

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I62 Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-776-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.762211312>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. 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



Atena
Editora
Ano 2021

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade”, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas temáticas, ligadas à Educação, que a compõe.

Ao refletirmos sobre a Investigação Científica percebemos sua importância para a Educação, pois permite o desenvolvimento do potencial humano que os envolvidos mobilizam no processo de pesquisa; ou seja, é o espaço mais adequado para estimular a curiosidade epistemológica, conduzindo a aprendizagens que podem nascer de problemáticas postas pelas diversas questões cotidianas.

Depois da mobilização ocasionada pelas diversas inquietudes que nos movimentam na cotidianidade e ao aprendermos a fazer pesquisa, entendendo o rigor necessário, nos colocamos diante de objetos de conhecimentos que exigem pensar, refletir, explorar, testar questões, buscar formas de obter respostas, descobrir, inovar, inventar, imaginar e considerar os meios e recursos para atingir o objetivo desejado e ampliar o olhar acerca das questões de pesquisa.

Nesse sentido, os textos avaliados e aprovados para comporem este livro revelam a postura intelectual dos diversos autores, entendendo as suas interrogações de investigação, pois é na relação inevitável entre o sujeito epistemológico e o objeto intelectual que a mobilização do desconhecido decorre da superação do desconhecido. Esse movimento que caracteriza o sujeito enquanto pesquisador ilustra o processo de construção do conhecimento científico.

É esse movimento que nos oferece a oportunidade de avançar no conhecimento humano, nos possibilitando entender e descobrir o que em um primeiro momento parecia complicado. Isso faz do conhecimento uma rede de significados construída e compreendida a partir de dúvidas, incertezas, desafios, necessidades, desejos e interesses pelo conhecimento.

Assim, compreendendo todos esses elementos e considerando que a pesquisa não tem fim em si mesmo, percebe-se que ela é um meio para que o pesquisador cresça e possa contribuir socialmente na construção do conhecimento científico. Nessa teia reflexiva, o leitor conhecerá a importância desta obra, que aborda várias pesquisas do campo educacional, com especial foco nas evidências de temáticas insurgentes, reveladas pelo olhar de pesquisadores sobre os diversos objetos que os mobilizaram, evidenciando-se não apenas bases teóricas, mas a aplicação prática dessas pesquisas.

Boa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DENTRO DE UM PARADIGMA INOVADOR EM SEUS SABERES E PRÁTICAS PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA

Deise Maria Marques Choti

Marilda Aparecida Behrens

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113121>

CAPÍTULO 2..... 12

OS REFLEXOS DA SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO GERAL SOBRE OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR NOTURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GÊNEROS

Fernando Gregorio da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113122>

CAPÍTULO 3..... 24

ENSINO À DISTÂNCIA: UM ESTUDO ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE TUTORES ON LINE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FORTALEZA

Otiliana Farias Martins

Maria Zilah Sales de Albuquerque

Ana Bruna de Queiroz Pereira

Carlos Alberto dos Santos Bezerra

André Magalhães Boyadjian

Maria do Socorro Silva Mesquita

Ana Paula Lima Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113123>

CAPÍTULO 4..... 35

PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS: REFLEXÕES PARA SUPERAÇÃO DA POLARIZAÇÃO

Aline Viana de Sousa

Márcio Farias Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113124>

CAPÍTULO 5..... 47

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PATRONATO DE FRANCISCO BELTRÃO

Yolanda Zancanella

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113125>

CAPÍTULO 6..... 68

PARÂMETROS DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS DE QUATRO REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Gislaine Cristina Pavini

Maria Lucia Ribeiro
Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante
Antonio Wagner Pereira Lopes
Thauana Paiva de Souza Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113126>

CAPÍTULO 7..... 77

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE- UM RELATO DO PROJETO EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro
Edson Ribeiro Luna

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113127>

CAPÍTULO 8..... 87

LETRAMENTO CIENTÍFICO E GAMEFICAÇÃO

Danielle Cristina Martins
Jane Gezualdo
Sidney Santos Cezar
José Fabiano Costa Justus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113128>

CAPÍTULO 9..... 99

MOOCS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA

Beatriz Pérez Rojas
Carlos García Franchini
Martha Alvarado Arellano
Luis Ignacio Olivos Pérez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7622113129>

CAPÍTULO 10..... 106

TEC RJ, PARA QUEM?

Sergio Paulo Carvalho de Souza
Edilaine de Melo Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131210>

CAPÍTULO 11..... 122

ACQUISITION OF COMPETENCES IN HEALTH STUDENTS, BASED ON THE METHODOLOGY OF SERVICE LEARNING (SL)

Claudia Lorena Ibarra Gutiérrez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131211>

CAPÍTULO 12..... 129

METACOGNIÇÃO E INVENÇÕES DE METÁFORAS NA ALFABETIZAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: COMO FAZER EXPERIMENTOS E PRODUIR LINGUAGENS COM AS CRIANÇAS PARA APRENDER A APRENDER?

Hélder Henrique da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131212>

CAPÍTULO 13..... 140

LETRAMENTO DIGITAL: A PREMÊNÇA E OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Iraci Sartori dos Santos

Marciana Teixeira de Gois

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131213>

CAPÍTULO 14..... 154

SALA DE AULA INVERTIDA DE APRENDIZAGEM PARA O DOMÍNIO DE CONTEÚDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rosineide Rodrigues Monteiro

Ranieri Pedrosa Arantes

Duane Moraes Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131214>

CAPÍTULO 15..... 166

FORMAÇÃO NA FRONTEIRA: USO SIGNIFICATIVO DAS TDIC (2014-2020)

Vanessa Mattoso Cardoso

Walkiria Helena Cordenonzi

Ana Mercedes Carballo Ortiz

Larissa Francielle Martinez Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131215>

CAPÍTULO 16..... 177

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO

Lidnei Ventura

Betina da Silva Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131216>

CAPÍTULO 17..... 190

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Evelin Oliveira de Rezende Piza

Luci Pastor Manzoli

Edson do Carmo Inforsato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131217>

CAPÍTULO 18..... 200

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO

Karina Veloso Pinto

Raimundo Nonato Assunção Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131218>

CAPÍTULO 19	212
ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE PROFESSORAS DE UM PEQUENO MUNICÍPIO DA FRONTEIRA COM O URUGUAI	
Lisiane Inchauspe de Oliveira	
Luciane dos Santos da Cruz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131219	
CAPÍTULO 20	223
INNOVACIÓN EN LA LECTURA. IRENE REJÓN	
Irene Rejón Santiago	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.76221131220	
SOBRE OS ORGANIZADORES	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 1

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DENTRO DE UM PARADIGMA INOVADOR EM SEUS SABERES E PRÁTICAS PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA

Data de aceite: 01/12/2021

Deise Maria Marques Choti

PUCPR

Curitiba-Paraná

<http://lattes.cnpq.br/5037766971562891>

Marilda Aparecida Behrens

PUCPR

Curitiba-Paraná

<http://lattes.cnpq.br/7195033535563005>

RESUMO: O presente artigo foi elaborado a partir de um processo de pesquisa-ação dentro do seminário intitulado “Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica”, cujo foco é a formação pedagógica do professor universitário. Os participantes da pesquisa freqüentam o Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu*, o qual pertence a uma grande Universidade de Ensino particular. Os 12 envolvidos no estudo são professores/alunos que se encontram atualmente envolvidos em projetos educativos e atuam em diferentes níveis de ensino. O objetivo principal desta pesquisa-ação foi promover a reflexão e o posicionamento dos participantes frente aos paradigmas conservadores e inovadores que influenciam a prática pedagógica do professor. Para tanto, optou-se por investigar o paradigma da complexidade numa visão crítica e dialógica (MORIN, 2000; CAPRA, 1997, 2002; FREIRE, 1997) e seus desdobramentos na ação docente. Os parâmetros de discussão envolveram temas como: a totalidade, a visão de contexto, a problematização a partir da realidade,

entre outros. Foi proposto ao grupo o seguinte problema a ser investigado: Como propor uma prática pedagógica que atenda a visão de complexidade numa ação docente do professor universitário que oportunize aprendizagem criativa, crítica e transformadora? Diante desse questionamento, iniciou-se um processo de reflexão, ora individual, ora em grupo, no intuito de debater a importância da investigação, da pesquisa e da produção de novos conhecimentos. Os participantes apontaram a pertinência da opção pelo paradigma da complexidade como concepção a ser acolhida pelos professores para buscar a produção o conhecimento por meio de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigmas Educacionais, Formação de Professores, Prática Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE UNIVERSITY PROFESSOR WITHIN AN INNOVATIVE PARADIGM IN ITS KNOWLEDGE AND PRACTICES FOR A PLANETARY CITIZENSHIP

ABSTRACT: The present article was elaborated from an action-research process within the seminar entitled “Educational Paradigms in Pedagogical Practice”, whose focus is the pedagogical training of university professors. Research participants attend the Graduate Program in Education, *Stricto Sensu*, which belongs to a large private Teaching University. The 12 involved in the study are teachers/students who are currently involved in educational projects and work at different levels of education. The main objective of this action-research was to promote the reflection and

positioning of the participants against the conservative and innovative paradigms that influence the teacher's pedagogical practice. Therefore, it was decided to investigate the paradigm of complexity in a critical and dialogic view (MORIN, 2000; CAPRA, 1997, 2002; FREIRE, 1997) and its consequences in the teaching action. The discussion parameters involved themes such as: the totality, the view of context, the problematization based on reality, among others. The following problem to be investigated was proposed to the group: How to propose a pedagogical practice that meets the view of complexity in a teaching action of the university professor that provides opportunities for creative, critical and transformative learning? Faced with this questioning, a process of reflection began, sometimes individually, sometimes in groups, in order to debate the importance of investigation, research and the production of new knowledge. Participants pointed out the relevance of opting for the paradigm of complexity as a concept to be accepted by teachers to seek the production of knowledge through a critical, reflective and transformative pedagogical practice.

KEYWORDS: Educational Paradigms, Teacher Training, Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho em questão baseia-se em contribuições originadas de um processo de pesquisa-ação, resultantes de um grupo de 12 professores em formação continuada e que atuam nos mais diferentes níveis de ensino. Esses profissionais ofereceram suas reflexões para a melhoria e transformação de suas práticas pedagógicas voltadas para um paradigma inovador.

Esta pesquisa-ação foi realizada pelo grupo de pesquisa “Paradigmas educacionais e formação de professores- PEFOP”, durante os encontros no seminário sobre os Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica, ofertada no primeiro semestre de 2015, aos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, de uma universidade particular brasileira de grande porte.

O seminário faz parte da programação da linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” que tem por objetivo geral: Analisar reflexivamente os paradigmas educacionais e a sua influência na educação numa visão complexa.

A seguinte problematização foi oferecida ao grupo para ser investigada: Como propor uma formação pedagógica que atenda a uma ação docente do professor universitário que oportunize aprendizagem criativa, crítica e transformadora assentada em referenciais teóricos e práticos que subsidiem a prática educativa com paradigmas pedagógicos embasados na visão de complexidade? Cinco fases envolveram a pesquisa-ação, são elas: a) A partir da problematização investigou-se o referencial teórico e bibliográfico que deu suporte a visão complexa, como por exemplo: Morin (2000), Boaventura Santos (1987), Zabala (2002); Capra (1997) Behrens (2005), entre outros; b) Produções individuais de quadros sinópticos sobre as abordagens conservadoras e inovadoras da prática educativa; c) Produções coletivas agregando e interconectando as contribuições do grupo com quadros referenciais e cruzamento das categorias de autores indicados; d) Discussões

críticas e reflexivas do grupo sobre docência em seus vários níveis, principalmente, no nível superior; e) Investigar o referencial teórico que propicie uma formação pedagógica numa abordagem complexa. f) Elaboração de um artigo reflexivo dentro de uma prática pedagógica num paradigma emergente ou da complexidade.

Todo o processo de pesquisa-ação resultou em 15 encontros focalizados numa reflexão crítica sobre paradigmas conservadores e inovadores na ação docente em seus vários níveis, com uma visão pedagógica mais abrangente sobre a docência universitária.

No processo investigativo foram realizadas as leituras críticas e reflexivas propostas a partir da problematização, bem como, as produções individuais e coletivas elaboradas em quadros sinópticos elaborado pelos participantes que subsidiaram as discussões pertinentes no sentido de apontar a importância da abordagem pedagógica assentada numa visão complexa. A opção por paradigmas inovadores na ação docente apareceu nos encontros, bem como, foram acolhidas as diferentes opiniões e práticas trocadas durante esses debates. Este processo, na visão dos participantes, enriqueceu a prática vivenciada por todos os envolvidos nessa rica caminhada investigativa.

Inúmeras referências bibliográficas foram utilizadas, dentre elas destacam-se autores relevantes que muito contribuíram para o avanço da temática em destaque, são eles: Behrens (2005), Capra (1997), Zabala (2002), Morin (2000), Moraes (2004), Choti (2012) entre outros, que desta forma enriqueceram sobremaneira o processo de pesquisa-ação desenvolvido no presente trabalho.

2 | DESENVOLVIMENTO

Muitos são os tipos de pesquisas utilizadas nas produções acadêmicas propiciando estudos ricos e aprofundados sobre as mais diversas atividades pedagógicas. Para a produção deste trabalho foi sugerido pela mediadora do grupo de pesquisa PEFOP à utilização da metodologia da pesquisa-ação.

De acordo com Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária.

Ainda de acordo com as idéias de diversos autores,

[...] a pesquisa-ação procura a mudança, mas, uma mudança para melhorar. Assim, os seus principais objetivos são: 1. Melhorar: a prática dos participantes; a sua compreensão dessa prática e a situação onde se produz a prática; 2. Envolver: assegurar a participação dos integrantes do processo, assegurar a organização democrática da ação, propiciar compromisso dos participantes com a mudança (KEMMIS e MC TAGGART, 1982; DICK, 1997; O'BRIEN, 1998 [et al]).

Atualmente, perante as exigências feitas pela Sociedade do Conhecimento, a importância de valorizar a vida em grupo, o saber gerir com visão humana o enfrentamento

da alta competitividade do mundo de trabalho, fazem com que os docentes procurem a opção por paradigmas inovadores para atender as necessidades de seus alunos, em especial, sobre o prisma de uma visão complexa.

A prática do docente passa invariavelmente por grandes mudanças no sentido de reformulação para atender essa nova demanda no que tange ao relacionamento e envolvimento educacional com seus alunos; nesse sentido é que sua formação deve ser continuada preparando-o para as constantes mudanças geradas pelo mundo do trabalho.

Mudar suas práticas e atualizar-se estão intrinsecamente ligadas às mudanças paradigmáticas do professor (a), pois é impossível que sejam feitas mudanças em seus saberes sem que haja uma mudança significativa de suas atitudes e posturas frente aos seus alunos.

Segundo Tardif (2006), ensinar é agir com outros seres humanos, o saber se dá através de relações complexas entre o professor e o aluno, enfatiza-se na prática dos professores a relação com o outro.

Dessa maneira, é preciso romper com a visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor do conhecimento e superar os modelos que simplesmente sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar”. É necessário que o professor, em sua formação, compreenda e construa sua própria prática com base em questões advindas da realidade escolar e que sua formação inicial na pedagogia ou em outra licenciatura seja vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível no complexo processo de formação do professor. Nesse sentido, a orientação de Choti (2012, p. 27),

Diante dessa nova realidade, nota-se que, quando o professor assume perante seus aprendizes o papel de mediador, permitindo e favorecendo uma aprendizagem mais autônoma, quebra velhos paradigmas que valorizavam a memória em detrimento do verdadeiro e real entendimento dos temas aplicados. Dessa maneira, torna-se evidente ao professor/aluno que, de posse de uma maior autonomia sobre seu aprendizado, o aluno/professor, é capaz de aprender e perceber quando obteve um bom entendimento sobre os conteúdos propostos, ou quando ainda necessita de maiores informações para alcançá-los.

Cientes de que a relação entre professores e alunos se concretiza na prática, relatamos a seguir os procedimentos utilizados durante o desenvolvimento desse processo de pesquisa:

Na primeira fase foram sugeridas leituras de textos e levantamentos dos pressupostos teóricos e práticos sobre o paradigma conservadores suas diferentes abordagens. Assim, os temas foram ampliados em discussão das leituras realizadas visando à construção coletiva do quadro sinóptico a luz dos pressupostos teóricos dos autores propostos.

Na segunda fase foram construídos referenciais que caracterizam os paradigmas pedagógicos contemporâneos envolvendo as abordagens inovadoras: Progressista,

Holística, Ensino com Pesquisa que compõe o Paradigma da Complexidade na busca da produção do conhecimento.

Na terceira fase foram propostas as produções individuais por meio de quadro sinóptico sobre os referenciais que caracterizam os paradigmas educacionais propostos, posteriormente, por meio de discussão no grupo de pesquisa foram elaboradas as produções coletivas, bem como foi aberto espaço para os relatos de vivências sobre os paradigmas que envolvem a vida de cada profissional e sua relação com a educação. Por fim, foram elaborados artigos a partir das discussões sobre os paradigmas da sociedade, da educação e sua influência na ação docente numa visão complexa.

3 | MARCO TEÓRICO

3.1 Análise Reflexiva dos Paradigmas da Ciência e sua Influência na Educação

Vive-se uma crise de paradigmas nesse momento contemporâneo e, de modo geral, essa transição de paradigmas influencia de forma significativa o progresso das ciências, afetando toda a sociedade e, conseqüentemente, o campo educacional. Isto por que, segundo orientação de Behrens (2005, p. 40): [...] esses paradigmas não se sucedem linearmente, mas vão sendo construídos e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade. “A educação, porém, parece incrustar-se em uma redoma de vidro impenetrável e demora a absorver os novos paradigmas”. Daí a necessidade em focalizar as diversas possibilidades de entender a educação numa visão complexa e seus desdobramentos na prática pedagógica. O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade no início do século XX toma forte ênfase no início do século XXI, pois tem como foco a visão de totalidade e da formação integral do ser complexo, entre outras características. O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e procura atender a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade. A proposta da visão complexa depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo.

A formação pedagógica para atender uma visão complexa depende do reconhecimento do que significa renunciar ao posicionamento estanque, fragmentado e mecânico do pensamento newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência e a educação nos últimos quatrocentos anos. O movimento da sociedade exige a superação da visão reducionista de conviver no universo e enfrentar um mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios. Significa aceitar o questionamento e a reflexão intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções. Assim, “Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” Behrens (2006, p.21).

O paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe que a prática pedagógica atenda uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências. A complexidade segundo Moraes (2004, p.20):

Complexidade esta compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.

O paradigma da complexidade empreende o conhecimento como uma teia proposta a partir das conexões em sistemas integrados, pois na visão de Morin (2000, p.46) “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente”. Assim, implica em garantir uma ação docente que se reflete numa prática pedagógica crítica, reflexiva e inovadora. Assim, a ação educativa necessariamente precisa atender a uma nova visão de mundo, de sociedade e de homem.

Os paradigmas, entretanto, denotam-se mais precisos enquanto norteadores das práticas educativas, uma vez que se apresentam como idéias e pressupostos bem definidos, estudados e teorizados. Apresentam-se as maneiras de agir educacionalmente, a partir da problemática determinantemente os pensamentos, as ações, das proposições dentro de um momento histórico, pois de acordo com Marques (1993, p. 104):

Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam em nossa cultura e em nossas cabeças, necessitam recompor-se em um quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária.

Partindo desses pressupostos encontram-se os subsídios para entender as abordagens que caracterizam os paradigmas conservadores e inovadores analisando elementos constituintes e essenciais no processo educativo, dando enfoque a: aluno, professor, metodologia, avaliação e escola.

3.2 Entendendo os Paradigmas Conservadores

Os docentes envolvidos nessa pesquisa-ação puderam investigar, observar e analisar criticamente as diferentes abordagens que constituem o paradigma conservador da Ciência e, por consequência, da Educação de forma a subsidiar a reflexão sobre suas ações docentes. Assim, as reflexões sobre o paradigma conservador focalizaram a história da ciência, da educação e da prática pedagógica dos professores baseadas na proposição do paradigma newtoniano-cartesiano.

A ação docente dos professores, nas universidades e faculdades, em geral, tem

atendido ao paradigma newtoniano-cartesiano. Esta proposição da visão sectária da ciência que perdurou por 400 anos, foi acolhida pelos pesquisadores e cientistas desde o século XVII. Este pensamento cartesiano alastrou um comportamento racional e objetivo frente aos fenômenos no universo, bem como, impregnou a sociedade com uma visão conservadora, linear, reducionista e fragmentada, baseada na razão e isolada da emoção. Esta visão levou ao desenvolvimento do intelecto, com foco na cientificidade dos fatos e acontecimentos, deixando para humanidade a herança de um pensamento positivista que exilou os caminhos do coração e da emoção.

Neste processo paradigmático secular a força destes referenciais tem um papel significativo junto à ciência, pois instigou os pesquisadores e a população em geral, na busca de verdades científicas absolutas e inquestionáveis, em especial, introduzidas pela matematização dos fenômenos e da descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria caracterizada quanto à forma, tamanho, número, posição e quantidade do movimento.

3.3 Os Paradigmas Inovadores no Contexto Educacional do Ensino Universitário

Os professores de todos os níveis de ensino são desafiados a enfrentar a mudança paradigmática, em especial, na busca da produção do conhecimento pertinente com visão complexa. Para tanto, toma-se a proposta de Morin (2000, p.38): “*Complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo” e complementa: “E há um tecido interdependente, interativo e interreativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” A transformação paradigmática não se restringe à alteração do espaço físico, da construção de prédios fabulosos, nem a implantações de novos laboratórios e a utilização de técnicas sofisticadas. Trata-se de repensar a função dos (as) profissionais, dos homens e das mulheres que precisam investigar novos caminhos para viver harmoniosamente no Universo.

Os paradigmas inovadores recebem variadas denominações como: paradigma emergente, paradigma sistêmico e paradigma da complexidade. Para efeito deste relato, utilizaremos a denominação *paradigma da complexidade* aliando as seguintes abordagens: holístico ou sistêmico e progressista. Segundo Behrens (2005, p.54), “o paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto”

Para propor uma visão mais abrangente por meio de um paradigma da complexidade, Behrens (2006, p.26) alerta para o acolhimento de múltiplas visões que precisam ser consideradas e podem influenciar as práticas pedagógicas inovadoras:

Visão de totalidade – considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo.

Visão de rede, de teia, de conexão – considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos.

Visão de sistemas integrados – considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada.

Visão de relatividade e movimento – considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subseqüentes por novas descobertas.

Visão de cidadania e ética – considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz

Nesse cenário de acolhimento destas visões, foi proposto aos participantes a elaboração de quadro sinóptico a partir das discussões e de sínteses do grupo. O intuito foi salvaguardar saberes e aprendizados advindo do aprofundamento da temática gerado na pesquisa.

	ABORDAGEM HOLISTICA	ABORDAGEM PROGRESSISTA
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> -Papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação -Vê o aluno como um ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente -Não estimula a reprodução mas sim a produção de conhecimento -Busca caminhos que o levem a uma ação docente relevante, significativa e competente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. - Procura estar a serviço do aluno superando a visão do aluno objeto, possibilitando a vivência grupal. - Assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido. - Lidera o processo pela competência. - Evita o autoritarismo através do diálogo.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> -Mostra a importância em se trabalhar às parcerias significativas entre docentes e alunos visando um ensino de melhor qualidade -Respeita a totalidade do indivíduo na busca de qualidade de vida, suas relações pessoais e interpessoais, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação -Busca uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora -Possibilita escolher entre várias metodologias não se tornando uma única receita a ser seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, e, nessa comunicação dialógica, contempla uma ação libertadora e democrática. - Propõe uma prática pedagógica que leve a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação. - Visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na e para a ação. - Converge para a discussão de temas, mas os conteúdos apresentados precisam ser contemplados à luz dos aspectos sociais e políticos. - O ensino é centrado na realidade social.

AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> -Respeita o aluno como pessoa em suas inteligências múltiplas, com seus limites e qualidades -Visa á construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação dos diferentes, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida -O professor percebe mais claramente onde está o erro auxiliando desta forma, o caminho do acerto -Desafia os alunos a encontrarem novas respostas, pesquisar outras possibilidades permitindo compartilhamento de novos saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - É contínua, processual e transformadora. - Contempla momentos de avaliação auto-avaliação e avaliação grupal. - A reflexão e a produção de conhecimento são revisitadas durante e no final do processo. -Instiga os alunos a inovar, inventar, questionar, ponderar, discutir, sonhar, esforçarem-se, planejar, fracassar, obter êxito, repensar, imaginar, compreenderem que a educação é uma jornada que dura toda a vida.
------------------	--	---

Quadro 1: Quadro sinóptico das abordagens que acolhem o paradigma da complexidade

Fonte: elaboração dos participantes do grupo de pesquisa PEFOP.

A elaboração do quadro sinóptico demandou muitas discussões e aprofundamento a partir das leituras e das contribuições individuais e coletivas durante os encontros investigativos gerando uma dinâmica que resultou num trabalho construtivo no qual os mesmos puderam expor suas vivências experimentadas num rico processo de troca e produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasados pelas diversas leituras, debates, produções coletivas e individuais geridas ao longo do processo e a mediação de pesquisa-ação inserida no seminário investigativo: “Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica”, gerou subsídios epistemológicos e metodológicos para os docentes envolvidos avaliarem e refletirem sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre essas práticas, foi possível corroborar todas aquelas utilizadas com sucesso e repensarem outras que precisam ser revistas dentro de uma visão mais abrangente e transformadora advindas do paradigma da complexidade.

Contribuições relevantes foram elencadas durante todo o processo de pesquisa-ação e o ponto alto foi certamente os posicionamentos dos participantes ao analisarem suas ações pedagógicas e se certificarem sobre a necessidade de buscar um paradigma inovador que ofereça aos seus alunos uma formação para cidadania, com vistas a projetar homens e mulheres que sejam mais responsáveis pelo planeta, pela sociedade e pela sua própria vida, e para tanto, agir como seres mais fraternos, solidários e humanos. Os participantes apontaram a pertinência da opção pelo paradigma da complexidade como concepção a ser acolhida pelos professores para buscar a produção o conhecimento por meio de uma prática pedagógica com visão complexa, crítica, reflexiva e transformadora.

Neste processo, foi possível discutir e produzir conhecimento crítico e transformador que precisam caracterizar uma docência compatível com as práticas paradigmáticas inovadoras na sociedade do século XXI e na exigência de novos saberes e práticas para a formação de uma Cidadania Planetária.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, N.(s.d.) *El método de investigación accion crítica reflexiva*. Disponível em ([http:// www.geocities.com/aula/inv-accion.htm](http://www.geocities.com/aula/inv-accion.htm)) acesso - 19/06/09.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Behrens, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade*. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

CACHAPUZ, Antonio; CHAVES, Idália Sá; PAIXÃO, Fátima. Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos. SÉRIE ESTUDOS- PERIÓDICO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB. Campo Grande, n.14, p.15-38, jul/dez. 2002.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix, 1997.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CHOTI, Deise Maria Marques. Paradigma inovador na formação para docência na sociedade em rede: o ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2012.

DICK, B. (1998) *Action research and evaluation*. Disponível em ([http:// www.ariassociates.haverford.edu/inprint/conference/BDick.html](http://www.ariassociates.haverford.edu/inprint/conference/BDick.html)) acesso - 19/06/09.

DICK, B. (1997) *Approaching an action research thesis: an overview*. Disponível em ([http:// www.scu.edu.au/school/gcm/ar/arp/phd.html](http://www.scu.edu.au/school/gcm/ar/arp/phd.html)) acesso - 19/06/09.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KEMMIS, S. and McTaggart, R. (eds) (1988) *The action research planner*, 3rd. Ed. Victoria: Deakin University.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Unijuí, Editora Unijui, 1993.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico*. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

O'BRIEN, R. (1988) *An overview of the methodological approach of action research*. (<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>) acesso em 20/06/09.

SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 2

OS REFLEXOS DA SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO GERAL SOBRE OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR NOTURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GÊNEROS

Data de aceite: 01/12/2021

Fernando Gregorio da Silva

Universidad Nacional de Rosario
Santa Fé-Argentina

RESUMO: O presente estudo de caso refere-se aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), manifestados nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pretende esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem no processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes, ocorridos no meio acadêmico, durante essa fase do ensino. Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi uma entrevista realizada com alguns alunos, cujas respostas foram tabuladas e analisadas, por gênero, além de um inventário adaptado, constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, realizada por aproximadamente 08 meses. Essas ações permitiram comparar as respostas emitidas pelos alunos dos diferentes gêneros. Identificou-se, ao final da pesquisa, que as alunas apresentam índices mais altos de estresse relativos a alguns agentes estressores, se comparados com os alunos, o mesmo acontecendo com os alunos, com relação às alunas, quanto a outros agentes, demonstrando que os referidos gêneros têm reações diferenciadas quando expostos aos

mesmos desafios estressores.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Adaptação Geral (SAG); Estresse; Curso Pré-universitário Popular Noturno da UFF.

ABSTRACT: The present case study refers to aspects of the educational process that relate to the General Adaptation Syndrome (SAG), manifested in the students of the Pre-university Popular Night School of the Federal Fluminense University (UFF). It aims to clarify how the male and female students deal with the situations generating stress, aiming to demonstrate how the different genres react in the coping process to soften the stressful effects occurring in the academic environment during this phase of teaching. One of the research instruments used was an interview with some students, whose responses were tabulated and analyzed by gender, as well as an adapted inventory, consisting of an identification card with 44 questions and the on-site observation technique performed by approximately 08 months. These actions allowed to compare the responses emitted by the students of the different genres. It was identified, at the end of the research, that the students present higher stress indexes related to some stressors, compared to the students, as well as the students, in relation to the students, in relation to other agents, demonstrating that the mentioned genders have different reactions when exposed to the same stressful challenges.

KEYWORDS: General Adaptation Syndrome (SAG); Stress; UFF's Popular Evening Pre-university course.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Lipp (2000) e Selye (1965), a Síndrome do estresse, ou Síndrome de Adaptação Geral (SAG), é entendida como um conjunto de mudanças físicas, psicológicas e químicas no organismo, desencadeadas pelo cérebro, que causa uma diversidade de respostas à saúde do homem. Socialmente, o homem está inserido em um sistema acumulador de todo tipo de tensão que o torna vulnerável a alterações físicas, psicológicas próprias do estado de estresse.

Como em qualquer ambiente profissional, a escola também é um lugar muito estressante, uma vez que os problemas relacionados à educação são complexos e abrangentes, onde aqueles que aí atuam vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, muitas das vezes, propensos a desenvolver o estresse ocupacional. Sejam alunos, coordenadores ou professores.

Lipp (2006) chama a atenção que, como em qualquer outro ambiente, o espaço escolar também é muito estressante. Isso porque os problemas relacionados à educação são complexos, os alunos vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, portanto, propensos a desenvolver o estresse ocupacional.

Em algumas instituições de ensino estabelece-se uma relação heterogênea geradora de tensões entre alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, entre todos esses segmentos o diretor e a escola como um todo e a comunidade (LUCCHESI, 2003).

O propósito desta pesquisa está direcionado aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome do estresse, ou seja, com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) manifestadas nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), tentando esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem e ou sutilizam o processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes do mesmo.

Entende-se como importante reconhecer e saber lidar com os efeitos do estresse, pois estudos já realizados comprovam que o mesmo pode diminuir a produtividade e o rendimento intelectual; dificultar o relacionamento interpessoal e contribuir com o aparecimento de doenças que afastam o indivíduo de suas atividades. Com base nessa realidade, identificou-se a necessidade de se investigar a SAG em alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno de acordo com as diferenças identificadas entre os gêneros feminino e masculino.

Assim sendo, o presente artigo visa apresentar uma análise comparativa sobre os aspectos do processo educacional que se relacionam com a síndrome do estresse, ou seja, pretende-se demonstrar como a SAG afeta estudantes e quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas alunas e pelos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF) para superar os desafios; conhecer a

percepção feminina e a masculina de estresse, relacionadas à aprendizagem; identificar a SAG, bem como suas manifestações físico-psíquicas, psicofisiológica e de temporalidade, tanto nas alunas quanto nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevista com os alguns alunos do gênero feminino e masculino, além de um inventário adaptado de “*Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem*” (por nós adaptado às particularidades da pesquisa), constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, por aproximadamente 08 meses, o que nos permitiu comparar as respostas emitidas pelos diferentes gêneros.

Acredita-se que a realização desse estudo comparativo sobre como a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) acomete, de maneira diferenciada, as alunas e os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), poderá tornar cada vez mais visíveis às observações empíricas que se reflitam em alternativas que deem suporte para as cargas físicas, mentais, quantitativas e qualitativas exigidas por alunos dos diferentes gêneros. Assim sendo, a presente pesquisa parte do pressuposto de que as alunas e os alunos têm reações diferenciadas, quando expostos aos mesmos desafios estressores.

2 | METODOLOGIA

A metodologia em si, representa um dos pontos de extrema importância numa pesquisa. Ela deve abarcar vários fatores que foram observados ao longo do percurso de campo. Questões de ordens culturais, geográficas, institucionais, temporais e financeiros, são de extrema valia para as considerações feitas à *posteriori*. Dada a sua importância, a trajetória metodológica é a responsável pelo sucesso ou fracasso, pela qualidade ou pobreza de resultados obtidos. Ela necessitou estar bem fundamentada e ter sido bem desenvolvida. Há vários métodos e técnicas, dentre as quais, a qualitativa e a quantitativa.

O qualitativismo não implica em falta de rigor, ao mesmo tempo em que o quantitativismo, pode ser uma forma complementar a primeira, mesmo sendo dispensável para a compreensão de determinados fenômenos (JORGE & MORAIS, 2002).

A singularidade presente em cada uma das técnicas deve complementar os dois tipos de abordagens metodológicas, no que se refere à construção do desenho da pesquisa. Trata-se, pois, de caminhos epistemológicos diferentes, onde um é empiricista e experimentalista e o outro, presente nas ciências humanas (ADORNO & CASTRO, 1994).

O objeto da pesquisa do presente estudo são os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, separados por gênero. A expansão desses tipos de cursos vem ocorrendo à medida que o conceito de cidadania e o respeito ao próximo se consolidam na sociedade, permitindo com que as pessoas de camadas menos

favorecidas possam vislumbrar a possibilidade do êxito profissional e, conseqüentemente, pessoal. Neste sentido, objetivou-se identificar o nível de estresse dos alunos, por gênero, a fim de pontuar e analisar os diferentes reflexos ocasionados.

A coleta dos dados, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016, teve início a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, resultante da contextualização do presente estudo, construída por meio das discussões e reflexões realizadas pelos docentes e discentes, a partir do referencial teórico utilizado.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram uma entrevista semiestruturada, junto aos coordenadores do curso e com alguns alunos. E, um inventário em que buscou-se analisar as possíveis diferenças identificadas entre os fatores estressores e seus graus de incidência sobre os alunos e sobre as alunas do referido curso.

Buscou-se identificar, junto aos alunos, suas relações e seus níveis de estresse frente ao curso e ao exame vestibular, visando identificar as diferentes sintomatologias ocorridas entre os dois gêneros.

A população pesquisada foi composta por todos os alunos do curso Pré-Universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), ou seja: 45 alunos, que frequentaram o referido curso até os últimos dias do ano de 2015.

O processo de análise e interpretação dos dados se desenvolveu por meio da leitura dos conteúdos pesquisados, usando então o processo de observação e registros e das manifestações identificadas; codificação e análise dos dados coletados; montagem de quadros, visando à obtenção das análises comparativas realizadas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por considerar que a manifestação de estresse é uma resposta da interação entre o indivíduo e o seu meio, a avaliação do estresse deve contemplar suas características sociais, econômicas e culturais. Observa-se que, alguns instrumentos de avaliação de estresse são destinados a populações gerais e não são específicos para estudantes.

O instrumento utilizado baseou-se na adaptação de **“Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem”** – AEEE-COSTA E POLAK, 2009. Essa adaptação deveu-se ao fato da população pesquisada pertencer a outro estado da federação brasileira, de outra realidade social, bem como, a um curso com propostas e objetivos diferentes do original. Registra-se que tal adaptação devidamente adequada às circunstâncias, atendeu plenamente às exigências da investigação realizada. As perguntas aqui foram aleatoriamente mescladas, como o objetivo de inibir qualquer tipo de tendência viciosa no momento da resposta, o que poderia causar prejuízos futuros.

Inicialmente foi mostrado um inventário com as 44 asseverações que foram aplicadas, no sentido de se *“familiarizar”* com o conteúdo abstraído dos alunos. Nesse mesmo

inventário há 4 (quatro) itens que **mensuram a intensidade do estresse** causado aos alunos e as alunas respondentes, em separado, de acordo com a circunstância apresentada a ele, naquela determinada circunstancia asseverada. Cabendo ressaltar que, no preparo do presente artigo, utilizou-se apenas dois níveis de estresse e foram selecionados os itens da pesquisa com os maiores percentuais, afim de facilitar na montagem das análises comparativas, por gênero.

Assim sendo, cabe aqui caracterizar o perfil da população pesquisada, obtido por meio da entrevista realizada com os coordenadores do curso:

- **Gênero:** 55,6% de mulheres e 44,4% de homens;
- **Faixa etária:** entre 17 a 20 anos, representando 80% do total;
- **Estado civil:** 97,8% dos alunos são solteiros e somente 2,2% são casados;
- **Municípios de residência:** São Gonçalo/RJ e Niterói/RJ, predominantemente;
- **Residência quanto aos bairros:** Niterói: Ingá, Fonseca, Santa Rosa e Cubango. São Gonçalo: Mutuá e Jardim Catarina;
- **Etnia:** brancos, pardos e afrodescendentes.

A seguir, serão apresentados na tabela 1 os resultados, em forma percentual, das pontuações provenientes do inventário utilizado na pesquisa de campo, buscando apresentar apenas os percentuais mais altos ou mais significativos de estresse, identificados em cada uma das categorias pesquisadas. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o presente estudo visa observar e analisar os possíveis contrastes dos percentuais obtidos por meio das respostas dos alunos, separadas **entre os gêneros**.

A **tabela 1** apresenta os percentuais parciais obtidos, ou seja, apenas os mais altos e mais significativos, referentes as categorias pesquisadas:

Tabela 1 - Os principais percentuais dos níveis de estresse das categorias pesquisadas, separados por gêneros:

CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 35%
CATEGORIA 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Perceber as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso	Pouco estressado: 24%	Pouco estressado: 10%
Sente-se tratado (a) com igualdade	Pouco estressado: 12%	Pouco estressado: 10%

CATEGORIA 3: GERENCIAMENTO DO TEMPO		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Estar fora do convívio social traz sentimentos de solidão	Pouco estressado: 28% Muito estressado: 20%	Pouco estressado: 25%
Faltar tempo para o lazer	Muito estressado: 20%	Muito estressado: 20%
Faltar tempo para momentos de descanso	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 15%
CATEGORIA 4: AMBIENTE		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Transporte público utilizado para chegar à faculdade	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 35%
Distância entre as dependências do curso pré-universitário e o local de moradia	Muito estressado: 16%	Muito estressado: 20%
Transporte público utilizado para chegar ao local da aula	Muito estressado: 28%	Muito estressado: 35%
Ter medo de estudar à noite	Pouco estressado: 16%	Muito estressado: 10%
Já sofreu alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 20%
Teve alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 30%
CATEGORIA 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Ter preocupação com o futuro profissional	Muito estressado: 68%	Muito estressado: 30%
Pensar nas situações que poderá vivenciar quando fizer o vestibular	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 10%
Perceber a responsabilidade quando está estudando	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 40%
Perceber a relação entre o conhecimento teórico adquirido no curso pré-universitário e o futuro desempenho profissional	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 30%
CATEGORIA 6: ATIVIDADE TEÓRICA		
ITEM PESQUISADO	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
A obrigatoriedade em realizar os trabalhos extra-classe	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 15%
Sentir insegurança ou medo ao fazer as provas	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 20%

Fonte: Aplicação do Inventário na pesquisa de campo - **“Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem”** – AEEE- COSTA E POLAK, 2009, adaptado pelo autor às condições.

Diante dos dados expostos acima, cabe aqui apresentar o resultado da análise comparativa, realizada com base nos percentuais de estresse selecionados:

- Identificamos altos índices de estresse, tanto no gênero feminino (48%), quanto no masculino (35%), na categoria 1: **REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTI-**

CAS, mais especificamente, no item: sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular;

- Percebemos que a categoria 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL, foi a única em que os alunos não manifestaram sentir “muito estresse” em nenhum dos itens pesquisados. Tendo os mesmos, mesmo assim, apontado sentir “pouco estresse” apenas nos itens referentes as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e também no no item referente ao tratamento com igualdade;
- Destacamos que na Categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, o grupo pertencente ao gênero feminino apresentou maior índice de estresse (32%) no item: falta tempo para momentos de descanso, tendo sido neste item, curiosamente, o menor nível de estresse (15%) apontado pelos homens. Já o grupo do gênero masculino apresentou um percentual mais alto (20%) no item: falta de tempo para o lazer;
- Na mesma, categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, identificamos ainda os mesmos índices de estresse (20%) , ocorridos entre os dois gêneros, referentes a falta de tempo para o lazer;
- Na categoria 4: AMBIENTE, percebemos que os dois gêneros (feminino 36% e masculino 35%) apresentaram maiores índices de estresse no item: transporte público utilizado para chegar à faculdade. O gênero feminino também apresentou um índice significativo de estresse (36%) no item: teve alguma informação de algum colega do curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso. Já o gênero masculino apresentou um alto índice de estresse (35%) no item: transporte público utilizado para chegar ao local da aula;
- Ao considerar todas as categorias pesquisadas, os maiores índices de estresse, detectados no gênero feminino, foram nos seguintes itens: preocupação com o futuro profissional (68%); perceber a responsabilidade quando está estudando (48%) e sentir insegurança ou medo ao fazer as provas (48%);
- Destacamos que o índice mais alto de estresse do gênero feminino (68%), detectado durante a pesquisa, foi na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, no item: preocupação com relação ao futuro profissional;
- Ainda na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, identificou-se a maior diferença dos índices obtidos entre os gêneros. Logo, no gênero feminino identificou-se um percentual de 68% e no gênero masculino identificou-se 30%, referentes ao item que trata da preocupação com relação ao futuro profissional;
- Os maiores índices de estresse, detectados no gênero masculino e considerando todas as categorias pesquisadas, foram nos seguintes itens: perceber a responsabilidade quando está estudando (40%); usar o transporte público para chegar à faculdade e à aula (35%, respectivamente);
- Na categoria 6: ATIVIDADE TEÓRICA, tanto o gênero feminino quanto o masculino apontaram maiores índices de estresse (48% e 20%, respectivamente)

no item: sentir insegurança ou medo ao fazer as provas;

Ao compararmos os índices de estresse apontados pelos dois gêneros, observamos que as alunas, na maioria dos itens pesquisados, apresentaram índices mais elevados de estresse.

Em entrevista com a população pesquisada colheram-se ainda alguns depoimentos, identificados por gêneros que merecem destaque, constantes no **quadro 1**:

DEPOIMENTOS	GÊNERO
<i>[...] O que sinto, pode-se dizer que nervosismo é um deles. Falta de concentração ocorre muito comigo.</i>	Masculino
<i>Sinto dor de cabeça e também me irritado bastante, [...] Não consigo me concentrar mais em coisa alguma que tenho que Fazer.</i>	Masculino
<i>Quando eu venho para o curso eu venho porque eu tenho a obrigação de querer passar no vestibular, mas eu não tenho muita vontade de assistir aula, nem vontade de participar[...].</i>	Masculino
<i>[...] eu sentia dor de cabeça, muito sono, muito sono mesmo, um grande desânimo, muito desanimo.</i>	Feminino
<i>Eu às vezes falto às aulas. Tenho algumas faltas, me preocupo em ser cortada do curso. Então eu vou perdendo os assuntos, vou perdendo o interesse pelo curso, pelas matérias e as minhas chances vão diminuindo cada vez mais.</i>	Feminino
<i>O estresse em si é muito desgastante e esse desgaste traz o cansaço, e cansada a gente não consegue estudar direito, não rende, não consegue aprender nada, você acaba não absorvendo os conteúdos direito, tira nota baixa, falta as aulas [...] Afeta nosso rendimento na preparação para o vestibular</i>	Feminino
<i>[...] é muita coisa pra fazer, estudar, trabalhar, estudar em casa e que você no fim parece não fazer nada direito. Então, é coisa demais e eu acho que não fica bem feito.</i>	Feminino

Quadro 1 - Depoimentos dos alunos identificados por gênero

Fonte: Entrevista realizada na pesquisa de campo - Elaborado pelo autor (2017).

Como se pode perceber, é justamente na fala do público alvo que podemos evidenciar as suas condições e alterações físico, psíquico, psicofisiológica e de temporalidade, identificadas pelos autores pesquisados como sintomas da Síndrome de Adaptação Geral (SAG) que afetam e influenciam de forma diferenciada, por gênero, no cotidiano, na qualidade educacional e na prática dos discentes do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, conforme pesquisa de campo realizada.

Vale lembrar que, segundo Fontana (1994), a ocorrência desses efeitos negativos pode variar de um indivíduo para outro, dado que foi identificado por meio da pesquisa aplicada. E, segundo o autor, poucas pessoas manifestam todos os sintomas, sendo que o grau de gravidade deles também varia de indivíduo para indivíduo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui considerar que a responsabilidade do aluno muitas das vezes não é refletida somente no sucesso ou não que ele poderá vir a ter. Assim, seu esforço e expectativa ultrapassam muito o interesse pessoal em alcançar o nível superior e também o mercado de trabalho, independentemente do gênero do indivíduo.

Identificou-se, por meio do presente estudo de caso que existe um pacto familiar, ou seja, um pacto tácito entre esse aluno e sua família, ou grupo familiar, que busca construir e consolidar todas as suas esperanças e expectativas e que as depositam naquele que poderá redimi-la ou redimi-lo de anos de repressão e exclusão social. Pesa sobre esses jovens a responsabilidade em vencer. Neste caso, eles tentam buscar também a realização do psicossocial de suas origens e suas expectativas reprimidas, muitas vezes por gerações e gerações; mesmo que para isso tenham que reprimir suas próprias expectativas e necessidades existências.

Certamente que nesse percurso de vida, muitos jovens com talento diferenciado não têm a mesma sorte e/ou oportunidade como foi o caso do *Aluno-do-Sexo-Masculino*, exímio manipulador de Cubo mágico (*“Cubo de Rubik”* ou *“Cubo Mágico”*), objeto esse inventado em 1974 pelo escultor e professor de arquitetura húngaro Ernő Rubik. Sabe-se que existem 43 quatrilhões de combinações possíveis para a resolução desse cubo. O jovem *Aluno-do-Sexo-Masculino* (*de mente aguçada, que em poucos segundos consegue ajustar todas as faces do referido quebra cabeças, cada uma das 6 faces é feita de 9 quadradinhos, pintados de branco, vermelho, azul, laranja, verde e amarelo*) teve que fazer uma espécie de acordo com o seu pai para poder estudar no pré-vestibular da UFF. Demitiu-se do seu emprego, com o qual complementava a renda familiar, para dedicar-se somente aos estudos. Logrou êxito ao final dos exames vestibulares ao ser aprovado em 3 universidades: no curso de engenharia que pretendia nas 3 instituições públicas da mais alta relevância no estado e do país, aí incluso a Universidade Federal Fluminense. Atualmente exerce a função de monitor no Pré-universitário Noturno da UFF.

Identificou-se ainda que o concurso para o ingresso na universidade é tido pelos alunos do curso pesquisado como um rito de passagem, o qual é marcado pelo encerramento do ensino médio, o enfrentamento do vestibular e a expectativa de absorção pelo ensino superior. Esta transição exerce grande pressão sobre os estudantes dos dois gêneros, frequentemente acompanhada pelo medo do fracasso ou das consequências daí advindas, caso não logrem sucesso nessa empreitada acadêmica.

O processo torna-se muito angustiante, por muitas vezes desfavorecer pessoas capacitadas que não conseguem expressar todo seu estudo e dedicação em um só momento. Os autores pesquisados mencionam que, para os alunos, a aprovação no vestibular assegura o seu futuro pessoal e profissional, uma vez que somente após esse ingresso no ensino superior poderão atuar no mundo do trabalho com atividades que tragam

satisfação e condições para constituírem uma família e garantirem certo conforto no futuro.

A conclusão do Ensino Médio e a procura por um espaço no ensino superior ou projeto profissional também estão inclusos nesse processo e causam uma sensação de tensão nos alunos. O ingresso na faculdade torna-se prioritário para muitos adolescentes e alguns adultos. Trata-se de uma fase da vida em que ressaltam a intensidade das responsabilidades, sendo esse um período permeado por ansiedades, ocasionado pela própria construção do “*eu*” e até mesmo por perdas de atividades juvenis e infantis, em função do ingresso no mundo adulto.

E, como resultado do estudo comparativo realizado, entre os gêneros dos alunos do Pré-Vestibular noturno da UFF, cabe relacionar as principais conclusões alcançadas:

- O maior nível de estresse detectado, independentemente do gênero, refere-se à etapa da realização da prova do vestibular;
- Observamos que as alunas se autodeclararam muito mais estressadas com vistas à preocupação que possuem com relação ao futuro profissional;
- O índice das alunas que se autodeclararam como “muito estressadas” chegou a ser maior que 50%, se comparado com o índice masculino referente à preocupação quanto ao futuro profissional;
- Os alunos do gênero masculino demonstraram o maior índice de estresse ao perceber a responsabilidade quando estão estudando;
- Identificou-se os mesmos níveis de estresse entre os dois gêneros, referentes à falta de tempo para o lazer;
- A única categoria em que os alunos não manifestaram sentir “muito estresse” em nenhum dos itens pesquisados foi com relação a Comunicação Estudantil;
- Nos itens referentes às dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e no tratamento com igualdade, as alunas apresentaram índices de estresse maiores, se comparados com os índices dos alunos;
- O gênero feminino apresentou maior nível de estresse com relação à falta tempo para momentos de descanso, enquanto que o gênero masculino apontou um percentual mais alto de estresse com relação a falta de tempo para o lazer. Ou seja, enquanto as mulheres focaram sua preocupação na falta de tempo para o descanso, os homens apresentaram maior estresse com relação à falta de tempo para o lazer;
- Os dois gêneros apresentaram altos índices de estresse quanto ao transporte público utilizado para chegar à faculdade.
- O gênero feminino também apresentou um alto índice de estresse por ter tido alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso;
- Tanto o gênero feminino quanto o gênero masculino apontaram altos índices

de estresse também com relação à insegurança ou medo ao fazer as provas.

E finalmente, com base nos índices de estresse obtidos e na análise comparativa realizada, podemos concluir que, de modo geral, o gênero feminino apresenta-se como mais estressado do que o gênero masculino, mesmo que em alguns itens específicos os índices do gênero masculino tenham se apresentado como maiores que os índices do gênero feminino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, R. C. F.; CASTRO, A. L. 1994. **O exercício da sensibilidade**: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. In: Saúde e Sociedade. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 172-185.

COSTA E POLAK, 2009. **Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem – AEEE**. Em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a05v43ns.pdf>

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho**: Uma abordagem psicossomática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). **Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência**: a influência dos estilos parentais.

JORGE, S. S. A.; MORAIS, R. G. Etnobotânica de Plantas Medicinais. 2002. ANAIS DO I SEMINARIO MATO-GROSSENSE DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA & II SEMINARIO CENTRO-OESTE DE PLANTAS MEDICINAIS, 2003, Cuiaba. In: COELHO, M. F. B.; JUNIOR, P. C.; DOMBROSKI, J. L. D. (org.). **Diversos Olhares em Etnobiologia, Etnoecologia e Plantas Medicinais**. Cuiaba –MT: UNICEN Publicações. 250 p. v. 1. p. 89-98.

JUSTO, A. P. **A influência do estilo parental no stress do adolescente**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

LIPP, M.E. **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress**: teoria e aplicações clínicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 227 p.

_____. **O stress do professor**. São Paulo: Papyrus, 2006.

LIPP, M.E; NOVAES, L. E. **Conhecer e Enfrentar o Stress**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LUCCHESI, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In QUELUZ, A. G. **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2003.

ROCHA, T. H. R., RIBEIRO, J. E. C., PEREIRA, G. A. P., AVEIRO, C. C., & Silva, L. C. A. (2006). Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. **Revista Psico-USF** (Impr.), 11(11), 95-102, Universidade São Francisco. São Paulo. jan./jun.

RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. **Ansiedade em vestibulandos**: um estudo exploratório. Revista de Psiquiatria Clínica, Porto Alegre, v. 35, p. 171-177, 2008.

SELYE, H. **Stress**: a tensão da vida. (2ed) Tradução de Frederico Branco. Ibrasa, São Paulo. 1965.

SOUZA, A. D. de et al. **Estresse e o trabalho**. 2002.77 f. Monografia (Especialização em Medicina do Trabalho) – Sociedade Estácio de Sá, Campo Grande, 2002.

ENSINO À DISTÂNCIA: UM ESTUDO ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE TUTORES ON LINE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FORTALEZA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 03/09/2021

Otiliana Farias Martins

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0368300148302730>

Maria Zilah Sales de Albuquerque

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9053234171353275>

Ana Bruna de Queiroz Pereira

Longevidade Saudável
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9704666074344550>

Carlos Alberto dos Santos Bezerra

Instituto Federal Catarinense
Joaçaba-Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7694980183624625>

André Magalhães Boyadjian

SENAC Santa Catarina
Joaçaba-Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/0044998062809102>

Maria do Socorro Silva Mesquita

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7808914205202035>

Ana Paula Lima Barbosa

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3123223405364312>

RESUMO: Este artigo aborda a temática avaliação, especificamente, os instrumentos utilizados na modalidade de educação à distância - EaD. O mesmo tem como objetivo geral analisar a percepção de professores que atuam no ambiente virtual, chamados a partir de agora de tutores *on line*, no que se refere à utilização dos instrumentos de avaliação na referida modalidade. Para o alcance de tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos tutores pesquisados; apresentar os critérios de avaliação em EaD e relacionar o grau de dificuldade que os tutores atribuem à utilização dos instrumentos de avaliação como fóruns, chats, provas, trabalhos e demais atividades. Por sua vez, o referencial teórico foi dividido em duas partes, avaliação educacional e o processo de avaliação no ensino a distância. A pesquisa pode ser definida quanto aos objetivos, como sendo exploratória e descritiva e quanto aos procedimentos, como bibliográfica e de campo. Para a coleta de dados foram aplicados questionários com os tutores de uma instituição de ensino superior privada com sede na cidade de Fortaleza. Diante dos resultados da pesquisa destaca-se o fórum como o instrumento que praticamente não apresenta dificuldades em termos de avaliação, já o portfólio e as provas foram apontados como instrumentos que geram mais dificuldades no que diz respeito à avaliação. No geral os exercícios foram destacados como o instrumento mais eficaz de avaliação. Com relação a eficácia dos critérios de avaliação a interatividade foi apontada como a de valor mais alto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância,

DISTANCE LEARNING: A STUDY ABOUT THE ASSESSMENT INSTRUMENTS IN THE PERCEPTION OF ON LINE TUTORS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CITY OF FORTALEZA

ABSTRACT: This article deals with the thematic evaluation, specifically, the instruments used in the modality of distance education. The purpose of this study is to analyze the perception of teachers who work in the virtual environment, called from now on online tutors, regarding the use of the evaluation instruments in this modality. To reach this objective, the following specific objectives were defined: to identify the profile of the tutors surveyed; to present the evaluation criteria in distance education and to relate the degree of difficulty that tutors attribute to the use of assessment tools such as forums, chats, tests, work and other activities. In turn, the theoretical reference was divided into two parts, educational evaluation and the evaluation process in distance education. The research can be defined as objectives, as exploratory and descriptive and as to the procedures, such as bibliographic and field research. For the data collection, questionnaires were applied with the tutors of a private higher education institution based in the city of Fortaleza. In view of the results of the research, the forum stands out as the instrument that practically presents no difficulties in terms of evaluation, since the portfolio and the evidence were pointed as instruments that generate more difficulties with respect to the evaluation. In general, the exercises were highlighted as the most effective evaluation tool. Regarding the effectiveness of the evaluation criteria, the interactivity was indicated as the one with the highest value.

KEYWORDS: Distance learning, Evaluation, Tutoring.

1 | INTRODUÇÃO

As tecnologias de comunicação desenvolvidas nos séculos XIX e XX trouxeram uma nova relação do homem com o mundo, caracterizada pelo distanciamento tempo-espço. Nesse sentido, a modernidade nas relações sociais é estabelecida pelo localmente distante sem o contato face a face. A sociedade é articulada em torno de meios eletrônicos de alta velocidade, na qual a dinâmica das mudanças impõe um novo ritmo de difusão e aquisição do conhecimento. Assim, as necessidades de educação continuada têm apontado a Educação a Distância (EaD) como uma alternativa a ser explorada pelas organizações, pelo ensino formal ou pelas universidades (BORGES, 2006).

Diante de tal perspectiva, o conceito de EaD apresenta duas características básicas, sendo uma a separação física entre professor e aluno e a outra a utilização de meios técnicos para comunicação. Desta forma, o uso de computadores em rede permite a comunicação em mão dupla, praticamente eliminando a distância entre professores e alunos, além de permitir a interação aluno-aluno (BORGES, 2006).

Essa interatividade está presente em qualquer processo que permita a participação do usuário, desde a simples mudança de tela até o controle sobre o processo. Outro ponto a destacar é a distinção entre a interatividade da máquina e do usuário. No primeiro caso,

a interatividade permite ao usuário trabalhar sobre o programa, enquanto que na segunda opção pressupõe atividade mental e intelectual para interpretar o objeto de estudo. Na educação, o termo interativo é utilizado a partir do momento em que a informática permitiu integrar diferentes mídias no computador. Desta forma, permitiu o acesso direto e imediato aos conteúdos e ao professor. Portanto, o processo de aprendizagem tornou-se mais participativo e criativo facilitando a construção do conhecimento (BORGES, 2006).

Nesse novo paradigma de modelo educacional, a avaliação do aluno deve ser instrumento de apoio contínuo e de motivação por partes dos tutores, pois avaliar faz parte da vida das pessoas em todos os momentos, tanto na vida pessoal como profissional e, sobretudo, durante todo o processo educacional da infância à vida adulta. Nessa perspectiva, também somos constantemente avaliados por outros e vice-versa. Portanto, avaliação é um tema que desperta interesse e debate na educação em todas as modalidades de ensino, seja presencial, semipresencial ou totalmente a distância. Tanto no EaD como no presencial existem vários tipos de avaliações. Porém, na educação a distância (EaD), a avaliação precisa ainda enfrentar outros desafios, além daqueles normalmente encontrados no processo de ensino-aprendizagem devido às características peculiares dessa modalidade.

Nesse sentido, é relevante refletir com relação ao ensino a distância, o que avaliar, quais os conteúdos que devem ser avaliados, como avaliar e, principalmente, perceber como o agente responsável por essa avaliação, no caso o tutor, acompanha e avalia o aprendizado do aluno. De modo geral, ressalta-se que a avaliação em EaD é um processo dinâmico, aberto e contextualizado que ocorre num período determinado, não se caracterizando como uma ação pontual e muito menos isolada. Nesse sentido, a estrutura da avaliação torna-se mais complexa com relação a quando avaliar e o que avaliar.

Dada a relevância da temática no campo educacional, o problema a ser investigado é qual a percepção dos tutores com relação aos critérios de avaliação em educação a distância? O objetivo geral visa analisar como os tutores percebem o processo de avaliação na modalidade EaD. Os objetivos específicos se configuram em: identificar o perfil dos tutores; apresentar os critérios de avaliação em EaD e relacionar o grau de dificuldade que os tutores atribuem na utilização de instrumentos de avaliação como fóruns, chats, provas, trabalhos e atividades.

A pesquisa é classificada quanto aos objetivos como sendo exploratória e descritiva e, quanto aos procedimentos, como bibliográfica e de campo. A abordagem com relação à natureza do problema identifica-se como abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, o instrumento utilizado foi um questionário aplicado com os sujeitos selecionados, no caso os tutores.

Este artigo se divide em seções, sendo a primeira a introdução, a segunda uma apresentação do sistema de avaliação educacional, a terceira os instrumentos de avaliação em EaD, a quarta seção a metodologia, a quinta seção a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais e referências orientadoras do estudo.

21 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O ato de avaliar sempre foi considerado uma atividade de controle, cuja finalidade inicial era apenas selecionar, incluir ou excluir alguém. Só recentemente o termo avaliação foi atribuído a uma prática que por muito tempo foi chamada de exame. Nesse sentido, o termo avaliar é sinônimo de medição e medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo como base um sistema de unidades convencionais. Portanto, para Maia (2003, p.155) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”.

Na visão de Luckesi (2003) avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência para produzir o melhor resultado possível. Por isso, a avaliação não é classificatória nem seletiva, pelo contrário, é diagnóstica e inclusiva. No campo educacional, a avaliação apresenta diferentes conceitos, pois é um assunto que desperta interesses de estudo por muitos teóricos da educação.

Fava (2014), por sua vez, ressalta que a avaliação não é atividade recente, pois desde os tempos primitivos os meninos só passavam a ser considerados adultos após aprovação em exames referentes ao uso e costumes da tribo. Na China, em 1200 a.C., utilizava-se a avaliação não como instrumento educativo, mas como forma de controle social. Na Grécia antiga, Sócrates, por meio de seu método pedagógico chamado *maiêutica*, já submetia seus discípulos a uma exaustiva e precisa perquirição oral. Os romanos vulgarizavam o sistema grego de avaliação de ensino, adaptando-o conforme o espírito latino. Até o final da Idade Média, as escolas religiosas insistiam em utilizar somente as arguições e os exames orais. Somente em 1702, na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado pela primeira vez o exame escrito. A partir de meados do século XIX, surgiram vários métodos de avaliação para melhorar a aprendizagem, como a avaliação interna, externa, diagnóstica, formativa, somativa e por objetivos, dentre outros.

A avaliação da aprendizagem diagnóstica é voltada para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógico ou, até mesmo, de objetivos e metas. Já a avaliação como função classificatória deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, consagrados universalmente (ROMÃO, 2009).

Para Bloom (1983), a avaliação formativa é realizada durante todo o período letivo, com o objetivo de verificar se os alunos estão atingindo os resultados esperados durante o desenvolvimento das atividades. Desta forma, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade. Já a avaliação somativa é realizada no final de um curso, ano letivo ou unidade de ensino. Portanto, serve para classificar os alunos conforme os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Para Maia (2003), a avaliação é necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. Por meio

da avaliação, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos no plano do curso, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Mas, como se sabe, muito resultados da avaliação dependem, dentre outros aspectos, dos instrumentos utilizados em sua realização. Este assunto será abordado de uma melhor maneira a seguir.

3 | OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA

A proposta de avaliação de um projeto de educação a distância contempla duas dimensões: uma referente ao processo de avaliação da aprendizagem e a outra relacionada à avaliação institucional. No tocante ao modelo de avaliação da aprendizagem, o objetivo proposto é ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Podem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, conforme o decreto 5.622 de 19/12/2005, que estabelece a obrigatoriedade e a prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação (MEC, 2006).

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância, pois essas suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, além de servir para o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial (MEC, 2006).

A tutoria a distância atua junto a estudantes geograficamente distantes, tendo como principal atribuição o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, dentre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O Tutor também tem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. Já a tutoria presencial atende aos estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação aos conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como, avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam (MEC, 2006).

Segundo Belloni (2009), pode-se agrupar as funções do docente em três grandes

grupos: o primeiro, responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo, responsável pelo planejamento e organização dos materiais, matrícula e avaliação e o terceiro, pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem, tutoria, aconselhamento e avaliação.

Conforme Fava (2014), o ensino a distância pode ser dividido por duas modalidades de ensino, as síncronas e assíncronas. As síncronas exigem que os alunos e os professores estejam conectados ao mesmo tempo, independentemente de onde se encontram, através de ferramentas como *chats* e videoconferências. Já as atividades assíncronas, na qual não existe a interação em tempo real, predominam nos projetos de EaD, pois permitem que os alunos realizem suas atividades no momento que desejarem, através de fóruns, e-mail, dentre outros.

Uma das ferramentas mais usadas em EaD são os fóruns, onde os comentários do professor e dos alunos são publicados em uma área em que todos têm acesso. Os fóruns podem ser moderados, quando os comentários dos alunos são lidos pelo tutor antes de publicados ou livres, quando os comentários são publicados sem a mediação do professor. Os tópicos abordados nos fóruns podem ser criados apenas pelo tutor mas, em alguns casos, também são criados pelos alunos. O professor pode programar o fórum para que os alunos modifiquem ou mesmo excluam seus comentários, assim como também programar para que os comentários dos alunos não sejam modificados, permitindo ou restringindo mensagem anônimas. Um fórum pode pressupor a leitura de um texto ou, simplesmente, propor um tema para debate. Dada a importância dessa atividade em EaD, é essencial que os tutores sejam adequadamente treinados no uso e na avaliação da participação do aluno nos fóruns. Além disso, eles devem ter cuidado na utilização do fórum para não dominarem completamente as discussões, tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos, nem ficarem totalmente ausentes, dando a impressão de abandono aos alunos (MATTAR, 2014).

Já os *chats*, ao contrário dos fóruns, são atividades síncronas, ou seja, tutor e aluno precisam estar conectados ao mesmo tempo para participar da discussão. Pode ser proposto um texto para leitura antes do *chat* ou um tema para discussão no *chat*. No meio do *chat* pode-se dividir a turma em grupos para fazer uma atividade, e posteriormente, os alunos retornarão ao *chat* para expor e debater as conclusões (MATTAR, 2014).

O professor também pode propor um problema a ser resolvido ou um projeto a ser elaborado a distância, de forma individual ou em grupo, o PBL (*Problem Based Learning*) ou o aprendizado baseado em problemas. Na aprendizagem por objetivos (*Goal-Based Learning*), o aluno deve executar uma tarefa e, assim, aprender fazendo. Mattar (2014) ressalta que existem uma variedade de exercícios voltados para EaD que permitem que o professor crie atividades, mesmo sem conhecimento de informática.

Diante do exposto, pode-se reconhecer que, tanto na modalidade EaD como no ensino presencial, existem vários tipos de avaliação e atividades propostas ao aluno. Desta

forma, a avaliação do aprendiz, nas duas modalidades, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento (POLAK, 2009).

A seguir, como forma de dar continuidade ao que foi tratado até aqui, apresenta-se a metodologia utilizada para a condução do presente estudo.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, os resultados discutidos são baseados nos objetivos específicos delimitados, apresentando-se inicialmente o perfil dos entrevistados e respondentes do questionário relacionado ao gênero, faixa etária, tempo de instituição, tempo de experiência, escolaridade e formação. Em seguida os objetivos relacionados ao processo de avaliação em EaD.

4.1 Perfil dos entrevistados

O perfil dos tutores com relação ao gênero foi distribuído igualmente, sendo 50% do gênero masculino e 50% do gênero feminino do total de respondentes do questionário. Já a faixa etária foi distribuída da seguinte forma: cinco dos respondentes tem de 31 a 35 anos, cinco de 36 a 40 anos, quatro tem a idade de 41 a 45 anos, dois tem de 46 a 50 anos, cinco tem de 51 a 55 anos e três são acima de 56 anos. Com relação a escolaridade, apenas um tutor é somente graduado, cinco são especialistas e dezoito são mestres.

Os cursos nos quais os tutores são formados e atuam na tutoria são: Administração, Direito, Sistema de informação, Licenciatura em Letras, História, Matemática, Filosofia, Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Contábeis e Mecatrônica. A área que a maioria dos tutores atua é de Humanas, seguidos pelas áreas de Gestão, Tecnologia, Licenciaturas e, por fim, a área de Exatas.

O tempo de permanência na Instituição de Ensino Superior (IES) na qual os tutores atuam foi bastante distribuído, com apenas dois tutores com tempo de permanência inferior a dois anos, três tutores com permanência entre dois a cinco anos e cinco tutores com permanência entre seis e dez anos. A maioria, cerca de quatorze deles, tem mais de dez anos de permanência. Já o tempo de experiência como tutor foi representado por cinco tutores com menos de dois anos, dezessete tutores entre dois e cinco anos, além de dois tutores com mais de dez anos de experiência em tutoria.

A maioria dos tutores tem formação em algum curso na área de tutoria,. Dos vinte e quatro respondentes da pesquisa, apenas seis não fizeram nenhum treinamento formal para atuar como tutor. Os cursos mais ressaltados foram: Formação de Tutor em EaD; Formação e Avaliação em Tutoria; Mediação Pedagógica em EaD; Especialização em EaD, dentre outros.

4.2 Considerando o incentivo do tutor na participação do aluno

Os tutores avaliaram os seguintes instrumentos utilizados como incentivos a

participação dos alunos: fórum, chats, central de mensagens, exercícios, provas, atividade estruturada, uso da biblioteca do polo, acervos virtuais, pesquisa na internet e material didático (virtual ou impresso).

Dentre esses, o fórum foi considerado como o mais incentivado pelos tutores, ficando em segundo lugar os exercícios, pois os tutores enviam mensagens automáticas aos alunos, incentivando-os a realizarem os exercícios de avaliação da aprendizagem. As provas ficaram em terceiro lugar. Além disso, os acervos virtuais e a pesquisa na internet também são incentivadas pelos tutores, pois são ferramentas fundamentais na EaD.

4.3 Os critérios de avaliação em EaD

Com relação aos instrumentos de avaliação na qual as Instituições de Ensino Superior (IES) adotam predominantemente para avaliar, foi ressaltado pelos 22 tutores o fórum de discussão como o mais utilizado. As provas vieram em segundo lugar citadas por 21 respondentes; depois, vieram os exercícios que foram citados por 15 dos tutores, em seguida, as atividades estruturadas por 11 dos tutores e, por fim, os trabalhos que foram ressaltados apenas por 05 tutores. Os outros instrumentos como *chats* e portfólio não foram citados. Isso denota que não são adotados nas IES na qual os tutores trabalham.

A escolha dos fóruns como instrumento mais utilizados pela IES justifica-se, segundo Mattar (2014), por ser uma das atividades assíncronas mais comuns em EaD. Portanto, pela sua importância, é essencial que os tutores sejam adequadamente treinados para o seu uso, para que não dominem completamente as discussões e nem fiquem totalmente ausentes, dando a impressão de abandono aos alunos.

4.4 Relacionar o grau de dificuldade que os tutores atribuem na utilização dos instrumentos de avaliação como fóruns, chats, provas, trabalhos e atividades

Considerando o grau de dificuldade em avaliar os alunos, 12 dos tutores sinalizaram que não encontram nenhuma dificuldade em avaliar o fórum. Porém, 10 deles consideraram um pouco de dificuldade em avaliar o fórum e apenas dois tutores consideraram o fórum difícil de avaliar.

Com relação ao *chat*, 04 tutores citaram que não tem nenhuma dificuldade em avaliar, 08 tutores consideraram ter um pouco de dificuldade para avaliar e 06 tutores muita dificuldade para avaliar. Além disso, 06 deles não utilizam o *chat* na IES na qual trabalham. Quanto ao portfólio, 04 tutores não têm nenhuma dificuldade em avaliar, 06 disseram ter pouca dificuldade em avaliar, 05 deles têm muita dificuldade em avaliar e 09 tutores não utilizam o portfólio na IES que trabalham.

Quanto ao grau de dificuldade referente às provas 11 tutores não tem nenhuma dificuldade em avaliar, enquanto 07 disseram que tem um pouco de dificuldade em avaliar e apenas 01 dos tutores disse que sente muita dificuldade em avaliar as provas. Completando a análise, 05 deles não avaliam provas.

Com relação aos trabalhos, 12 disseram que não tem nenhuma dificuldade para

avaliar, 07 sentem um pouco de dificuldade e apenas 02 nenhuma dificuldade para avaliar. Do total de tutores, apenas 03 não avaliam trabalhos.

Quanto aos exercícios, 15 dos tutores não têm nenhuma dificuldade em avaliar e 05 pouca dificuldade, enquanto 04 deles não utilizam exercícios.

As atividades estruturadas são atividades contextualizadas no âmbito de algumas disciplinas e compõem a sua carga horária. Estas atividades privilegiam a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica, o interesse pela pesquisa e o processo de autoaprendizagem. Do total de tutores entrevistados, 09 disseram que não tem nenhuma dificuldade em avaliar as atividades, 08 deles sentem um pouco de dificuldade em avaliar e 04 muita dificuldade. Apenas 03 tutores não avaliam através de atividades estruturadas.

No geral, os exercícios foram destacados com o menor grau de dificuldade em avaliar, em segundo lugar os fóruns e em terceiro lugar, as provas. Já os *chats* foram citados na maioria dos tutores com maior grau de dificuldade para avaliar, ficando em segundo lugar os portfólios e em terceiro as atividades estruturadas.

Os exercícios foram considerados como o instrumento mais eficaz de avaliação por 14 tutores. Depois, respectivamente, foram apontados as provas e trabalhos por 9 tutores, o fórum apontado por 7 tutores e apenas 3 tutores citaram portfólio e *chat*.

Com relação a eficácia dos critérios de avaliação, a interatividade foi apontada por 12 tutores com o valor mais alto. Segundo Belloni (2009), entende-se que a característica principal dessa modalidade é a interatividade, considerada como uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, que pode ser direta ou indiretamente mediada por algum veículo técnico de comunicação. Em situações de aprendizagem a distância, a interação entre professores e alunos é extremamente importante para motivar o aluno nas atividades propostas. Nesse sentido, a participação como critério de avaliação foi apontada por 10 tutores com o valor mais alto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a temática da percepção de tutores *on line* de uma IES da cidade de Fortaleza acerca dos instrumentos de avaliação aplicados no ensino a distância. Dentro os aspectos que justificaram o estudo, ressalta-se o papel que a avaliação exerce em todas as esferas da vida das pessoas, sejam estas individuais, profissionais, acadêmicas, dentre outras.

Como objetivo geral, buscou-se fazer uma análise de como os tutores percebiam o processo de avaliação na modalidade EaD considerando os instrumentos utilizados para tais atividades. No tocante aos objetivos específicos, o primeiro consistia em identificar o perfil dos tutores que, em igual proporção, eram do gênero masculino e feminino; em sua maioria, possuíam entre 31 a 35 anos; eram mestres, com mais de dez anos de experiência profissional e, na tutoria, suas experiências variavam entre dois e cinco anos. A maioria dos

tutores atuava na área de humanas e tinham formação em algum curso na referida área.

No tocante ao segundo objetivo, que era apresentar os critérios de avaliação em EaD, os dados apontaram o fórum de discussão como o mais utilizado, seguido das provas e dos exercícios.

Considerando tais critérios utilizados para avaliação é fundamental que os mesmos sejam conhecidos e entendidos pelos alunos, pois assim podem gerar motivação para o desenvolvimento das atividades pelo mesmos. A avaliação jamais pode ser concebida como um simples processo classificatório de aprovação ou reprovação, mas sim de busca de resultados. O papel do tutor deve ser o de orientar e reorientar a aprendizagem nos processos de compreensão e de transferência do conhecimento.

Com relação ao terceiro objetivo, procurou-se relacionar o grau de dificuldade que os tutores atribuíam quanto à utilização dos instrumentos de avaliação, tais como fóruns, *chats*, provas, trabalhos e atividades. De forma geral, os resultados apontaram os exercícios com o menor grau de dificuldade de avaliação, ficando em segundo lugar os fóruns e em terceiro lugar as provas. Já os *chats* foram citados pela maioria dos tutores como o instrumento de maior grau de dificuldade, seguido dos portfólios e das atividades estruturadas.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a avaliação não pode ser vista como uma ação pontual que ocorre somente quando o aluno realiza uma prova, mas como algo progressivo. O intuito em avaliar é identificar quais reforços são necessários para que o aluno recupere o que não aprendeu em determinado período.

Na modalidade EaD é fundamental gerar autonomia no discente para que ele possa buscar e construir o próprio conhecimento. Para tanto, o tutor tem um papel preponderante em incentivar o aluno na utilização dos instrumentos com autonomia. Nesse sentido, os resultados apontaram que o instrumento mais incentivado pelo tutor foi a utilização dos fóruns, sendo os *chats* os menos utilizados.

É importante registrar que a pesquisa em questão buscou contribuir com uma reflexão sobre a percepção dos tutores em relação ao processo de avaliação, pois a avaliação tem se transformado em uma questão cada vez mais crítica, tanto na modalidade EaD como na presencial, gerando inúmeras reclamações por parte de determinados alunos que esperam notas elevadas, mesmo sem dar a devida relevância às atividades propostas na educação a distância.

Para finalizar, cabe ainda esclarecer que a presente pesquisa não se esgota por aqui pois, diante dos novos rumos da educação a distância, surgem cada vez mais novos aspectos que merecem estudo, no que diz respeito ao tema em pauta. Nessa perspectiva, a educação a distância vem se apresentando continuamente como uma modalidade em expansão, sendo necessário continuar refletindo sobre outras formas cada vez mais adequadas à sua correta aplicação, o que poderá gerar resultados mais satisfatórios para alunos, tutores, instituições de ensino e, por que não dizer, para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L.. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BLOOM, B. ET AL.. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira. 1983.

BORGES, J.E. et al.. **Treinamento e desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAVA, R..**Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, G. A.. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem: Avaliar para crescer**, In: Andriola, W.B.; Mc Donald. Avaliação. Fiat lux em Educação. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MATTAR, J.. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MEC. **Portal do Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 03 de set 2019.

POLAK, Y. N. DE S.. **Avaliação do aprendiz em EAD**. In: Litto, F.M.& Formiga, M. M. M.. Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

ROMÃO, J.E.. **Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 4

PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS: REFLEXÕES PARA SUPERAÇÃO DA POLARIZAÇÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Aline Viana de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/5360873681531743>
<https://orcid.org/0000-0002-2000-2041>

Márcio Farias Barbosa

<http://lattes.cnpq.br/5541890554106016>
<https://orcid.org/0000-0002-0289-3506>

RESUMO: As pesquisas baseadas em evidências têm ganhado espaço no meio educacional, mas ainda são alvo de críticas relacionadas à sua intencionalidade e à sua adequação para o direcionamento das políticas públicas. Buscando contribuir para o debate, recorreremos à pesquisa bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de explicitar os pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas educacionais baseadas em evidências e suas potencialidades para a pesquisa em educação. As reflexões apresentadas neste trabalho levam ao entendimento de que essas pesquisas podem contribuir para o direcionamento de políticas públicas e para a melhoria da qualidade da educação. O entanto, elas precisam ser consideradas afastada de polarizações epistemológicas afetas às abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, uma vez que essas abordagens se mostram igualmente relevantes para o direcionamento de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Educacional. Pesquisa baseada em evidências. Pesquisa qualitativa. Pesquisa quantitativa.

EVIDENCE-BASED EDUCATIONAL RESEARCH: REFLECTIONS TO OVERCOME POLARIZATION

ABSTRACT: Evidence-based researches have gained ground in the educational environment, but came under criticism related to their intention and their adequacy to guide public policies. Seeking to contribute to the debate, we resorted to bibliographical research on the topic, in order to clarify the theoretical assumptions that underlie evidence-based educational researches and their potential for research in education. The reflections presented in this work lead to the understanding that evidence-based researches can contribute for the directing of public policies and to improve the quality of education. However, they need to be considered far from epistemological rivalries related to quantitative and qualitative research approaches, since these approaches are equally relevant for the direction of public policies.

KEYWORDS: Educational research. Evidence-based research. Qualitative research. Quantitative research.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem experimentado um cenário de polarização de perspectivas que, embora pareçam divergentes em um primeiro momento, são complementares.

De um lado, estão autores que argumentam que as pesquisas baseadas em evidências são essenciais para o direcionamento de políticas públicas e práticas educacionais.

Nessa perspectiva, os dados e informações provenientes de análises sobre os resultados de acompanhamento e avaliação de escolas, sistemas educacionais, rendimentos dos alunos, dentre outros, são recursos para identificar o que contribui para a efetividade das políticas educacionais (ELACQUA et al., 2015; KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017).

De outro lado, há autores que apontam que as pesquisas educacionais baseadas em evidências apresentam uma abordagem positivista, adaptando pesquisas experimentais e quase-experimentais como padrão único de investigação e relegando os avanços das pesquisas qualitativas em educação e nas ciências humanas (CHIZZOTI, 2015).

Partilhamos a ideia de que as pesquisas baseadas em evidências apresentam modelos de análise e abordagens que podem contribuir para intervenções no campo das políticas educacionais e para promover a qualidade da educação. No entanto, esse posicionamento não implica em desqualificar as pesquisas qualitativas, mas sim em explicitar as contribuições das diferentes abordagens para a promoção da qualidade da pesquisa em educação.

Partindo dessa perspectiva, adotamos no decorrer desse trabalho uma postura dialógica entre as diferentes abordagens de pesquisa em educação, com o intuito de contribuir para a promoção de políticas educacionais de Estado, em detrimento de posicionamentos que se ancoram em interesses partidários ou ideológicos que pouco contribuem para a qualidade da educação.

Nesse sentido, recorreremos à pesquisa bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de explicitar os pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas educacionais baseadas em evidências e suas potencialidades para a pesquisa em educação.

2 | APROXIMAÇÕES INICIAIS: PESQUISAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS VERSUS PESQUISAS QUALITATIVAS

Nas duas últimas décadas, a discussão sobre educação baseada em evidências tem aumentado em nível mundial, sobretudo nos EUA, chegando ao Brasil desde a primeira década deste século e conquistando espaço em organizações não governamentais e grupos de pesquisa. No entanto, essa perspectiva ainda encontra resistência no meio acadêmico e órgãos responsáveis pelas políticas públicas educacionais, como o Ministério da Educação e secretarias de educação estaduais e municipais, fazendo com que também não chegue à sala de aula, por não pertencer ao discurso oficial (ELACQUA et al., 2015).

Chizzotti (2015) defende que o movimento “pesquisa baseada em evidência” surge com o argumento de elevar ao nível científico a pesquisa em educação, fundamentando-se em críticas à pesquisa educacional e às pesquisas em ciências humanas, em geral, sobretudo aquelas com abordagens qualitativas. Essas críticas estariam atreladas à ideia de que as pesquisas educacionais não fornecem uma base suficientemente robusta de evidência para o desenvolvimento da prática e da política educacional, pois possuem

protocolos de pesquisa pouco explícitos e estariam eivados de preferências teóricas e ideológicas, sendo consideradas: “frágeis, ineficazes, custosas” (CHIZZOTTI, op. cit., p. 332 -333).

Por outro lado, Gabrito (2009, p. 178) pontua que “quando cedemos à tentação da medida esquecemos a especificidade do processo educativo, sempre único e original, dificilmente enquadrável num qualquer quadro de medição de objetivos”. Nessa perspectiva, as pesquisas quantitativas também são acusadas de não dar conta da complexidade que envolve a educação.

Em relação aos posicionamentos conflitantes em pesquisa educacional, Kunz, Araújo e Castioni (2017) salientam a importância da superação de dicotomias que têm permeado esse campo e de se reconhecer os limites e as possibilidades das distintas fontes de conhecimento. Esses autores explicitam que o questionamento do paradigma hegemônico da ciência moderna, ancorado na racionalidade para a demarcação científica e na objetividade como critério de validade, tem refletido nos cursos de metodologia na área de educação oferecidos pelas universidades brasileiras, os quais, geralmente, não contemplam métodos quantitativos em suas ementas (FERREIRA; PASSOS, 2015 apud KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017). Partindo dessa análise, esses autores apontam para a importância de uma abordagem integrativa e dialógica que perpassem e estejam em primeiro plano, em relação às políticas educacionais, desde programas federais a atividades do cotidiano escolar.

Chizzotti (2015) argumenta que utilizar a pesquisa para definir políticas educacionais e orientar práticas é de grande importância e, nesse sentido, o movimento da evidência pode contribuir para o debate entre educação e pesquisa. No entanto, esse movimento pode apresentar problemas relevantes para a prática dos educadores, os quais não acreditam em proposições descontextualizadas e receituários quantificados de sucesso que não se adequam à realidade em que estão imersos.

De outro ponto de vista, Kunz, Araújo e Castioni (2017) ressaltam a importância de elementos contextuais, que se reportem à dimensão concreta, de modo que os indicadores utilizados nas pesquisas educacionais contemplem a dimensão espacial como componente do social, com potencialidade para retratar as condições necessárias para a qualidade. Partindo dessa perspectiva, não se pode dizer que as pesquisas baseadas em evidências desconsideram o contexto e a realidade em que os educadores estão imersos ou outros fatores que fazem parte da realidade escolar. Além disso, a abordagem quantitativa, recorrente nas pesquisas baseadas em evidências, associada à pesquisa qualitativa contribui para uma visão mais ampla dos fenômenos envolvidos no direcionamento de políticas públicas.

Nesse sentido, Sampieri, Collado e Lucio (2014, p. 532, tradução nossa) destacam as vantagens da abordagem mista, esclarecendo que esta não substitui a investigação quantitativa ou qualitativa, mas utiliza pontos fortes de ambos os tipos de indagação,

combinando-os e buscando minimizar suas debilidades potenciais. Ademais, adotar uma abordagem integrativa permite a triangulação de métodos, a qual é considerada um importante recurso para promoção da qualidade na pesquisa:

“A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder as perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. [...] a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade da pesquisa.” (FLICK, 2009, p.62)

Partindo dessa análise, entende-se que é possível realizar pesquisa em educação com abordagens distintas, sejam elas qualitativas, quantitativas ou mistas, e que todas possuem potencial para contribuir para a orientação das políticas públicas e para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, cabe mencionar que fragilidades podem estar presentes em qualquer abordagem adotada, sendo que a relevância ou não da pesquisa não está vinculada à abordagem utilizada.

No entanto, o ponto de indagação mais relevante nesse contexto refere-se ao fato de que, em boa parte das vezes, independente da qualidade ou abordagem da pesquisa em educação, elas nem se quer são consideradas para o direcionamento das políticas públicas. Evidencia-se no cenário nacional que os interesses políticos têm se sobreposto aos resultados das pesquisas, direcionando políticas de governo e trabalhando-se pouco com políticas de Estado.

Adicionalmente, Hammersley (2008, apud CAMPOS, 2009) argumenta que quando revisões de pesquisa são utilizadas para disponibilizar o conhecimento de seus resultados a um público mais amplo, incluindo gestores de políticas públicas, estas não são isentas de vieses. Para esse autor, essas revisões tendem a dar mais importância a resultados de pesquisas quantitativas, ainda que questionáveis, do que de pesquisas qualitativas, ainda que estas últimas pudessem contribuir de forma mais significativa para a problemática em análise.

Nesse cenário, mostra-se ainda mais relevante a superação de dicotomias e rivalidades existentes no meio acadêmico que pouco contribuem para a qualidade da educação ou para o direcionamento de políticas públicas. Com a superação desse embate, espera-se que foco da discussão seja voltado para a utilização dos resultados das pesquisas para o direcionamento das políticas públicas e práticas educacionais, independente da abordagem que adotem.

3 | PESQUISAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS: REFLEXÕES EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS

Diante das ideias conflitantes que envolvem as pesquisas baseadas em evidências, é preciso discutir quais são os pontos divergentes em relação a esse tema, de modo a contribuir para posturas dialógicas que permitam o direcionamento de políticas públicas e a promoção da qualidade da educação.

Nesse contexto, a primeira pergunta a ser respondida refere-se ao que é entendido como evidência. Para responder a essa pergunta, recorreremos a Thomas (2007 apud ELACQUA et al., 2015) que formula o conceito de evidência do seguinte modo:

[...] evidência é informação que sustenta (ou refuta) uma afirmação e deve passar pelo teste da relevância. Um fato só é evidência se ele confirma ou refuta uma afirmação, hipótese ou proposição. E essa evidência só pode ser considerada uma evidência científica se passar pelo teste da relevância, suficiência e veracidade. Na verdade, esses três atributos estão interligados. Uma evidência é relevante se outras evidências a confirmam o que conduz à questão da quantidade e suficiência: uma evidência é suficiente se ela é corroborada com outros exemplos do mesmo tipo ou de outros tipos. **A veracidade é estabelecida ao testar se o processo de coleta de evidências tenha sido livre de distorções e não contaminado por interesses particulares de grupos ou instituições, por exemplo** (Thomas, 2007, apud ELACQUA et al., 2015, p. 14, grifamos).

Essa noção de evidência, de certo modo, apresenta um posicionamento em relação ao direcionamento observado em algumas pesquisas educacionais que se apegam aos seus quadros de referência¹, quase como uma profissão de fé política. Por vezes, esse tipo de posicionamento, leva a rechaçar aquelas pesquisas que não adotem referenciais teóricos considerados “divindades”, independentemente dos resultados que apresentem. Essa situação leva à reflexão a respeito de discussões recorrentes sobre a qualidade envolvida na pesquisa.

A esse respeito, Gibbs (2009) argumenta que as preocupações acerca da qualidade da pesquisa qualitativa normalmente remetem à validade, à confiabilidade e à generalização. Esse autor aponta que a aplicação dessas ideias à pesquisa qualitativa pode ser difícil ou inadequada em alguns casos, como aqueles que buscam explicações para fenômenos complexos os quais requerem métodos e estratégias diferentes daquelas aplicadas em pesquisas quantitativas.

No entanto, o fato de as pesquisas qualitativas não se submeterem aos mesmos critérios e estratégias da abordagem quantitativa não deve levar ao entendimento de que não são válidas. Ressalta-se que, a depender do objeto de investigação, podem ser mais adequadas para esclarecer fenômenos que encontrariam limites ou seriam inviabilizados pela abordagem quantitativa. Além disso, a pesquisa qualitativa pode possibilitar uma

¹ Gil (2007) defende que algumas teorias são elaboradas com o intuito de se tornarem quadros de referência, subordinando outras teorias e sugerindo normas de procedimento científico, chegando a serem designados como métodos. Como exemplo, esse autor cita o funcionalismo, o estruturalismo, materialismo histórico dialético e a etnometodologia.

investigação mais aprofundada de certos objetos de estudo explorados inicialmente por pesquisas quantitativas, como ocorre com a utilização de métodos mistos.

Diante disso, Gibbs (op. cit.) defende que os pesquisadores qualitativos podem recorrer à apresentação de evidências em seus relatórios, à triangulação, à verificação dos resultados pelos entrevistados e à verificação cruzada. Essas estratégias são importantes para garantir a qualidade da pesquisa qualitativa e consequente superação da acusação de que não apresentam metodologia clara e de que seus achados estão baseados apenas em posicionamentos ideológicos.

Adicionalmente, Elacqua (op. cit.) defende a importância de que pesquisadores e intelectuais averiguem e tragam para a discussão o conceito de evidência, cabendo indagar se todo fato é evidência, se toda evidência é científica, o que constitui evidência confiável em educação e como ela se difere da evidência nas ciências naturais. A adoção de uma noção de evidência em educação que seja capaz de abarcar especificidades do contexto educacional pode contribuir para superar alguns dos embates apontados.

Outro ponto de conflito relacionado às pesquisas baseadas em evidências, refere-se à acusação de que “a instrumentalização utilitarista generalizada da existência humana, contida na avaliação pela mensuração ‘quantofrênica’, produz maior prejuízo do que a qualidade suposta, pretendida pela enumeração elevada dos feitos acadêmicos mensuráveis” (CHIZZOTTI, op.cit., p. 331). Como exemplo dessa crítica, observam-se os debates em torno da avaliação das políticas públicas educacionais.

Conforme Lotta (2019, p. 13), a fase de avaliação de políticas públicas é aquela em que os seus resultados são mensurados. Nessa fase, busca-se “compreender os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, os resultados alcançados em suas várias dimensões (eficiência, eficácia, efetividade etc.), os atores envolvidos na avaliação, mecanismos de feedback, etc.” No entanto, enquanto para alguns avaliar é condição indispensável para saber o estado das coisas e direcionar as ações em conformidade com o esperado, para outros, avaliar é uma ação subjetiva, condicionada por questões éticas e morais que questionam a própria legitimidade do ato de avaliar (GABRITO, 2009).

Nesse embate, de um lado, estão autores (como o de Vieira, 2007) que relacionam a avaliação das políticas públicas à melhoria da eficácia educacional, de outro lado, estão aqueles que tendem a desqualificar a avaliação dessas políticas, argumentando que “duvidar da bondade dos objetivos da avaliação da qualidade em educação é natural num *processo raramente inocente* que, tantas vezes, fundamenta a concorrência, a rivalidade e a discriminação, num claro processo de reprodução das exclusões e das desigualdades sociais” (GABRITO, 2009, p. 178).

No entanto, observa-se que a noção de eficácia e efetividade são adotadas nas pesquisas baseadas em evidências como referenciais que podem contribuir para o direcionamento de processos avaliativos e, consequentemente, para o direcionamento de políticas públicas. A título de exemplo, apontamos a definição de eficácia apresenta por

Elacqua et al. (2015):

A definição de eficácia é unívoca: são escolas que promovem maiores ganhos para os alunos, além do que seria de se esperar em função do seu nível socioeconômico e dos recursos disponíveis. Escolas eficazes apresentam uma série de características que são muito parecidas em diferentes países, culturas e níveis de ensino: foco no desempenho acadêmico dos alunos, professores alinhados no foco, uso adequado do tempo para ensinar, *feedback* constante para os alunos (ELACQUA et al., 2015 p. 24).

Com isso, a ideia de efetividade não implica em visões reducionistas da realidade educacional, sendo considerada *efetiva* a política que consegue responder os reclames sociais por mais ou melhor educação. Efetividade refere-se à ideia de correspondência da política à demanda social, a qual originalmente gerou a ação do Estado (SOUZA, 2016, p. 81 apud KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017).

Por outro lado, é importante situar os debates sobre a efetividade das políticas educacionais e a utilização de indicadores de qualidade para o seu direcionamento, considerando as perspectivas conflituosas que envolvem a luta por poder e interesses políticos:

O anúncio da ênfase desta análise no objeto indicadores de qualidade exige esclarecer que esse instrumento situa-se nos conflitos que envolvem a luta por poder (indissociável da política) que repercute nas ações de efetivação ou não do direito à educação. Novamente, coloca-se em pauta a maneira incisiva, e não apenas indireta, de como os interesses, valores, situações e relações de poder conseguem afetar o direcionamento do uso do saber científico, neste caso, no quadro educacional como parâmetro de investimento por parte do Banco Mundial (KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017, p. 36).

No entanto, o reconhecimento de que existem interesses envolvidos na definição de indicadores utilizados para direcionamento das políticas públicas educacionais não implica em desqualificá-los, mas sim em trazer ao debate o uso que se tem feito deles. Partindo dessa análise, pode-se observar que a utilização tendenciosa e posta a serviço de interesses políticos pode acontecer com os resultados de qualquer pesquisa e não apenas com aquelas que recorrem a evidências.

Complementarmente, Tello (2013, p. 764, apud KUNZ; ARAUJO; CASTIONI, 2017, p. 18, tradução nossa) esclarece que o conhecimento especializado em política educacional é aquele que é produzido atendendo a características como “[...] o recorte de um objeto de estudo, uma metodologia específica, algum tipo de busca de informação e um entrecruzamento de ideias conceituais com as informações e observações realizadas pelo investigador”. Assim, deve ser possível identificar nessas investigações componentes da política educacional, bem como expressar uma epistemologia na busca da compreensão do fenômeno educativo.

Diante disso, a utilização dos achados das pesquisas baseadas em evidências para direcionar as políticas públicas e as ações dos profissionais da educação não possuem a

intenção de desconsiderar a realidade da escola e de seus profissionais. Além disso, não se busca colocar em segundo plano fatores econômicos, políticos e culturais ou ainda gerar *rankings*, conforme observa-se nas críticas a essa abordagem. Recorrer a dados, informações e avaliar se uma política ou prática está tendo o resultado esperado são apenas alguns dos recursos que os educadores, os gestores e o Estado podem utilizar para direcionar sua atuação e proporcionar uma educação de qualidade.

Com isso, torna-se importante evidenciar que o conceito de qualidade também precisa ser pensado com cautela, sobretudo na interpretação dos resultados das pesquisas educacionais para direcionamento de políticas públicas. Isso porque comumente verificam-se posicionamentos que associam a ideia de qualidade educacional a resultados econômicos.

As metas previstas no PNE – como a maioria das políticas propostas pelo MEC e adotadas acriticamente pelas redes estaduais e municipais de ensino - não estão associadas a **fatores que elevam a qualidade da educação**. Entre essas se destaca a exigência de **titulação de professores**, que guarda baixa **relação com resultados**. Outras referem-se a **metas como a escolarização de todos brasileiros maiores de 15 anos no ensino fundamental e médio cuja consecução – se fosse viável, e apesar de seus méritos intrínsecos – dificilmente traria retornos significativos para a economia do país ou dos indivíduos**. E outras ainda se referem à expansão da oferta de creches – sem considerar possíveis alternativas de **menor custo e resultados mais eficazes**. Isso decorre do fato de que as políticas educacionais no Brasil não se apoiam em evidências científicas e os programas e projetos do governo nunca se apoiam em projetos piloto devidamente avaliados e com cuidados de escalabilidade devidamente considerados (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2019, p. 42, **grifamos**).

O trecho acima evidencia o papel da educação para a consecução de objetivos econômicos, bem como ressalta a necessidade de que as políticas instituídas estejam associadas a resultados. No entanto, embora sejam fatores relevantes, não se pode colocar em segundo plano princípios constitucionais caros à educação, mas que não guardam relação direta com a economia ou que não são passíveis de verificação imediata, como os destacados a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**[...] V - **valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos**, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]VII - **garantia de padrão de qualidade**. [...] IX - **garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida** (BRASIL, 1988, p. 123, **grifamos**).

Partindo dessa análise, é importante esclarecer o que é qualidade em educação, pois “o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de ‘medir’ e, portanto, de avaliar a sua concretização no terreno” (GABRITO, 2009, p. 181). Diante disso, o termo “avaliação em educação” geralmente vem acompanhado das seguintes questões:

Medir/avaliar a qualidade em educação será observar as práticas dos professores, compará-las com outras ou com propostas do que é ser bom professor (outra situação que encerra ambiguidades e equívocos que enviesam qualquer análise assente nesta noção)? E o que vamos avaliar/comparar: a prática pedagógica? A capacidade comunicacional? Ou de apoio? A criatividade? A inovação? São muitos os segmentos que podemos avaliar. Contudo, a questão que sempre se mantém. Como vamos fazer essa avaliação? (GABRITO, 2009, p. 184).

Para Gabrito (2009) tratar de “qualidade em educação” exige a mensuração em relação a uma qualidade padrão, que precisa ser compreendida e estabelecida, remetendo a um processo avaliativo. Para esse autor, um problema, quando se trata de avaliar a qualidade da educação, é não existir valores-padrão em relação aos quais possamos proceder comparações, assim como ocorre em outras esferas do saber, pela natureza subjetiva do que é educar.

Além disso, Gabrito (2009, p. 198) esclarece que a avaliação é indispensável para construir a excelência, mas “deve servir para que cada escola encontre o seu caminho e não para promover concorrência, rivalidade, discriminação, num claro processo de reprodução das exclusões e das desigualdades sociais”. Nesse sentido, esse autor argumenta que a avaliação da qualidade da educação só faz sentido se tiver um objetivo formativo, se contribuir para encontrar problemas e propor respostas adequadas a cada situação particular. Essa percepção de avaliação permite que os professores, os estabelecimentos ou sistemas educativos comparem seus desempenhos ao longo do tempo, possibilitando compreender os processos e encontrar as razões dos progressos e oportunidades de melhoria.

Apesar dos inúmeros fatores que envolvem avaliar a qualidade da educação, é preciso considerar que as políticas instituídas, além de buscar assegurar o que dispõe a Constituição Federal no que se refere à educação, por vivermos em um estado democrático de direito, devem ainda respeitar os princípios constitucionais afetos à administração pública, no que se refere à legalidade, à impessoalidade, à moralidade, à publicidade e à eficiência. Partindo dessa análise, é fundamental existirem mecanismos de controle, de modo que tanto as questões afetas à educação quanto as questões relacionadas à Administração Pública sejam respeitadas.

Nesse sentido, Campos (2009, p. 280) trata da importância daquilo que os norte-americanos chamam de *accountability*, que se refere à “necessidade de se prestar contas à sociedade do uso que se faz dos recursos públicos, em todas as áreas de atuação”. Essa noção pode estar relacionada à certa preferência dos gestores pela utilização de pesquisas

que utilizem estratégias que permitam comparações e que induzam à busca por melhores resultados e por processos mais eficientes. Diante disso, é importante existir espaço para o debate epistemológico, uma vez que nem as pesquisas nem o uso que se faz delas são neutros:

[...] o debate epistemológico não pode ser negligenciado ou secundarizado, pois a questão epistêmica está na base das concepções de conhecimento, de ciência e de pesquisa científica, com suas dimensões político-ideológicas e as relações de poder no uso que se faz do saber científico. Isso, no campo da Educação, afeta análises, propostas e posicionamentos sobre: qualidade do ensino, avaliação, currículo, função social da escola, objetivos da educação escolar, público e privado, mercado e cidadania, qualidade e quantidade, macro e micro, inclusão e exclusão, entre outros. (KUNZ, ARAÚJO E CASTIONE, 2017, p. 19)

Partindo dessa análise, reforçamos o entendimento que o debate em pesquisa educacional precisa ter equilíbrio, para que interesses de grupos ou defesa de certos posicionamentos ideológicos não afetem os interesses da coletividade nem o que dispõe a lei. Nesse sentido, Elacqua et al. (op. cit.) chamam a atenção para a importância das pesquisas baseadas em evidências:

Combinando evidências científicas e empíricas obtidas, respectivamente, por meio de estudos sólidos e instrumentos estatísticos robustos, especialmente meta-análises, hoje é possível que os professores, educadores e responsáveis pelas políticas em educação tomem decisões mais bem fundamentadas e com muito maior chance de produzir impacto positivo na aprendizagem dos alunos, na escola e no bom uso de recursos para a educação. [...] **A Educação existe para desenvolver o potencial dos alunos, portanto, “o que funciona” deve ter como critério aquilo que é melhor para eles** (apud ELACQUA et al., 2015, p. 7 – 23, grifamos).

Partindo dessas análises, reiteramos a necessidade de superação das dicotomias presentes nos debates envolvendo as pesquisas educacionais e de desenvolvimento de uma postura colaborativa, que permita a integração de diferentes perspectivas e abordagens em prol do direcionamento de políticas educacionais de Estado, que contribuam para a promoção da qualidade da educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontamos neste trabalho, as pesquisas baseadas em evidências podem contribuir para o direcionamento de políticas públicas a para a melhoria da qualidade da educação, se for considerada afastada de dicotomias e rivalidades epistemológicas.

As reflexões apresentadas levam ao entendimento de que a polarização de perspectivas relacionadas às pesquisas baseadas em evidências acompanha debates recorrentes afetos à qualidade da pesquisa em educação, sobretudo envolvendo as abordagens quantitativas e qualitativas. Nesse cenário, buscamos explicitar que as abordagens de pesquisa quantitativas, qualitativas e mistas são complementares nos

estudos envolvidos na pesquisa educacional e que apenas um tipo de abordagem pode não ser suficiente para abarcar a complexidade do fenômeno educacional.

Adicionalmente, evidenciamos a importância de mudar o foco dos debates para os interesses políticos e de poder envolvidos na utilização dos resultados da pesquisa. Nesse contexto, apontamos que a indagação mais relevante se refere ao fato de que, em boa parte das vezes, independente da qualidade ou abordagem da pesquisa em educação, elas nem se quer são consideradas para o direcionamento das políticas públicas. Nesse sentido, observa-se interesses políticos e ideológicos direcionando políticas de governo e pouco se trabalhando com políticas de Estado. Evidencia-se nesse cenário que a superação dessa situação só será possível a partir da consciência política e da atuação de cada indivíduo, no sentido de acompanhamento das políticas instituídas e atuação junto aos órgãos competentes.

Com isso, mostra-se relevante a superação de dicotomias e rivalidades existentes no meio acadêmico, voltando-se o foco para o potencial da pesquisa educacional para o direcionamento das políticas públicas e para a promoção da qualidade educacional, considerando os interesses sociais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO E OLIVEIRA, J. B. **Para desatar os nós da educação: uma nova agenda**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2019. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2019/09/10/para-desatar-os-nos-da-educacao-uma-nova-agenda>. Acesso em 02 dez. 2020.

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

CASTRO, M. H. G. *et al*; **Educação em pauta: uma agenda para o país**. Organização dos Estados Iberoamericanos, 2018.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cad. Pesqui.** vol.39 no. 136. São Paulo Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1339136.pdf>

ELACQUA G. [et al.]. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. Disponível em: < https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf>.

GABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, Aug. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 dec. 2020.

LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

KUNZ, S. A. da S.; ARAUJO, G. C. C.; CASTIONI, R. Epistemologia e a Pesquisa em Política Educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 8, p. 17-47, 2017.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, Ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 Dec. 2020.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul./dez. 2015. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196 p

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas, 2007.

SAMPIERRE, R. H; COLLADO, C. & LUCIO, M. P. **Metodología de la investigación**. 6 ed. McGraw Hill education, 2014.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PATRONATO DE FRANCISCO BELTRÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Yolanda Zancanella

Dra. em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

RESUMO: Este artigo é resultante da nossa ação profissional no Patronato Municipal de Francisco Beltrão – PR, considerado espaço não-formal de educação. Delineou -se como objetivo da pesquisa analisar as contribuições do Curso de Pedagogia, neste ambiente socioeducativo. Utilizamos como metodologia o estudo de caso fundamentado em Trivinos (1987), permitiu-nos um acompanhamento efetivo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos pedagogos no Patronato, no período de 2017 a 2019. Empregamos a metodologia da pesquisa qualitativa, de Minayo (1996), e, selecionamos como dados da pesquisa, as ações pedagógicas, desenvolvidas no Patronato, definido como o campo da pesquisa, a partir da seguinte questão: quais os processos pedagógicos desenvolvidos pelos pedagogos no Patronato em prol da formação dos assistidos? Para elucidação do tema, realizou-se levantamento bibliográfico utilizando diversos autores como: Vygotsky (1984), Afonso (2013), Gohn (2010), Trilla (1996), Libâneo (2006), Davidov (1988), Saviani (2008) Bissolli (2003), entre outros. Assim, destacamos que a importância, dessa discussão e reflexão, é colaborar para a ampliação do debate, em torno das possibilidades de atuação do pedagogo, seja em ambientes escolares ou não escolares, sem

no entanto, dispensá-lo da sua função educativa. Os resultados apontam elementos importantes, sobre a atuação dos pedagogos em diferentes espaços educativos, durante a suas trajetórias profissionais contribuindo sobretudo, para o alargamento das experiências, e, reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em outros espaços para além da educação formal.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo. Espaço não - formal de educação. Pedagogia.

PERFORMANCE OF THE PEDAGOGUE IN NON-SCHOOL SPACE: FORMATIVE EXPERIENCES IN THE PATRONAGE OF FRANCISCO BELTRÃO

ABSTRACT: This article is the result of our professional action in the Municipal Patronage of Francisco Beltrão - PR, considered a non-formal space of education. The objective of the research was to analyze the contributions of the Pedagogy Course in this socio-educational environment. We used as methodology the case study based on Trivinos (1987), which allowed us an effective monitoring of the pedagogical work developed by the pedagogues in the Patronage, in the period from 2017 to 2019. We used the methodology of qualitative research, by Minayo (1996), and, as data from the research, the pedagogical actions, developed in the Patronage, defined as the field of research, from the following question: what are the pedagogical processes developed by the pedagogues in the Patronage in favor of the training of the assisted? To elucidate the theme, a bibliographic survey was carried out using several authors such as: Vygotsky (1984), Afonso (2013), Gohn (2010), Trilla (1996), Libâneo (2006),

Davidov (1988), Saviani (2008) Bissolli (2003), among others. Thus, we highlight that the importance of this discussion and reflection is to collaborate to expand the debate, around the possibilities of the pedagogue's action, whether in school or non-school environments, without, however, dispensing with its educational function. The results point to important elements, about the performance of pedagogues in different educational spaces, during their professional trajectories, contributing mainly to the extension of experiences, and reflections on the pedagogical work developed in other spaces besides formal education.

KEYWORDS: Pedagogue. Non-formal education space. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A presente discussão tem como objetivo, propor uma reflexão sobre a atuação do pedagogo em espaços educativos não - formais de educação, mais especificamente no Patronato no período de 2017 à 2019. Intenta caracterizar as especificidades do trabalho pedagógico, neste espaço, e, analisar as contribuições da Pedagogia para o desenvolvimento das ações docentes junto aos assistidos do Programa.

Ao eleger como abordagem a área de atuação do pedagogo no Patronato, o estudo de caso, fundamentado em Trivinos (1987), como metodologia adotada possibilitou o acompanhamento do trabalho pedagógico, elaborado para as necessidades dos assistidos, e consequentemente a compreensão sobre a contribuição da Pedagogia, nas demais áreas da sociedade.

Empregamos a metodologia da pesquisa qualitativa, de Minayo (1993), e, selecionamos como dados da pesquisa, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos pedagogos no Patronato, definido como o campo da pesquisa, partindo da seguinte questão: quais os processos pedagógicos desenvolvidos pelos pedagogos no Patronato em prol da formação dos assistidos?

O Patronato, é um órgão de execução penal, ancorado na Lei de Execuções Penais nº. 7.210/1984 (LEP), e na Lei municipal nº. 4.120/2013¹, tem por objetivo, fiscalizar e acompanhar o cumprimento das condicionalidades, resultantes das alternativas penais, destinadas aos egressos do sistema penitenciário ou pessoas que cumprem pena em regime diverso da prisão.

Os trabalhos desenvolvidos são de corresponsabilidade entre e os Poderes Públicos Estadual, Municipal, Poder Judiciário e Ministério Público, em parceria com a Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná SESP – PR, e, Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior – SETI, de maneira educativa e ressocializadora orientada no respeito aos direitos humanos, e, na correlação entre direitos e deveres, inerentes à condição de cidadania.

As atividades são pautadas, em ações que atendam os egressos, beneficiados

¹ Consta na Lei Nº 4.120 de 25 de novembro de 2013 no Art. 4º que "Assistidos" são "as pessoas submetidas às alternativas penais", desta maneira o Patronato utiliza o termo "assistidos" para referir-se a estas pessoas. <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/leipatfranbelt.pdf>.

com a progressão para o regime aberto, liberdade condicional, sentenciados com trabalhos externos, prestação de serviços à comunidade e os com suspensão condicional da pena (sursis), bem como, os autores de crimes de menor potencial ofensivo, sancionados com penas, ou, medidas alternativas.

Os assistidos, são encaminhados por determinação dos juízes das Varas de Execuções Penais, das Varas Criminais da Justiça Comum, Justiça Federal, e, dos Juizados Especiais Criminais, visando oportunizar condições favoráveis aos assistidos, para que, ao final do cumprimento das determinações judiciais, possam reconfigurar suas vidas através da restauração do exercício da cidadania. O Patronato, recebe apenas maiores de 18 anos, encaminhados judicialmente, independentemente de sua escolarização, poder aquisitivo, cor, raça, ou opções políticas.

Neste contexto, a equipe multidisciplinar composta por acadêmicos e recém-formados cursos de Direito, Psicologia, Serviço Social, Administração e Pedagogia, e professores orientadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, realiza os atendimentos, encaminhamentos e fiscalização à Prestação de Serviço Comunitário - PSC, faz visitas e orientações em relação às drogas, álcool, crimes de trânsito, violência doméstica, crimes ambientais e cibernéticos.

Os pedagogos organizam no decorrer de cada ano, atividades motivacionais, oficinas, bem como, cursos preparatórios para exames de formação, encaminhamento para o retorno aos estudos, realização de cursos, para aperfeiçoamento do trabalho e qualificação profissional.

Dessa forma, a equipe pedagógica, composta por um orientador da Unioeste, um recém-formado em Pedagogia, e, um graduando do mesmo curso, trabalham na perspectiva de que a pena, imputada² ao apenado, seja cumprida com os estudos, no lugar da PSC, possibilitando a conclusão da sua escolaridade nas instituições de ensino formais. Este alcance de atuação do profissional pedagogo, demonstra a importância e necessidade de inserção dos mesmos, nos mais variados segmentos da sociedade contemporânea.

Contudo, o pedagogo já deveria estar preparado para atuar nesses espaços de educação não - formal, embora nem todas, as graduações em Pedagogia ofereçam a disciplina que contemplem o trabalho pedagógico em espaços de educação não - formal.

O PATRONATO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO: ESPAÇO ALTERNATIVO DA EDUCAÇÃO NÃO – FORMAL

O Patronato, por suas peculiaridades, revela-se em um projeto social, que tem intencionalidade no desenvolvimento de suas ações, que desvelam e elaboram a prática de um grupo e, portanto, espaço de educação não - formal concebendo que a aprendizagem,

² Vale ressaltar, que o assistido do Patronato, no primeiro atendimento apresenta a determinação judicial, que informa a quantidade de horas a serem cumpridas e as restrições impostas. Para solicitação de PSC por estudo é necessário uma solicitação judicial para autorização do cumprimento da pena por estudo.

se dá por meio das práticas sociais, acatando as diversidades existentes para assimilação e elaboração de conteúdos.

A denominação de educação não - formal, ocorreu no final da década de sessenta. Neste período aparecem, vários estudos sobre a conjuntura na educação, com leituras críticas sobre a instituição escolar. Assim, esta crise é sentida na escola, e, acaba por beneficiar o aparecimento do espaço teórico da educação não - formal (TRILLA, 1996).

O conceito de espaço não - formal tem sido disposto recentemente por pesquisadores em educação, professores de diversas áreas do conhecimento, para caracterizar lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas.

A prática da educação não - formal tem sido desenvolvida por projetos, e, parcerias com escolas, que surgiram dentro de universidades, em diferentes estados do nosso país. Dessa forma, é proposto ações de aprimoramento na educação, por meio, da educação não - formal, com atividades diversificadas que levam os indivíduos, a visitarem outros espaços, e, adquirirem novos conhecimentos.

O conceito de educação não - formal, tem o seu surgimento relacionado ao campo pedagógico, concomitantemente a um conjunto de críticas, ao sistema formal de educação em um momento em que diferentes setores da sociedade, veem o universo escolar, e, a família, impossibilitados de conceber todos os pleitos sociais, que lhes são cabíveis, impostos ou ainda desejados. Essas diferentes formas de educação são conceituadas na literatura como: educação formal, educação não-formal e educação informal.

Segundo Gohn (2010a), a educação formal, pode ser caracterizada como aquela desenvolvida na escola com conteúdos determinados a educação não - formal, é aquela que se aprende no “mundo da vida” via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços, e, ações coletivas cotidianas, e a educação informal, como aquela em que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.).

A educação não -formal, pode ser definida como um espaço de formação para a construção de aprendizagens, de saberes, necessários para a vida em coletividade sobretudo, por meio, do trabalho do pedagogo. Nesse sentido, o conceito de espaço não - formal tem sido empregado para designar lugares em que é possível desenvolver atividades e projetos educacionais, para a apropriação de novos conhecimentos e aprendizagens. Além disso,

As práticas da educação não -formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (GOHN, 2014, p. 41).

De acordo com Libâneo (2002 a educação não - formal, pode ser compreendida por meio das associações políticas, sociais, científicas, e culturais, entre outras, com atividades de caráter intencional. Em suma em instituições privadas ou públicas que tem

como prioridade o atendimento aos indivíduos historicamente excluídos da sociedade.

Para Janela e Palhares, (2005, 2013), a escola toma um lugar significativo na educação e formação, principalmente, no âmbito da educação formal. Paralelamente surge a educação não- formal que centra na aprendizagem associada à satisfação de determinados objetivos e necessidades dos próprios estudantes.

Para os autores,

A emergência desta nova forma de produção de saber é referente às instituições, atividades, a meios e âmbitos educativos que não são intrinsecamente escolares. O próprio desenvolvimento da escola possibilitou a inclusão lenta de prática e atividades educativas, onde se misturam três tipos de educação: a educação formal, a educação não formal e a educação informal (2013, p. 19).

Em suas práticas, a educação não - formal, se realiza fora dos muros da escola definida normal, em organizações sociais, movimentos, associações comunitárias, dentre outras. O seu objetivo principal é formar para a cidadania, por isso, contêm em seu aprendizado os conceitos de direitos humanos, a prática da identidade, os preceitos de igualdade e de inclusão social (GOHN, 2010).

Afirma Gohn, sobre a educação não - formal que:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro na sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010a, p. 33).

Na educação não - formal, por isso, está presente um processo político-pedagógico de aprendizagem multidimensional, que propicia a aprendizagem para a cidadania, e, para atuação no mundo do trabalho, sempre com representação de um modelo que descaracterize a formação de indivíduos como mão-de-obra dissociada dos direitos sociais.

A ênfase desse tipo de educação é para as metodologias de aprendizagem, oriundas da cultura de indivíduos e grupos, com problematização das condições cotidianas de vivência e criação de conteúdos com base nas temáticas surgidas nesse ambiente. Segundo Gohn (2010a, p.16): “[...] A educação não - formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’ via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos cotidianos”.

De acordo com Libâneo (2006) a educação não - formal, pode ser compreendida por meio das associações políticas, sociais, científicas, e culturais, entre outras, com atividades de caráter intencional. Em suma em instituições privadas ou públicas que tem como prioridade o atendimento aos indivíduos historicamente excluídos da sociedade.

Para Janela e Palhares, (, 2013), a escola toma um lugar significativo na educação e formação, principalmente, no âmbito da educação formal. Paralelamente surge a educação

não- formal que centra na aprendizagem associada à satisfação de determinados objetivos e necessidades dos próprios estudantes.

Conforme Gohn (2010b, p.40), importante destacar que “[...] A educação não formal, não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar [...]” sua definição deve conter o que ela é; em essência: “[...] um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos [...]” .

Nesse cenário, compreendemos que a ação do pedagogo no Patronato, torna-se pertinente à medida que, apresenta-se novas perspectivas da prática pedagógica. Por muito tempo, o processo educativo foi visto como uma prática institucional pertencente apenas à escola, sendo está o único lugar onde o pedagogo poderia atuar.

Contudo, o desenvolvimento societal, e suas transformações contemporâneas, juntamente com o conceito, de uma sociedade inclusiva, e de igualdade social, provocou mudanças na forma, de se pensar a educação, e o processo educativo tornou prioridade não mais apenas, na escola institucionalizada, como também de outros espaços, cujo objetivo é a formação humana.

Analisando a obra de Gohn (2010b) sobre a educação não - formal e o educador social, entendemos que é possível focalizá-lo nas ações dos pedagogos, integrantes do Patronato, partindo de sua afirmação:

O Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora. Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não - formal significativas e qualificadas (GOHN, 2010c, p. 55).

Ao atuar no Patronato, com a educação não – formal, os pedagogos, tem praticado o exercício ativo, propositivo e interativo, promovendo de forma constante os desafios aos participantes dos grupos, com respeito à construção dos contextos em que se constroem é delas a responsabilidade de fortalecer a construção de um projeto participativo.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PATRONATO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO

A formação de profissionais da educação é um tema, que tem sido tratado pela literatura educacional, a partir de diferentes enfoques, e, sob variados aspectos. No Brasil, o curso de Pedagogia, constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, como espaço legítimo de formação de professores.

Desde sua instituição o curso de Pedagogia apresentou dificuldades na identificação do futuro profissional, e, de suas ocupações e atribuições. De acordo com Saviani (2008), o curso foi implantado no Brasil após o Decreto nº. 1190 de 1939, que tinha como objetivo

organizar a Faculdade Nacional de Filosofia.

Nesse período, disponibilizava-se o diploma de bacharelado após três anos e para adquirir o diploma de licenciatura, era necessário frequentar mais um ano, cursando didática geral e didática específica (esquema 3+1). Assim, ficou instituído que o curso de Pedagogia, apresentaria um currículo específico ao lado de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1962, com o Parecer nº. 251 de autoria de Valnir Chagas, algumas alterações no currículo foram realizadas (BISSOLLI, 2003).

Com essa nova regulamentação, ocorreu à revogação do esquema 3+1 e a duração do curso passou a ser de quatro anos, compreendendo o bacharelado e a licenciatura. Segundo Kwiatkowski e Zancanella (2016, p. 4), esse parecer definiu que a “formação em nível superior” era para o professor primário e em nível de pós-graduação para os técnicos em educação”.

O curso de Pedagogia foi reorganizado a partir do Parecer no. 252/69, também de autoria de Valnir Chagas. Esse parecer definiu que o curso deveria comportar diversas habilitações, visando formar professores, para o ensino normal, e, especialistas em educação para as atividades de supervisão, inspeção, orientação e administração escolar.

Dessa forma, foi proposto um currículo que tinha uma base de matérias comuns, e, outra diversificada devido às habilitações específicas e à formação de diferentes profissionais. A Supervisão Escolar tomou impulso formalmente, a partir do Parecer CFE no. 252/69, que reformulou o curso de Pedagogia, ao estabelecer as “habilitações técnicas” (BISSOLLI, 2003).

A Lei Federal no. 5540/68, que assumiu as características de Diretrizes e Bases, para o ensino Superior deu um passo imediato e, impôs em seu art. 30 que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como, o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, fara-se em nível superior.

Foi nesse período que se deu a expansão do Ensino Superior, sobretudo, por meio, da iniciativa privada. Saviani (2003, p. 54) afirma que o currículo previsto por essa proposta, permitiu “recuperar educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação”, mas essa formação profissional, ficou inviabilizada em consequência da organização curricular fragmentada. Além disso, era uma formação generalista, de caráter predominantemente técnico, influenciada por uma concepção de educação subordinada à lógica do mercado.

O contexto social, econômico e cultural, do Parecer CFE nº. 252/69, refere-se à reconstrução do Brasil, que se apoiava, fundamentalmente, em mecanismos de poder exercidos pelo Estado, e, o crescente controle do capital financeiro e tecnológico exercido pelo capital internacional. Nas relações externas brasileira, introduziu-se uma política de associação ou interdependência, com as nações do mundo ocidental (BISSOLLI, 2003).

Com isso, tivemos o afluxo de investimentos estrangeiros diretos, pressão sobre a balança de pagamentos, redefinição de pauta e distribuição de renda, restrição e controle de importações, contenção salarial e desativação das organizações sindicais e políticas. Tal estruturação da vida econômica brasileira, fazia parte do bloco dominante, pois, esse modelo, caracterizava o capitalismo monopolista ou neocapitalista.

Durante muito tempo, a educação no Brasil, comportou-se como um instrumento de mobilidade social, no sentido mais amplo do termo. Aqueles que manipulavam o poder político, e, econômico, utilizavam-na como distintivo de classe, e as camadas, menos favorecidas procuravam-na como principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos estratos dominantes.

Segundo Bissolli (2003,) é para suprir esta necessidade que surge Lei Federal nº. 5692/71, que ajustaria os três níveis de ensino, ideológica, estrutural e funcionalmente. Lei Federal nº. 5.692/71, tem como meta a qualificação para o trabalho, dando ao 2º grau, o sentido de terminalidade o que supostamente atenderia à economia nacional, em sua demanda de profissional qualificado, e a população mais carente que integraria a força de trabalho.

A mesma lei também, institui a habilitação profissional no 2º grau, a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões no 1º grau. O 2º grau profissionalizante é mais um mecanismo de contenção da procura pelo ensino superior, garantindo assim, a produção das relações de classe. Ainda na década de 1970, a fim de superar essa fragmentação, foram promovidos debates sobre a reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de formação de educadores e, a partir, daí, discutida a complexidade da área pedagógica e da identidade profissional do pedagogo.

A partir da década de 80, exacerbaram-se as discussões em torno da formação de professores, e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões críticas, em diversos fóruns de discussões. Na pauta essas discussões estava e ainda está, o imperativo de estabelecer uma política de formação, que seja capaz, se sobrepujar a dicotomia, da teoria e a prática.

Em 1983, ocorreu o Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos para a Educação”, em Belo Horizonte como consequência, das discussões organizou-se uma proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, culminando na elaboração do documento “Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia”, respaldado pelo Parecer 167/85 de 05/03/86.

O projeto foi aprovado em 28/11/86 e implementado a partir de 1987. O curso nessa nova proposta, continuou dividido em dois blocos: o magistério com habilitações para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, de 1ª a 4ª série, pré-escola e também a Pedagogia com as seguintes habilitações: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar Parecer (BISSOLLI, 2003).

A LDB 9394/96, atraiu para o debate acadêmico mais um ensaio de reformulação

da formação docente no Brasil. Em seu Artigo 21, ao instituir uma nova estrutura para a educação escolar no Brasil através de dois níveis, a educação básica e educação superior, alterou a formação docente. A formação de professores passou a ser obrigatoriamente em nível superior.

Entretanto, a questão da identidade do Pedagogo, e do curso, de formação deste profissional não ficou clara e foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trouxe essa questão à discussão novamente. Esta legislação definiu que o pedagogo poderia atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no artigo 64, determinou [...] a formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Porém, LDB de 1996, estabeleceu os institutos superiores de educação como *possíveis* locais de formação de professores, para a educação básica e de manutenção dos cursos de formação dos profissionais, para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Isto ocasionou discussões sobre o curso de Pedagogia e indagações sobre a formação de docentes para a educação básica.

Entretanto, nas últimas décadas, com as mudanças ocorridas na sociedade e a entrada das teorias críticas, da educação no Brasil, a educação toma novos rumos. Intelectuais passam a questionar os sistemas de ensino e, por consequência a própria escola. A prática dos profissionais da educação é amplamente investigada, e, surgem teorias que provocam mudanças de pensamento e ação no conjunto educacional brasileiro.

Em 2006, os cursos de Pedagogia, principiam uma nova etapa de sua história, com a homologação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, e define a docência como base de formação do curso [...] exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, p. 2).

Além disso, ficou definido a atuação do Pedagogo na organização e gestão de instituições de ensino, o que compreende o “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos de experiências educativas”, bem como a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contexto escolares e **não-escolares** (grifos nossos)” (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, p. 2).

Portanto, o curso de Pedagogia passou a ser responsável pela formação de profissionais que podem atuar em espaço formal ou não-formal de educação. Percebemos assim que, desde sua criação em 1939, o curso de Pedagogia apresentou dificuldades em identificar o perfil do Pedagogo, suas áreas de atuação e atribuições. Nesse sentido,

consideramos importante, o olhar para a sua trajetória histórica, e os dispositivos legais, para compreendermos a formação do pedagogo e, refletir, analisar sobre sua atuação no Patronato.

Ressaltamos que, esse debate precisa ser provocado não com uma visão reducionista, mas sim, conceituando o pedagogo como o profissional que atua também, em espaços-não formais de educação, a partir de sua formação e suas ações, mobilizam as diferentes áreas do conhecimento tendo como pressuposto que a teoria e a prática, são indissociáveis para o desenvolvimento das atividades desses profissionais.

Conforme Libâneo (2006), o mote fundamental da Pedagogia, é a formação humana, do sujeito concreto, em suas dimensões: física, emocional, intelectual, considerando ainda, que ele é parte integrante de um contexto social e cultural em constante mudança.

Elucidar a importância da formação em Pedagogia para atuação no Patronato, das pedagogas permitiu-nos avançar algumas discussões sobre o trabalho educativo, por elas desenvolvido, embora existam alguns condicionamentos, também há muitas possibilidades. Identificamos em várias de suas ações o trabalho educativo.

Para Saviani

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Compreendemos neste contexto, que formação do Pedagogo, está diretamente relacionada com o trabalho de desenvolvimento humano, que a formação em Pedagogia, influencia significativamente nas suas ações. Nesse sentido, o trabalho sistemático do aprofundamento teórico, os estudos sobre os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos conferem ao pedagogo, a competência através da sua formação no curso de Pedagogia, de atuar em diversos espaços da sociedade sejam eles, formais ou não - formais de educação.

AS AÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS NO PATRONATO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO – PR

Os pedagogos, atuam diretamente com os egressos do sistema penitenciário, pessoas que cumprem pena diversa da prisão, advindos das comarcas de Enéas Marques, Manfrinópolis, Francisco Beltrão, Marmeleiro, Renascença e Verê – PR, beneficiados com a progressão do regime aberto, liberdade condicional, sentenciados com trabalhos externos – PSC, e, os com suspensão condicional da pena (*sursis*), bem como, os autores de crimes de menor potencial ofensivo.

É importante, ressaltar além do comportamento profissional do pedagogo, aspectos

éticos, de suas condutas pessoais, são igualmente importantes considerando que os assistidos, podem expor espontaneamente, fatos ou situações de cunho familiar, esses dados, por serem sigilosos ou confidenciais não devem ser alvos de comentários com outras pessoas, em qualquer situação. Essa postural é fundamental para o estabelecimento de uma relação de auxílio e de confiança.

O sigilo das informações dos prontuários dos assistidos, devem ser igualmente preservados. Assim, os questionários preenchidos com dados íntimos, sobre o assistido e seus familiares, resultados de entrevistas, devem ser mantidos fora do alcance de outras pessoas, bem como, a utilização de dados para a pesquisa é imperativo manter o sigilo das suas identidades.

O trabalho desenvolvido pelas pedagogas no Patronato, caracteriza-se na relação de mediação dos assistidos, e, suas demandas relacionais de aprendizagem e a sua integração no ambiente formal de educação orientando os processos pedagógicos.

Para Libâneo (2006, p.6)

Uma boa didática, na perspectiva da mediação, é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos. Conforme a teoria histórico-cultural, formulada inicialmente pelo psicólogo pedagogo russo Lev Vigotsky³, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos.

Para Davíдов⁴ (1988, p. 3), “a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na formação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulsiona o desenvolvimento mental.”

Algumas das atividades, desenvolvidas pelos pedagogos, no Patronato são consideradas rotineiras tais como, novos atendimentos, entrevistas iniciais, para a identificação da escolaridade, motivos pelos quais, não foi possível concluir os estudos em idade adequada e orientações para retomá-los em cumprimento de sua pena.

Dessa forma, os pedagogos incentivam que a pena, seja cumprida através dos estudos, visando possibilitar aos assistidos, a conclusão de sua escolaridade, em instituições formais. Cabe as pedagogas ainda, desenvolver projetos, palestras, pesquisar sobre assuntos da realidade dos assistidos, que produzam mudanças em seu meio social, promover atividades que atendam os seus anseios, e, oportunizem a mudança de atitude, em relação ao delito cometido na perspectiva de futuro fora do crime.

As orientações realizadas pelos pedagogos, no Patronato muitas vezes não surgem

³Teoria histórico-cultural é uma corrente da psicologia instituída pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vigotsky (1896-1934). Essa teoria busca compreender o desenvolvimento da mente humana vinculado à cultura. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

⁴A proposta de Davíдов, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural, segundo a educação e o ensino são formas necessárias e universais do desenvolvimento humano, cujo processo estão interligados aos fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

efeitos esperados ainda, é preocupante o alto índice de assistidos com escolaridade incompleta, e que não optaram pelos estudos como forma de cumprimento da pena, na sua maioria por acreditarem que “não tem mais idade para frequentar a escola”, ainda, que as instituições de educação para jovens e adultos, sejam preparadas para atender este público.

Compreende-se que a educação sozinha não garante um futuro longe do crime, entretanto, sem ela minam as suas pequenas oportunidades de reinserção na sociedade. O ex-presos dificilmente desviará de procedimentos qualificados como desonestos como estratégia de sobrevivência, se não encontrar uma rede de apoio na sociedade que o auxilie sair do círculo vicioso da reincidência criminal. A educação neste contexto é fundamental.

Abaixo a representação da escolarização dos assistidos no Patronato,

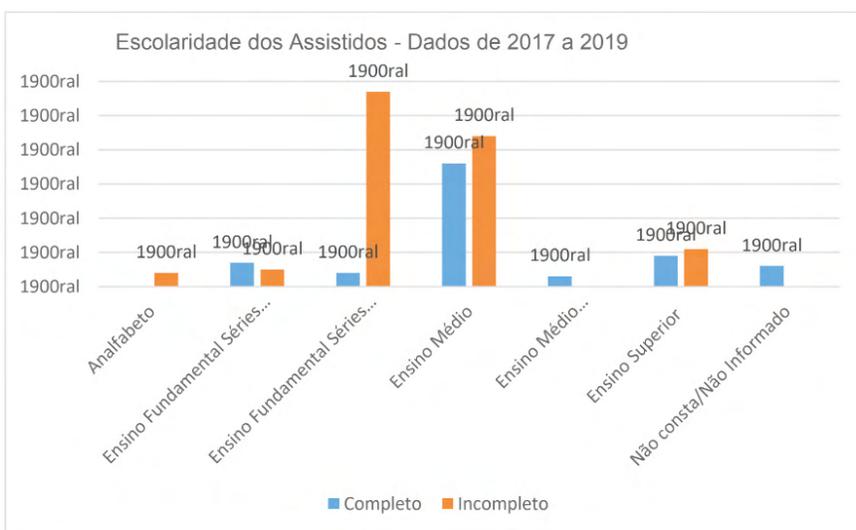


Gráfico:1

Fonte: Elaborado pela Equipe Pedagógica do Patronato, 2019

As ações de educação em situação de privação de liberdade, encontram-se embasada na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, no campo das políticas de direitos humanos, e, privação de liberdade necessita acatar às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 1984, art. 2º).

Ao definir a educação como direito de todos, inclusive das pessoas que estão privadas de liberdade, a legislação brasileira dá um passo fundamental, na direção de considerar que aquele que comete erro carece de possibilidade de reparar o próprio erro. Além disso, também reconhece que determinadas condições podem induzir ao erro.

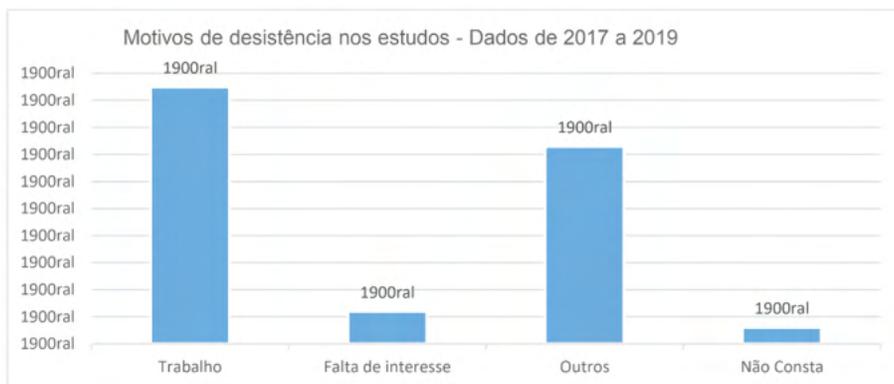


Gráfico 2:

Fonte: Elaborado pela Equipe Pedagógica do Patronato, 2019.

Perguntado aos assistidos o motivo pelo qual desistiram de estudar obtivemos as seguintes respostas: “*precisavam trabalhar*”, “*não tinham acesso à escola próximo da casa onde residiam*”, “*não gostavam*”.

Percebe-se nas respostas dos assistidos, um discurso de vitimização como se a maioria dos brasileiros, não tivessem que trabalhar ou andar muito até acessar a escola. Entendemos que a educação para essa população, historicamente excluída dos direitos mais básicos, do ser humano, não se configura como um bem a ser adquirido, não conseguem perceber as mudanças, que a educação é capaz de provocar na vida de todos. O papel da equipe pedagógica é fundamental, para a discussão e reflexão sobre a educação como possibilidade de transformar a realidade que o indivíduo está inserido.

Os pedagogos desenvolvem visitas regulares no Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEIEBJA. Nas visitas, solicita-se informações sobre a carga horária das disciplinas, e, funcionamento de matrículas, além de documentações necessárias, para serem repassadas as informações aos novos assistidos, com interesse de retomar os estudos. Mantém contato permanente de fiscalização para certificar que o assistido esteja frequentando as aulas. A formação, nesses casos é substituída pela prestação de serviços comunitários.

No que se refere à parceria que o Patronato possui para com o EJA fase I, responsável pelos processos de alfabetização do município, manteve-se em todos os aspectos, sejam eles de encaminhamento e também no fornecimento de declarações de horas de estudo de assistidos estudantes, encaminhados pela equipe pedagógica.

A adesão para a escolarização formal, como alternativa penal ainda, configura-se inexpressiva no universo total de atendidos 0,60%, entretanto, sem essa possibilidade, e, por iniciativa própria, a probabilidade de retomarem os estudos seria praticamente nula, o

que configura como um avanço o percentual mesmo considero ainda pouco.

Outra atividade desenvolvida pedagogos no Patronato, são visitas técnicas a Penitenciária de Francisco Beltrão- PR, observando o funcionamento da mesma, além de visita as instalações do espaço escolar, bem como todo o seu funcionamento e os projetos desenvolvidos. As bolsistas também visitam outras unidades do Patronato, para conhecer as práticas pedagógicas diferenciadas a exemplo do localizado em Foz do Iguaçu – PR.

É igualmente importante, os encontros com os assistidos do Patronato intitulado *E-ler*, instituído pelo Conselho Nacional de Justiça, participam todos os assistidos do Patronato, que cumprem pena por estudo, com o objetivo de discutir sobre a importância da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, entre as atividades desenvolvidas nos últimos eventos, encontram-se dinâmicas, que visam promover o incentivo às práticas de leitura e escrita como hábito a ser incorporado pelos sujeitos atendidos, considerando que se verifica certo distanciamento destes, para com esta prática.

Destacamos que as atividades desenvolvidas são bastante dinâmicas, numa perspectiva de ressaltar o lúdico, estes momentos, torna-se ainda, mais significativos, quando é verificado as falas, e também os conteúdos da escrita dos assistidos.

Entre as atividades propostas, nesses eventos, encontra-se a construção do livro da vida, disponibiliza-se materiais diversos como papel colorido, canetas, lápis de cor, figuras, revistas, e etc. O objetivo central dessa atividade, é o de exercitar a escrita dos sujeitos, bem como, a percepção e leitura de mundo, e a construção de significados e sentidos novos, a partir da participação destes no Patronato, pretende ainda a reflexão dos motivos, que os fizeram chegar até aqui, o resultado dessa atividade é surpreendente no que diz respeito ao conteúdo das escritas.

Outra atividade, significativa ocorreu quando utilizamos como estratégia pedagógica basilar, livros infantis, principalmente clássicos da literatura, por compreender que, estas histórias tratam de questões de comportamentais, atitudes, valores, e outros aspectos relacionados a constituição do ser social para a vida em sociedade.

Assim, disponibilizou-se um tempo para leitura, e após os assistidos, puderam transpor em palavras, algum sentido importante, encontrado nas histórias relacionada com a sua trajetória de vida e delito, ao fim muitos deles quiseram explicar as suas experiências a partir da história eleita para leitura.

Abaixo a produção de um assistido no programa E- LER, intitulado: “Minha Vida minha História”.



Uma infância sem sonhos no Fantasma
arrastando para baixo como um enigma insólito



No adeus com o desejo
e dar um abraço
e por assim

de Gordon muito diferente
melhor para meus pais



As coisas foram terrível logo estive
no fundo de uma prisão. Sentido profundo
pelos meus dias e sentido pelo futuro de
um futuro impossível como via a
situação uma família.



Como tudo no mundo possa comê-los
tudo comê-los mas sempre temo um abraço
para começar sempre com muito esperança
permanência e deitar no mundo comendo
em ter uma família para me tornar
cada dia uma pessoa melhor.
E conquistar meus objetivos.

It é de todos minha família meu ~~amor~~
aerogéio para chegar e deslizar meu trabalho
furo furo minha ~~missão~~ - missão
des Aerogéio que uma família unidade
pelo mesmo propósito e a base de tudo
It é de seu um homem ~~com~~ com mulher.
fim



Imagens: 1, 2, 3 4 e 5.

Registro: Equipe Pedagógica 2017

Para um dos encontros organizamos uma oficina de leitura e narração de histórias. Após a recepção e acolhimento dos assistidos, a professora convidada ministrou a oficina: “A formação de leitores pela narração de histórias”. Em um primeiro momento foi ministrada a narração de histórias para os adultos, no segundo momento, a narração de histórias infantis, com a participação das crianças (filhos dos assistidos).

O encerramento se deu com uma roda de conversa, com os assistidos sobre as suas experiências em relação ao estudo e a leitura. O evento contou com a apresentação artística do ator Roberto Sutil que apresentou o monólogo intitulado “Lyndowall o lindo – Ele é lindo porque gosta de ler”.

Durante o período pesquisado outro foco da área pedagógica, foi à organização do programa Pró-Labor, evento obrigatório anual, instituído pelo também pelo CNJ, com o objetivo que todos os Patronatos, desenvolvam visa trabalhar as múltiplas questões relacionadas ao mercado de trabalho, e, o processo de inserção/reinserção dos sujeitos egressos no mercado de trabalho, do sistema penitenciário atendidos pelo Patronato.

No que se refere ainda sobre as possibilidades, oferecidas para o processo de escolarização dos assistidos, proporciona-se o Curso Preparatório para o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e Médio (Encceja).

O principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos, através da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (<http://portal.mec.gov.br/encceja>). Acesso em setembro de 2018).

Compreendemos as limitações da educação de jovens e adultos, através das inegáveis fragilidades e incoerência teórica, com que foi se estruturada a maioria das propostas de educação de jovens e adultos no Brasil, entretanto, não é nosso interesse

discuti-las neste texto.

Sobre a concepção do Encceja, Catelli, Gisi e Serrao (2013, p. 721), afirmam que “em 14 de agosto de 2002, foi instituído, pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)”.

Desta maneira LDB nº 9394/96 no artigo 37, estabelece que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Assim, compreendemos que o Encceja é a possibilidade de acesso, conclusão e retorno aos estudos.

As aulas organizadas para o curso preparatório, seguem os conteúdos previstos no site do Inep, e, das provas aplicadas anteriormente. Solicitamos a participação de quatorze (14) professores voluntários da rede estadual, municipal, instituições públicas, privadas, e de ensino superior, para ministrar as aulas do curso.

Os alunos beneficiados totalizaram trinta (30) assistidos, em 2019. A turma foi formada por 29 (vinte e nove) homens e 1 (uma) mulher, com idade entre 22 a 45 anos. Foram 32 (trinta e dois) encontros organizados em três dias por semana, sendo nas segundas, terças e quintas-feiras, das 19h às 22h30min., e foi realizado nas dependências da Unioeste campus de Francisco Beltrão – PR.

Patronato desenvolveu em 2017, a 1ª edição do Encceja obtendo a aprovação de 03 (três) assistidos, em 2018, na 2ª edição 8 (oito) aprovados e 3º 2019, 12 (doze) aprovados. Ressaltamos que as experiências do Encceja, realizando-se numa perspectiva diferenciada do ensino regular, apresenta grandes desafios.

Entendemos que o estabelecimento de novas ações, com os sujeitos escolares adultos são necessárias e possíveis. Se há a intenção de fazermos de nosso agir uma prática política diária, precisamos estabelecer urgente novas possibilidades, de interação com estes aprendentes abrindo espaços, para mostrarem as inúmeras possibilidades existentes do ser humano.

Dessa forma, as ações formativas, desenvolvidas pelas pedagogas, em áreas diversas no Patronato, visam auxiliar no resgate da dignidade dos assistidos, aproximando-os do trabalho e do estudo/formação qualificando-os para mudança de paradigmas no processo de reinserção profissional e social.

Em síntese, compreendemos que a preocupação com a atuação dos pedagogos, em espaços não- formais, de educação, carece orientar os cursos de Pedagogia a fim, de evitar o reducionismo da formação, objetivando à construção do conhecimento fundamental, para atuação desse profissional nos diferentes espaços –educativos não-formais que se abrem à pedagogia no momento atual.

Importante registrar, que o Patronato Central, localizado em Curitiba – PR, até o final de 2019, juntamente com a parceria Secretaria de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior – SETI, coordenava a operacionalização dos Patronatos em 18 Comarcas a saber: Curitiba, Ponta Grossa, Maringá, Apucarana, Jacarezinho, Francisco Beltrão,

Guarapuava, Umuarama, Toledo, Foz do Iguaçu, Cascavel, Campo Mourão, Cianorte, Cornélio Procópio, Irati, Paranaguá, Paranaíba e Pato Branco - através de convênios entre a Secretaria de Estado da Segurança Pública (SESP), Instituições de Ensino Superior ou Prefeituras Municipais.

Entretanto, em dezembro, do ano acima mencionado sem maiores esclarecimentos o governo do Estado, decidiu desincumbir-se de mais essa atividade direcionada para essa população historicamente excluída dos direitos mais básicos do ser humano, desativando todos os Patronatos, das comarcas citadas nas universidades. Compreendemos que os prejuízos serão imensuráveis para os atendidos, considerando que não se colocou nada no lugar simplesmente aboliram.

ALGUMAS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Por muito tempo, a prática pedagógica, ficou limitada ao espaço escolar formal reduzindo a atuação do pedagogo, a pesquisa revelou-nos que o processo de ensino-aprendizagem acontece também, em diferentes ambientes, nos quais, a atuação do pedagogo se faz necessária. Entretanto, a formação humana, em qualquer espaço escolar, ou não, carece de um profissional que esteja preparado para trabalhar com a prática pedagógica sistematiza.

Considerando o propósito central, da discussão a reflexão sobre a atuação do pedagogo em espaços educativos não-formais, e analisar as contribuições da Pedagogia para tanto, é possível apontar que, o campo de atuação deste profissional tem se ampliado para além, dos muros da escola formal.

Conforme Lopes, Leandro, Bomfim e Dias (2017), a constituição do pedagogo no curso de Pedagogia, possibilita a sua atuação em variadas situações educativas, e, parte do pressuposto que a formação humana, acontece, além dos muros da escola e atingi da mesma maneira, quem não alcança frequentar os bancos escolares, assumindo formas diversas.

A opção de tomar a atuação dos pedagogos no Patronato caracterizado como um projeto social, foi possível evidenciar uma vulnerabilidade social, cultural, econômica, educacional e emocional, associadas aos assistidos, nesse contexto, oportunizar os mesmos, o retorno a escolarização com possibilidade de desenvolvimento das suas capacidades humanas, reveste-se de importância significativa na presunção de melhoria da sua condição de vida.

A partir das reflexões empreendidas, percebemos que, são várias ações desenvolvidas no Patronato, concebido como um espaço de formação não - formal, em que, as atividades incidem em situações interativas, construídas coletivamente, que pode ser consideradas como um complemento a educação formal, sem necessariamente estar vinculada a mesma.

Entretanto, sugere-se que os estudos, sejam aprofundados sobre as perspectivas apresentadas neste trabalho, analisando que ainda, é um tema que encontra-se a margem, de outras discussões na academia, e, provoca um aprofundamento, para que as ações desenvolvidas estejam vinculadas aos pressupostos teóricos, relativos à área da Pedagogia.

Intuímos que a formação inicial é importantíssima para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos pedagogos no Patronato, em se tratando de um espaço não-formal de educação, mas, é igualmente importante que a formação inicial, contemple as especificidades desse trabalho.

Em síntese, ressaltamos que a discussão que aqui se insere trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, cadastrada na Unioeste e desenvolvida desde 2018, intitulada: “Penas Alternativas: a contribuição do Patronato Municipal de Francisco Beltrão – PR na sua execução”, e, portanto, os seus dados, conseqüentemente foram selecionados a partir de um recorte.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. José Augusto Palhares (orgs). O não-formal e o informal em educação: **Centralidades e periferias**. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da 14 educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes). Universidade do Minho Braga – Portugal, 2013.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOPES Ana Claudia Fernandes. LEANDRO. Emily Francisco. BOMFIM. Ashylei Capaci. DIAS. Amanda Larissa. **A educação não formal: um espaço alternativo da educação**. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÂTEDRA UNESCO), 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198_12669.pdf. Acesso em 15 feve. 2021. P; 7209 a 7219.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases para a educação nacional** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Lei de diretrizes e bases para a educação nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: CNE, Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 Ago. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e dá outras providências**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 setembro 2019.

_____. Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Brasília, DF, 1939.

_____. ENCEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enceja>. Acesso em maio de 2018.

_____. Lei 7.210/1984 Lei de Execução Penal nº 7210, de 11 de julho de 1984, que determinava a existência de assistência ao apenado ou egresso das Unidades Penais, (LEP).

_____. Francisco Beltrão. Lei Nº 4.120 de 25 de Novembro de 2013. **Institui o Patronato Municipal de Francisco Beltrão**, o Fundo Municipal de Alternativas Penais (FMAP) e dá outras providências. 2013.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não - Formal e o Educador Social atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. GOHN, M. **Educação não-formal e o educador social atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Ações coletivas civis na atualidade: dos programas de responsabilidade/ compromisso social às redes de movimentos sociais**. Ciências Sociais Unisinos v. 46, n. 1, p. 10-17, jan./abr. 2010c.

_____. Sociologia da educação não-formal. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Setembro, 2005.

CATELLI, Roberto Jr. GISI, Bruna. SERRAO, Luis Felipe Soares. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>

KWIATKOWSKI, Liliâne; ZANCANELLA, Yolanda. **O papel do pedagogo na escola pública do Paraná: inquietações e desafios contemporâneos**. in: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED. V.1 (Cadernos PDE. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e Pedagogos? 13º ENDIPE**. Recife, 2006.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: **a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **O Universo da Educação Social**. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11- 47.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Souza. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

PARÂMETROS DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS DE QUATRO REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 26/08/2021

Gislaine Cristina Pavini

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente
Universidade de Araraquara (UNIARA)
Araraquara/SP
<http://lattes.cnpq.br/1696652380882905>

Maria Lucia Ribeiro

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente
Universidade de Araraquara (UNIARA)
Araraquara/SP
<http://lattes.cnpq.br/4093825086696897>

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente
Universidade de Araraquara (UNIARA)
Araraquara/SP
<http://lattes.cnpq.br/7454508605039228>

Antonio Wagner Pereira Lopes

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente
Universidade de Araraquara (UNIARA)
Araraquara/SP
<http://lattes.cnpq.br/6927615740709535>

Thauana Paiva de Souza Gomes

Centro Universitário Estácio
Ribeirão Preto/SP
<http://lattes.cnpq.br/0922307244574360>

RESUMO: O artigo resgata o perfil de Escolas do Campo em assentamentos rurais de quatro regiões do Estado de São Paulo, estabelecidas pelo Incra. A partir de uma pesquisa em sites do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo voltada a informações diversas inseridas nos bancos de dados, a infraestrutura e elementos do processo de ensino-aprendizagem de conotação agroecológica foram passadas em revista. A metodologia empregada permitiu uma descrição por menorizada da infraestrutura das escolas e das carências identificadas. Para efeito de aprofundamento, foram apresentadas experiências de ensino com implicações agroecológicas, as quais mostram uma maior perspectiva de aproximação com a identidade dos valores do campo e do seu modo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Dados Quantitativos; Infraestrutura; Ensino-Aprendizagem; Agroecologia.

PARAMETERS OF SCHOOLS IN THE FIELD IN RURAL SETTLEMENTS OF FOUR REGIONS OF THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT: The article rescues the profile of Escolas do Campo in rural settlements in four regions of the State of São Paulo, established by Incra. From a survey on websites of the Ministry of Education and Culture (MEC) and the Department of Education of the State of São Paulo focused on various information entered in the databases, the infrastructure and elements of the teaching-learning process with an agroecological connotation were passed in magazine. The

methodology used allowed for a detailed description of the infrastructure of schools and needs are identified. For the purpose of deepening, teaching experiences with agroecological implications were presented, which show a greater perspective of approximation with the identity of the values of the countryside and its way of life.

KEYWORDS: Countryside Education; Quantitative Data; Infrastructure; Teaching Learning; Agroecology.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma área de pesquisa que vem sendo objeto de estudos da literatura sob vários recortes. Educação do Campo contempla uma discussão conceitual que participa do movimento da realidade. Caldart (2003) afirma que:

O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias. Hoje já parece mais claro que *uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola*, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto. E a escola, à medida que se ocupa e ocupa grande parte do tempo de vida especialmente da infância Sem Terra, se não se move junto, é de fato um freio no processo mais amplo (CALDART, 2003).

A Educação do Campo ao longo da história tem sofrido um processo de exclusão social tido como algo “natural”. A preocupação não era de uma educação que fosse direito de todos os camponeses; as diretrizes nacionais das escolas primárias em propriedades rurais eram empregadas para serem aproveitadas posteriormente nas indústrias estabelecidas nas cidades (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Molina (2006), levanta questões e discussões sobre propostas para a Educação do Campo e suas reflexões com Políticas Públicas, Reforma Agrária, Modelos de Desenvolvimento e Movimentos Sociais. Há o desafio de se construir um grande movimento em torno da Educação do Campo. As políticas públicas devem fornecer elementos para a pesquisa e propostas de currículos dos cursos de formação, com a responsabilidade de formar educadoras e educadores para garantir o direito à educação dos povos do campo (ARROYO, 2007).

Ao realizar estudos na Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagôto” no Assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara/SP, no período da usina de cana-de-açúcar, é percebido que a escola tinha como objetivo servir ao crescimento do capital da usina, com uma concepção de ensino-aprendizagem que valorizasse a formação do amor ao trabalho e respeito às autoridades. “Já no período do assentamento a escola toma novo rumo para os filhos dos trabalhadores, possibilitando uma autonomia reflexiva sobre as experiências

vivenciadas na comunidade e na sociedade.” FLORES; BEZERRA; FERRANTE (2013).

Nesta perspectiva podemos apontar a necessidade de um estudo mais ampliado sobre as Escolas do Campo em Assentamentos Rurais. Para tanto, é proposta uma sistematização e discussão de dados disponibilizados por órgãos governamentais e relatos de pesquisa sobre a estrutura de nove Escolas do Campo localizadas em Assentamentos Rurais em quatro regiões do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Para a realização dos estudos foram empregados dados de Escolas do Campo em assentamentos rurais, localizadas em quatro grandes regiões do estado de São Paulo, estabelecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/SP): região Central (Araraquara, Ribeirão Preto e Bauru), região Leste (Eixo Anhanguera, Vale do Paraíba, Vale do Ribeira), região Oeste A (Pontal do Paranapanema) e região Oeste B (Região de Andradina e Promissão).

O trabalho proposto está embasado em levantamento de dados em sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2014 e de 2015 e levantamento documental no relatório do Projeto INCRA/UNIARA. Nos sites pesquisados são disponibilizados dados quantitativos de escolas estaduais e municipais nas modalidades de ensino Educação Infantil – Creche e Pré-escola, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, referentes aos seguintes parâmetros: número de alunos e de funcionários, infraestrutura (salas da diretoria, de professores, de leitura e de atendimento especial; biblioteca, laboratório de informática e de ciências, equipamentos eletrônicos (DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, computadores e acesso à internet); quadra de esportes; fornecimento de alimentação aos alunos; acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência às dependências da escola; saneamento básico (abastecimento de água, energia, destino do esgoto e do lixo).

ATIVIDADES AGROECOLÓGICAS REALIZADAS NAS ESCOLAS RURAIS DE ARARAQUARA, REGIÃO CENTRAL

Os assentamentos rurais da região de Araraquara, têm características marcantes desses movimentos sociais, destaque nas mobilizações e projetos que levaram às suas instalações, pois foram emblemáticos na luta dos trabalhadores rurais nas terras dos canais da região (FENG; FERRANTE, 2008). Presenciamos no cotidiano das Escolas do Campo estudadas, suas trajetórias junto às famílias e conquistas coletivas, ou seja, gerações de sujeitos donos da construção de sua história e respeito pelos próprios saberes, condições importantes para a construção da memória coletiva dos povos do campo dos assentamentos rurais elencados.

A educação municipal das Escolas do Campo de Araraquara/SP, possui sua base teórica nos princípios do Projeto Educação do Campo que são integralmente citados nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada uma das unidades escolares.

Foram realizadas atividades de extensão nas Escolas do Campo dos assentamentos rurais no município de Araraquara. Desenvolvemos atividades pedagógicas de base agroecológica nas três Escolas do Campo:

A Escola do Campo “EMEF Profº Hermínio Pagotto” localizada no assentamento Bela Vista do Chibarro, atualmente, contempla as modalidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Tem por finalidades e objetivos a formação básica do cidadão através da “construção” de um novo homem e de uma nova mulher, a produção coletiva da terra e o resgate da cultura do campo. Esta Escola do Campo é norteadada pela gestão democrática através de mecanismos de participação coletiva de toda a comunidade, a democratização do acesso, educadores comprometidos em atender às especificidades dos educandos da zona rural e à partilha da qualidade social da educação entre todos, a partir de conteúdos que sejam significativos (PAVINI, 2012, p. 36-37).

A “EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado”, localizada no Assentamento Monte Alegre possui as modalidades de Ensino Fundamental I e II e também Educação Infantil e está localizada no Assentamento Monte Alegre 6, mas mesmo pertencendo ao território de Araraquara, sua localização é mais próxima do município de Matão: “O que dificulta a logística no território, interfere na disponibilidade de recursos para a manutenção escolar e obstrui as matrículas dos alunos que residem perto da escola, pois devem ser matriculados no município de Matão” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A Escola do Campo “EMEF Eugênio Trovatti”, localizada no Horto de Bueno de Andrada atende à modalidade de Ensino Fundamental nos seus 9 anos. Tem como missão no seu projeto pedagógico, promover educação pública do campo de qualidade; apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano como ser histórico (capaz de mudar a realidade social), o que contribui para a formação de cidadãos plenos, éticos, solidários e responsáveis; e também, ser reconhecida como uma escola humanizadora, democrática, solidária e integrada às necessidades da comunidade local e formação humana para o exercício pleno da cidadania (Araraquara, 2014/2016).

As atividades foram realizadas com todos os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tanto no período da manhã como da tarde. Tivemos como objetivo realizar atividades teórico-práticas de Base Agroecológica com os alunos para que possam compreender, praticar e proliferar essa prática em sua vida diária e em comunidade. A metodologia utilizada foi a projeção e discussão de filme; roda de conversas e atividades práticas.

As diferentes atividades foram realizadas atendendo as diferentes faixas etárias dos alunos:

1º e 2º anos - ATIVIDADE: Caixa Sensorial

Descrição da atividade: Início com atividade lúdica através de música e respirações com o objetivo de diminuir a frequência cardiorrespiratória, conectando com o ambiente. Atividade com a caixa sensorial serão cinco caixas contendo cinco espécies de sementes diferentes, sendo uma semente para cada caixa. Apresentação das sementes e do processo de germinação. Apresentação de instrumentos musicais para conhecimento das possibilidades artesanais que a natureza proporciona além da alimentação. Finalização com música e posturas do Yoga.

3º anos - ATIVIDADE: Conhecendo o Solo

Descrição da atividade: Mostrar para as crianças 3 tipos de solo, depois pedir para que cada criança tire uma amostra de solo pelo jardim e faça a análise do tipo a partir dos modelos apresentados. Os objetivos foram demonstrar a importância da matéria orgânica, a decomposição dos restos vegetais no solo, a capacidade de infiltração e retenção da água em diferentes tipos de solo, a existência de poros no solo e a infiltração da água no solo ocupando seu espaço poroso e discutir os efeitos da erosão do solo; a origem destas diferentes cores e como ocorreu a formação do solo no decorrer do tempo.

Os materiais necessários para a aula, foram amostras de solo recolhidas no entorno da escola; pá de jardinagem; solos diferentes com diferentes cores; torrão de solo seco e pedra. Para o desenvolvimento da atividade os alunos foram organizados em círculo em uma área da escola composta de árvores, gramado e uma horta em construção. Iniciamos uma roda de conversa perguntando aos alunos: O que vocês acreditam ser o solo? Para que serve o solo? Vocês acham que existe vida no solo? Após ouvir a opinião dos alunos, comparamos as seguintes características das amostras de terras dispostas no centro do círculo (cor, cheiro e consistência), onde cada aluno teve a oportunidade do contato com as diversas amostras. Comentamos sobre a formação do solo, pois o mesmo é constituído por partículas resultantes do intemperismo de rochas, adicionadas à matéria orgânica; sendo sua porosidade relacionada à constituição; o solo serve de abrigo para diversas espécies animais e micro-organismos, sendo a partir dele que os vegetais se desenvolvem, fornecendo fonte de energia a toda a cadeia alimentar, garantindo a sobrevivência de diversas espécies. Depois da análise das amostras do solo separamos em grupos de três alunos e cada grupo caminhou em pontos diferentes da escola para coletar solo. Pós a coleta do solo voltamos a roda de conversa para dialogar sobre a constituição do solo através da percepção dos alunos e os seus conhecimentos. A partir desta discussão correlacionamos a conservação do solo, água, organismo que vivem no solo e uso de agrotóxico. No final organizamos os alunos em formato de círculo e reafirmamos a importância sobre a conservação do solo bem como a água, fauna e flora.

4º e 5º anos - ATIVIDADE: Discussão e viabilidade de uma proposta agroecológica com os alunos e familiares

Descrição da atividade: Primeiramente as crianças assistiram o vídeo sobre Meio Ambiente e Agroecologia, em seguida, o professor Baltasar discutiu o tema com a participação ativa dos professores e alunos. Posteriormente, os alunos puderam participar do plantio de canteiros de manejo agroecológico na escola.

6º ao 9ºanos - Atividade: Árvore dos Sonhos

Descrição da atividade: Conversas e discussões sobre alimentação. Em seguida, distribuir uma targeta para cada aluno escrever o que representava a palavra agrotóxico. As targetas foram organizadas em grupos e descreviam seu significado, prevalecendo VENENO. Foi passado o que realmente é o agrotóxico, seus prejuízos e possibilidades de fazer agricultura sem agrotóxico, como a agricultura orgânica. Posteriormente, foram distribuídas folhas em papel para que pudessem fazer a árvore dos sonhos, daquilo que eles realmente queriam para eles. E concluindo, com a atividade para integrar os sonhos de todos eles.

Ainda que não abordadas em todas as escolas, inseridas neste levantamento, esta faceta da metodologia, de fundamento agroecológico oferece ao ensino nas escolas do campo dimensões próximas ao seu modo de vida e à sua vivência cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas públicas e privadas, rurais ou urbanas, fornecem informações que são inseridas nos bancos de dados do MEC e atualizadas anualmente. Para este trabalho, foram elencadas aleatoriamente nove Escolas do Campo nos seguintes assentamentos: Região Central (três escolas: assentamentos Bela Vista do Chibarro, Monte Alegre e Fazenda Matão); Região Oeste B (três escolas: assentamentos Reunidas, Dandara e Primavera) e Região Oeste A (três escolas: assentamentos São Bento, Água Sumida e Gleba XV de Novembro) e Região Leste (assentamentos Comuna da Terra Milton Santos, São Luis, Sítio Casa Grande, Tremembé, Nova Esperança, 23 de Maio e Professor Luiz de David Macedo). Podemos verificar os dados das Escolas do Campo pesquisadas, posteriormente, no quadro 1.

Das nove Escolas do Campo pesquisadas quatro são municipais (três na região Central e uma na Oeste A) e cinco estaduais (duas na Oeste A e três na Oeste B). Enquanto, na região Leste não há registro da existência de nenhuma escola.

Em relação às modalidades de ensino há atendimento da Educação Infantil nas regiões Central e Oeste A e as classes têm em média 30 educandos. Todas as escolas

atendem à modalidade de Ensino Fundamental. O número de alunos vem diminuindo na ordem de 30 % nos dois últimos anos (média de 25 alunos por turma). O Ensino Médio é oferecido somente nas regiões Oeste A e Oeste B, com cerca de 30 alunos por série. A modalidade EJA é oferecida apenas em uma das escolas da Oeste A.

A sala de Educação Especial foi oferecida somente em duas escolas da região Central no ano de 2011, porém, para redução de custos, as salas foram fechadas e optou-se por um especialista para atendimento semanal dos alunos.

As nove Escolas do Campo pesquisadas fornecem alimentação aos alunos e possuem quadras de esporte para a realização das aulas de educação física e atividades recreativas. Todas consomem água potável de poço artesiano, seis têm coleta de lixo periódica e tratamento de esgoto (três da região Central, duas da Oeste A e uma da Oeste B). As outras três escolas possuem fossa e o lixo é queimado (duas da região Oeste B e uma da Oeste A).

Variáveis	ESCOLAS DO CAMPO								
	REGIÃO CENTRAL			REGIÃO OESTE A			REGIÃO OESTE B		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Sala de Leitura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Laboratório de Informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Laboratório de Ciências	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Equipamentos Eletrônicos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Número de funcionários	40	27	08	54	10	11	15	21	43
Número de alunos	168	150	13	233	91	48	109	60	239
Acessibilidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Quadro 1: Parâmetros de infraestrutura e matrícula das escolas estudadas (2015)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A biblioteca, suporte básico do processo de ensino-aprendizagem, presente nas três escolas da região Central e em uma da Oeste A, não foi encontrada nas demais escolas pesquisadas. Ressalta-se ainda que a disponibilidade de salas de leitura, de equipamentos eletrônicos na maioria das escolas, é um fator positivo para o incentivo e interesse à leitura e ao aprendizado. Somente na região Oeste B, não há computadores para uso dos alunos

e por isso, não há sala de informática (Quadro 1). Duas escolas da região Oeste B, ainda não possuem sanitários e nem acessibilidade às dependências das escolas às pessoas portadoras de deficiência.

Pode-se inferir que as Escolas do Campo da região Central apresentam melhores condições de infraestrutura e número de funcionários para atender alunos e professores, do que as demais regiões analisadas.

CONCLUSÕES

Os resultados apontam que as Escolas do Campo, localizadas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo, têm características muito próprias referentes à Educação do Campo, porém, deve-se ressaltar que ainda há problemas de infraestrutura adequada e que atendam às necessidades básicas desse ensino, objeto deste trabalho. As experiências relatadas de ensino-aprendizagem voltadas a dimensões agroecológica mostraram perspectivas de maior identificação ao modo de vida do campo.

A literatura, até o momento, vem trabalhando essencialmente recortes específicos de um determinado local, o que ressalta a relevância de se traçar um perfil das Escolas do Campo em assentamentos rurais e incentivar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em agroecologia.

REFERÊNCIAS

ARARAQUARA. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. EMEF do Campo “Profº. Eugênio Trovatti”. (2014/2016). Assentamento Horto de Bueno. Araraquara, SP.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, p. 157-176, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília. Disponível em: <http://BRASIL.Ministério da Educação.Portal do MEC. Brasília>>. Acesso em 10 de Jan. de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 20 de Jan. de 2017.

CALDART, R, S. **A escola do campo em movimento**. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

FENG, L. Y.; FERRANTE, V. L. S. Projeto educação do campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 1, n. 11, p. 195-224, 2008.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FLORES, A. F.; BEZERRA, M. C. S.; FERRANTE, V. L. S. B. De grupo escolar educação do campo: o caso da Escola do Campo no assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 28-48, jan-jun, 2013.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAVINI, G. C. **O Método Sesi de Ensino na Escola do Campo**: A controversa chegada do estranho. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2012.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE- UM RELATÓ DO PROJETO EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 08/11/2021

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Docente do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio- Unilêã Crato CE
<http://orcid.org/0000-0002-7649-7688>

Edson Ribeiro Luna

Mestrado Profissional em Educação (URCA). Docente da Secretaria Estadual de Educação do Ceará Crato CE
<https://orcid.org/0000-0002-8276-8528>

RESUMO: Este trabalho busca apresentar as atividades desenvolvidas no projeto intitulado “Educação para a vida”, que desenvolveu-se no Instituto Federal do Ceará, campus do Crato, com alunos do primeiro ano do ensino médio integrado ao ensino técnico. O projeto surgiu da necessidade de um espaço sistemático para trabalhar com os estudantes temas pertinentes à sua formação global, e se propõe a ser uma atividade complementar ao trabalho transversal já desenvolvido em sala de aula pelos professores, bem como nos projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento. Com ele, buscou-se suscitar a importância da reflexão e revisão de valores, atitudes e princípios éticos, contribuindo, assim, para a adesão de novas formas de ser e conviver, e teve como objetivo

principal contribuir para a formação integral do estudante, contemplando os aspectos intelectual, sociopolítico, cultural, afetivo e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio; Formação integral; Educação para a cidadania.

REFLECTIONS ON THE COMPREHENSIVE EDUCATION OF STUDENTS - AN REPORT OF THE EDUCATION FOR LIFE PROJECT

ABSTRACT: This work seeks to present the activities developed in the project entitled “Education for life”, which was developed at the Federal Institute of Ceará, campus of Crato, with students from the first year of high school integrated with technical education. The project arose from the need for a systematic space to work with students on topics relevant to their global education, and is intended to be a complementary activity to the transversal work already developed in the classroom by teachers, as well as in teaching, research and extension in progress. With it, we sought to raise the importance of reflection and review of values, attitudes and ethical principles, thus contributing to the adherence of new ways of being and living, and had as main objective to contribute to the integral formation of the student, contemplating the intellectual, sociopolitical, cultural, affective and professional aspects.

KEYWORDS: High school; Integral training; Citizenship education.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto busca apresentar as atividades do projeto intitulado “Educação para a vida”, que foi desenvolvido no Instituto Federal do Ceará, campus do Crato, com alunos do primeiro ano do ensino médio integrado ao ensino técnico. Inicialmente será realizada uma breve contextualização do campus e, em seguida, será apresentado o projeto e as ações estabelecidas.

A Rede Federal de Educação Profissional foi criada e regulamentada pelo presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909, e com o passar dos anos várias modificações foram feitas desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos fazem parte da política de expansão da rede federal de educação profissional, que teve início em 2003 e perdura até o presente momento (BRASIL, 2009).

Em relação aos Institutos Federais, Pacheco (2011, p.16) afirma que

sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação de ofícios e mais compreensão do mundo do trabalho.

Imbuído dessas características, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus do Crato (IFCE campus do Crato), antiga Escola Agrotécnica Federal, com 67 anos de existência, tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino para os diversos saberes da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente os de abrangência local e regional (BRASIL, 2009).

A atuação do IFCE campus do Crato estende-se a 3 regiões administrativas do estado do Ceará e atende as demandas de aproximadamente 41 municípios, sendo 33 localizados somente na região do Cariri. Essa região tem como setores estratégicos da economia regional o comércio, a indústria de calçados, a fruticultura, a apicultura, a ovinocaprinocultura, o turismo e outros arranjos produtivos dos setores secundário e terciário. Nesse contexto, intensifica-se a demanda por mão de obra com qualificação técnica para o manejo adequado desses recursos, razão pela qual o IFCE campus do Crato constitui-se em um equipamento educacional importante e indispensável, sobretudo porque, atualmente, é a única instituição de ensino do sul do estado voltada à educação profissional com foco na agropecuária, cabendo-lhe a grande responsabilidade de atender as demandas educacionais emanadas das atividades mencionadas (BRASIL, 2009).

Para atender a essa demanda, atualmente o campus do Crato possui os seguintes cursos de *nível técnico*: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico

em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária Subsequente (Pós Médio). Já os cursos de *nível superior* são: Bacharelado em Sistemas da Informação e Bacharelado em Zootecnia. O ensino técnico integrado ao ensino médio está distribuído em aulas nos turnos manhã e tarde, todos os dias da semana, com duração de 3 anos.

Assim como as outras etapas da escolarização, o ensino médio é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e foi estruturado para cumprir as seguintes finalidades (Art. 35):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao longo de sua história o ensino médio oscilou entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. Essa polaridade influenciou sua organização pedagógico-curricular de modo a “oscilar entre um currículo ‘enciclopédico’, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo ‘pragmático’, centrado no treinamento para uma atividade laboral” (Simões, Silva, 2013, p. 7). Enquanto isso, a formação para a cidadania era relegada a segundo plano.

No entanto, a escola também deve aprimorar o educando como pessoa humana, formando-o eticamente e desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico. Ou seja, a escola deve buscar a omnilateralidade, que diz respeito à “formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas” (Moraes et al., 2013, p. 34).

Esta formação humana integral é necessária porque na sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma formação voltada para a reflexão e para a crítica. Ela deve se pautar na capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo intelectual e moralmente, e de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive (Simões, Silva, 2013).

Nesse sentido, a tarefa do docente seria a de desenvolver não uma única capacidade

de pensar em campos diferentes, ou reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. Sua tarefa seria a de desenvolver o pensamento dos alunos e a capacidade de analisarem e generalizarem os fenômenos da realidade, de raciocinarem corretamente; resumindo, de desenvolverem no todo as suas faculdades mentais (Vygotsky, 2005). Isso deveria ser feito preferencialmente de forma coletiva, em sala de aula, pois, segundo Vygostky, “todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (2005, p. 38-39). Ou seja, as funções psicológicas superiores são, primeiramente, relações sociais, e o desenvolvimento delas está relacionado e se modifica conforme o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento individual de cada sujeito. Nesse sentido, o autor reforça que a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, Cecchini (2005) afirma que o processo de construção de um novo conceito é um processo automotivado, e uma vez iniciado é necessário e suficiente que subsistam as condições adequadas para que continue a se desenvolver. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos (Kostiuk, 2005).

Para fazer isso, a escola deve considerar que uma “classe” não é um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e “dominados” por um professor, mas, pelo contrário, um “coletivo”, um grupo de pessoas que, interagindo entre si, tem um único objetivo: sua formação social e individual (Cecchini, 2005).

Essa formação integral do aluno tem sido pensada por várias instâncias. O documento intitulado “Plano de Combate à Evasão - Proposta de ações para o combate à evasão do IFCE”, elaborado pelas Coordenações Técnico-Pedagógicas dos campi do IFCE e compilado pela Pró-Reitoria de Ensino, enumera uma série de atividades a serem desenvolvidas no período letivo de 2014.2 a 2016.2. O referido documento indica a necessidade de realização de atividades de orientação educacional sobre temáticas de Educação para a vida. Entre os temas transversais a serem trabalhados, o plano cita: *o estudo e sua relação com o mercado de trabalho, o Regulamento da Organização Didática, saúde, bem-estar e qualidade de vida, metodologias e técnicas de estudo e elaboração de plano de estudo individual*, dentre outros que os campi considerarem relevantes.

O Plano também reforça a necessidade do trabalho interdisciplinar e da realização periódica de atividades culturais, sociais e esportivas. Essa necessidade é sinalizada

igualmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde consta que a função da educação

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (DCN, 2013, p. 145).

As Diretrizes afirmam, ainda, que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional; II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres; III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. (DCN, 2013, p. 169).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, para que isso ocorra a escola deve trabalhar de forma transversal e integrada os seguintes temas: a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento; o respeito e a valorização do idoso de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; a educação ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos. A referida orientação ainda reitera que “outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.” (DCN, 2013, p.187).

Neste mesmo sentido encontra-se a Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009, que cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país, com o objetivo de ministrar conhecimentos relativos a matérias não constantes do currículo obrigatório, como ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.

Nesse contexto, o Projeto “Educação para a Vida” surge da necessidade de um espaço sistemático para trabalhar com os(as) estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio temas pertinentes à sua formação global. Neste sentido, o mesmo propõe-se a ser uma atividade complementar ao trabalho transversal já desenvolvido em sala de aula pelos(as) professores(as) das disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso, bem como nos projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento no IFCE campus Crato. Com ele, busca-se suscitar a importância da reflexão e revisão de valores, atitudes e princípios éticos, contribuindo, assim, para a adesão de novas formas de ser e conviver.

Diante desse cenário, a Coordenação Técnico-Pedagógica, o Departamento de

Assuntos Estudantis e a Coordenação de Orientação Educacional propuseram à Direção de Ensino do campus o projeto intitulado “Educação para a Vida”, em consonância com as legislações e o documento institucional referidos anteriormente, e com o intuito de desenvolver ações programáticas e sistêmicas de modo a colaborar para a formação integral do(a) educando(a) do IFCE campus Crato. Além disso, ressalta-se que algumas das temáticas propostas pelo projeto já são previstas no calendário acadêmico do campus Crato e desenvolvidas; porém, de forma não sistematizada.

Neste sentido, o projeto teve como objetivo principal contribuir para a formação integral do(a) estudante, contemplando os aspectos intelectual, sociopolítico, cultural, afetivo e profissional. Foram objetivos específicos: integrar servidores técnico-administrativos e docentes na disseminação do conhecimento complementar aos conteúdos ministrados em sala de aula; inserir no horário de aula dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, especificamente, dos primeiros anos, oficinas temáticas para a formação da cidadania; estimular os discentes a buscar o conhecimento ampliado que contribua para o fortalecimento de suas relações interpessoais, mitigação dos preconceitos e sua emancipação humana.

2 | METODOLOGIA DO PROJETO

As ações do projeto foram desenvolvidas no ano letivo de 2016 com as turmas do 1º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio dentro do horário regular de aulas. Ressalta-se que essas turmas têm aulas em tempo integral de segunda a sexta-feira, o que dificulta a realização de atividades em horário extra-sala. Há também a dificuldade de alguns professores cederem espaços em suas aulas para a discussão de temas transversais. Foi feita a opção por trabalhar com os alunos do 1º ano, pois são eles os que mais têm dificuldade de se adaptar à instituição, o que causa um alto número de evasão e desperta o cuidado da equipe de trabalho

A atividade foi ofertada como oficina temática, semanalmente, durante todo o ano letivo, sendo cada tema trabalhado em duas semanas consecutivas. As estratégias metodológicas ficaram a critério dos(as) mediadores(as), que buscaram procedimentos que guardam maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do seu sucesso na escola.

As oficinas temáticas foram mediadas por servidores(as) técnico-administrativos(as) e docentes da instituição que se voluntariaram, bem como por convidados(as) externos(as). Cada um contribuiu para o tema que tem mais interesse e afinidade, e, com isso, foram valorizadas as experiências e as vivências de cada servidor. Os(as) servidores(as) técnico-administrativos(as) que se voluntariaram têm as seguintes formações: psicologia, serviço social, pedagogia, enfermagem, odontologia, medicina, letras, direito, jornalismo e nutrição. Há também docentes das disciplinas de matemática, informática, topografia, zootecnia, biologia, educação física, sociologia, filosofia, história e língua portuguesa.

Sempre que possível, em paralelo às atividades desenvolvidas em sala de aula, outras foram propostas extra-sala para promover a integração entre as turmas e com a comunidade interna e externa. Essas atividades são chamadas de eventos ampliados.

A proposição dos temas levou em consideração as legislações citadas anteriormente, os eventos que já ocorrem na instituição e outros de igual relevância, podendo ser apreciados a seguir:

CONTEÚDO	EMENTA
Protagonismo Juvenil	<i>Evento ampliado:</i> Semana de integração. Apresentação do projeto “Educação para a Vida”. Projeto de vida e Protagonismo juvenil.
Metodologias e Técnicas de estudo	Elaboração de plano de estudo individual. Técnicas de assimilação de conteúdos.
Uso e abuso das tecnologias	Redes sociais. Uso da internet: exposição, privacidade e perigos.
Psicologia da adolescência	Construção da identidade. Diferenças de personalidades e temperamentos.
Autoestima e grupos.	Regras de convívio grupal. Discriminação. Bullying.
Inclusão	Educação especial. Acessibilidade. Deficiências sensoriais e físicas.
Preparação para o trabalho	<i>Evento ampliado:</i> Feira de profissões. Futuro profissional. Projeto de vida. Mundo do trabalho.
Ecologia e Meio Ambiente	<i>Eventos ampliados:</i> Feira solidária e SEMEIA (Semana do Meio Ambiente). Reciclagem. Água. Lixo. Desperdício de alimentos. Sustentabilidade.
Prevenção ao uso de drogas	Uso e abuso de drogas.
Gênero e Diversidade	<i>Evento ampliado:</i> Encontro sobre a Diversidade. Machismo. Homofobia. Violência contra a mulher. Orientações sexuais.
Violência Doméstica	Violência contra: criança, adolescente, mulher, deficiente e idoso. Proteção aos direitos humanos.
Educação para o trânsito	Direção defensiva. Sinalização.
Estado e Sociedade	Ética. Democracia. Cidadania. Consciência política. Corrupção.
Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
Saúde Bucal	Cuidados com a saúde bucal.
Saúde Reprodutiva	Sexualidade. Gravidez na adolescência. DST's.
Educação Alimentar e Nutricional	Hábitos alimentares. Saúde e bem-estar.
Relações Étnico-Raciais	Preconceito. Racismo. Leis e penalidades. Ações afirmativas.
Educação Financeira	Planejamento financeiro. Direito do consumidor.
Espiritualidade	<i>Evento ampliado:</i> Ato ecumênico. Tolerância religiosa e ecumenismo. Vivência de valores humanos.

Para melhor exemplificar como se deu a execução do projeto cabe detalharmos as atividades referentes ao primeiro tema, “Protagonismo juvenil”. O primeiro encontro deste tema se deu na primeira semana de aula, onde na instituição anualmente é realizada a Semana de Integração. Durante esta semana são desenvolvidas atividades artísticas, esportivas e culturais, com o intuito de melhor acolher os alunos ingressantes e de favorecer a relação desses com os alunos veteranos. Na oportunidade também são apresentadas as instalações do campus, bem como os principais profissionais da Coordenação Técnico-Pedagógica, do Departamento de Assuntos Estudantis e da Coordenação de Orientação Educacional, que trabalharão diretamente com eles, além do Regulamento da Organização Didática, e do sistema onde terão acesso ao seu rendimento acadêmico (Q-acadêmico).

Dentro da programação da Semana de Integração de 2016 foi realizada uma atividade com a presença de um jovem que serviu de exemplo de protagonismo juvenil. O garoto de apenas 11 anos construiu ao lado de sua casa um museu para homenagear o cantor e compositor Luiz Gonzaga. Nesse espaço ele organiza objetos que representam a vida e a obra do artista, símbolo do homem sertanejo. Além disso, ele aprendeu a tocar algumas músicas e faz pequenas apresentações junto com um primo. Para a atividade no campus ele levou alguns objetos da exposição, falou sobre como começou essa ideia de criar um museu, como ele organiza os objetos, seus planos para o futuro que incluem ser museólogo, criar uma rádio comunitária em sua localidade, criar um projeto social para ensinar música às crianças, e aprender a tocar sanfona. Os alunos tiveram oportunidade de fazer perguntas e, ao final, ouviram uma pequena apresentação musical¹. Após esse momento foi feita uma breve explanação do que seria o projeto Educação para a Vida e que o encontro seguinte seria com cada turma em sala de aula.

Na semana seguinte, já com as turmas separadas, deu-se continuidade ao tema Protagonismo Juvenil. Como o primeiro momento foi realizado com todas as turmas em conjunto, não houve espaço para um contato mais próximo. Por isso, inicialmente, foi feita uma rodada de apresentações onde cada aluno deveria dizer seu nome, cidade de onde veio, uma atividade que gosta de fazer e como estava se sentindo no momento. Em seguida pediu-se aos alunos que relatassem suas impressões sobre o garoto museólogo e como ele poderia ser considerado um exemplo de protagonismo juvenil. A discussão foi sendo conduzida para mostrar que todos eles poderiam ser jovens protagonistas de suas histórias, basta que tenham um sonho e um projeto de vida. Na sequência, foi entregue para eles uma folha de papel onde em uma metade estava escrito *Meu presente*, e na outra metade, *Meu futuro*. Nesse espaço eles deveriam representar seu momento presente e como imaginavam seu futuro dez anos depois. Após fazerem a produção eles foram convidados a falar sobre o presente e o futuro, e como ter um projeto de vida claro poderia ajudá-los a alcançar seus objetivos. Os planos para o futuro de alguns incluíam concluir o ensino médio, ingressar no ensino superior, ser aprovado em um concurso público ou

1 <http://ifce.edu.br/crato/noticias/crato-inicia-atividades-do-projeto-educacao-para-a-vida>

abrir um negócio, constituir família, curtir a vida com os amigos, viajar, entre outros. Com isso encerrou-se a discussão sobre o tema e na semana posterior eles debateram outros assuntos, seguindo o cronograma proposto.

Com esta ação buscou-se a redução da evasão escolar e a ampliação do protagonismo e da autoestima dos(as) discentes; servidores(as) técnico-administrativos(as), docentes e discentes integrados na disseminação do conhecimento complementar aos conteúdos ministrados em sala de aula; participação total dos(as) alunos(as) do 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nas oficinas temáticas para a formação da cidadania; fortalecimento das relações interpessoais, mitigação dos preconceitos e emancipação humana da comunidade escolar.

Por fim, ressalta-se as palavras de psicólogo russo Kostiuk, companheiro de trabalho de Vygostky:

Toda a educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio. Todavia, nem toda educação dirige ativamente o desenvolvimento para fins específicos. (...) A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente histórica do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade (2005, p. 57).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**– Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFCE integrados ao Ensino Médio** / Instituto Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Ensino. - Fortaleza, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009**. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Federal do Ceará. Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2009-2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de combate à evasão - Proposta de ações para o combate à evasão do IFCE - Período: semestre letivo 2014.2 a 2016.2** / Instituto Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Ensino. - Fortaleza, 2014.

CECCHINI, Marco. Introdução. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; MOURA, Dante Henrique; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa e. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (org). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Fundação Santillana. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro da. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 05/06/2021

Danielle Cristina Martins

PROFEI – Universidade Estadual de Ponta
Grossa
<http://lattes.cnpq.br/4513027821757965>

Jane Gezualdo

PROFEI – Universidade Estadual de Ponta
Grossa
<http://lattes.cnpq.br/4205139620413843>

Sidney Santos Cezar

PROFEI – Universidade Estadual de Ponta
Grossa
<http://lattes.cnpq.br/4315620531081544>

José Fabiano Costa Justus

PROFEI – Universidade Estadual de Ponta
Grossa
<http://lattes.cnpq.br/0671384296127040>

RESUMO: O presente estudo constitui-se como resultado de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo principal conceituar o letramento científico e a gameficação identificando os diferentes conceitos que os teóricos tratam do tema. Ademais, pretende analisar o papel da tecnologia no contexto inclusivo, como técnica, instrumento e recurso para avaliação de aprendizagens em letramento científico nas instituições escolares. Justifica-se perante a necessidade dos educadores, bem como escolas, além de se apropriarem deste conhecimento,

também repensarem suas práticas pedagógicas visando alfabetizar e letrar crianças, utilizando-se de tecnologias como ferramentas para adaptação do novo e superação de dificuldades. A pesquisa trata do levantamento de estado da arte, desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação Especial Inclusiva □ PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Durante a pesquisa nos referenciais foi possível perceber a escassez de literatura sobre o tema gameficação e, além disso, que a gamificação é muitas vezes compreendida como um jogo, por ter sua vertente originada no design de jogos. Enquanto sobre o letramento científico evidencia-se além de variação terminológica também uma imprecisão conceitual no emprego deste termo. É essencial que a educação no Brasil realmente ofereça formação docente de qualidade e com igualdade de direitos a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento científico. Gameficação. Educação Inclusiva.

SCIENTIFIC LITERACY AND GAMEFICATION

ABSTRACT: The present study is the result of a bibliographical research, having as main objective to conceptualize scientific literacy and gamification identifying the different concepts that theorists deal with the subject. Furthermore, it intends to analyze the role of technology in the inclusive context, as a technique, instrument and resource for evaluation of learning in scientific literacy in school institutions. It is justified by the need of educators, as well as schools, in addition to appropriate this knowledge, also rethink their pedagogical practices aiming to make children

literate and literate, using technologies as tools to adapt to the new and overcome difficulties. The research deals with the state-of-the-art survey, developed in the Master's Program in Inclusive Special Education – PROFEI, from the State University of Ponta Grossa. During the research in the references it was possible to notice the scarcity of literature about the gamification theme and, furthermore, that gamification is often understood as a game, for having its aspect originated in game design. While on scientific literacy it is evident in addition to terminological variation also a conceptual imprecision in the use of this term. It is essential that the education in Brazil really offers quality teacher training and equal rights for all.

KEYWORDS: Scientific literacy. Gamification. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais inserida em nosso cotidiano, por isso, nada mais natural incluir este recurso na educação para expandir conhecimentos e ultrapassar os padrões tradicionais de sala de aula, porém, ainda há discussão sobre como integrar as práticas tecnológicas ao dia a dia escolar e como usar essas ferramentas de forma efetiva.

As possibilidades no campo pedagógico estão fortemente apoiadas no âmbito inesgotável de acesso à informação que pode ser transformada em conhecimento e na grande interatividade que a internet oferece. A utilização de tecnologias como instrumento de ensino e aprendizagem e a busca pelo conhecimento vem ampliando-se rapidamente a comunicação e a forma de receber, armazenar e transmitir informações fazendo com que não só alunos, como professores, busquem por novas formas de aprender que respondam às necessidades.

Neste sentido, a gameificação apresenta-se como uma importante ferramenta metodológica que pode ser utilizada em sala de aula contribuindo para despertar o interesse do aluno "[...] conjugando elementos que levam à participação, ao engajamento, resultando na reinvenção do aprendizado" (DUQUE et al., 2018, p. 18).

Esta pesquisa é impulsionada pelo fato de que letramento científico, vem sendo objeto de preocupação das políticas públicas e educacionais no Brasil, além do fato de que o processo de alfabetização e letramento científico vem sendo apontado em nossa literatura atual como condição fundamental para reconstruir a relação do ser humano com a natureza, contribuindo para a formação de opiniões fundamentadas e considerando critérios que levem em conta os processos e fenômenos científicos de maior relevância no mundo contemporâneo.

A gameificação surge como uma estratégia de ensino "[...] que visa fortalecer o processo de aprendizagem, pretendendo despertar o interesse, a curiosidade e a participação nos indivíduos [...]" (ORLANDI et al., 2018, p. 23). O termo está relacionado ao método da tecnologia educacional que busca potencializar os benefícios dos jogos na educação, utilizando-os como ferramenta complementar, melhorando o ensino e avaliação formal e informal dos alunos.

Portanto, a escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Por gerar novas perspectivas e inserir um método de ensino diferenciado, a utilização da tecnologia na educação faz com que a escola proporcione uma verdadeira experiência de aprendizagem, lúdica e significativa ao aluno, proporcionando melhoria na qualidade de ensino, modernização das aulas e desenvolvimento das novas habilidades.

O estudo em questão foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que "[...] pode, portanto ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica." (LAKATOS; MARCONI 1992, p. 44). Buscando o aprofundamento necessário para compreensão de tal tema, discutindo e apontando os estudos dos principais autores da área, como Bertoldi (2020), Chassot (2016), Freire (2002), Huizinga (2000), Kapp (2012) Machado (2009), Mantoan (2003), Navarro (2013), Sasaki (1997), Sasseron (2011) entre outros.

Esta pesquisa mostra-se alinhada com a linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva do Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI, pois contempla estudo e pesquisa acerca da conceituação sobre Educação Especial e Inovação Tecnológica, ressalta aspectos de desenvolvimento de práticas pedagógicas e busca analisar metodologias ativas de ensino e aprendizagem baseado em uso de tecnologias digitais, espaços educativos e jogos digitais em espaços de SRMs do município de Ponta Grossa, no Paraná.

2 | ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA OU LETRAMENTO CIENTÍFICO?

Alfabetização Científica é muito abordada na literatura sobre Ensino de Ciências, contudo trata-se de um conceito amplo, controverso e diversas são as opiniões sobre como defini-la e caracterizá-la. Na literatura estrangeira encontramos variação no uso do termo, autores de língua espanhola, usam a expressão "Alfabetización Científica" para designar o ensino cujo objetivo seria a promoção de capacidades e competências entre os estudantes capazes de permitir-lhes a participação nos processos de decisões do dia-a-dia (MEMBIELA, 2007, DÍAZ; ALONSO; MAS, 2003; CAJAS, 2001; GIL-PÉREZ; VILCHES-PEÑA, 2001).

Como aponta Fourez, "surge problema, quando traduzimos a expressão inglesa, pois aparece como 'Letramento Científico', enquanto as expressões francesa e espanhola, literalmente falando, significam "Alfabetização Científica". Documentos da UNESCO, termo inglês literacy (de scientific and technological literacy) é traduzido pela palavra 'cultura' e não 'alfabetização'." (FOUREZ, 1994, p.12).

Autores que utilizam a expressão "Letramento Científico" (MAMEDE e ZIMMERMANN, 2007; SANTOS e MORTIMER, 2001), pesquisadores que adotam o termo "Alfabetização Científica" (BRANDI; GURGEL, 2002; AULER; DELIZOICOV, 2001; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2000) e também, aqueles que usam a expressão "Enculturação Científica" (CARVALHO; TINOCO, 2006; MORTIMER; MACHADO, 1996).

Pesquisadores que preferem Letramento Científico justificam a escolha defendida por duas grandes pesquisadoras da Linguística: Angela Kleiman e Magda Soares. "Enculturação científica promove condições para os alunos sejam inseridos em mais uma cultura, a cultura científica, partem do pressuposto de que o ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os alunos, além das culturas religiosa, social e histórica que carregam consigo, possam também fazer parte de uma cultura em que as noções, ideias e conceitos científicos são parte de seu corpus. Deste modo, seriam capazes de participar das discussões desta cultura, obtendo informações e fazendo-se comunicar." (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Ainda de acordo com as autoras, "letramento científico seria um conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele." (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Para (KLEIMAN, 1995, p. 19) define o letramento como sendo o "conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos."

Sasseron e Carvalho (2011) apontam que a alfabetização científica são:

[...] ideias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico." (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 61).

Diante do exposto, um questionamento leva-nos a refletir: "O que vem a ser uma sociedade cientificamente alfabetizada?" (CAZELLI, 1992 p.32), muito apropriadamente, questiona: "Uma sociedade habilitada para desempenhar funções nas áreas relacionadas à ciência ou uma sociedade preparada para adquirir visão geral e integrada do processo científico?" Na concepção de Paulo Freire:

[...] "a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto." (FREIRE, 1980, p.111).

Portanto, a alfabetização deve desenvolver a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca.

Para (SHEN, 1975, p.265), "pode abranger muitas coisas, desde saber como

preparar uma refeição nutritiva, até saber apreciar as leis da física [...]", para tanto, faz-se necessário desmistificar o conhecimento científico, para que o leigo possa utilizá-lo na sua vida cotidiana, desenvolvendo seu papel de modo mais ativo na sociedade, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo respeitados de acordo com suas especificidades, necessidades e curiosidades, reconhecendo-se como integrantes do mundo.

Ciência é uma linguagem que serve para auxiliar o entendimento da leitura do mundo e a alfabetização científica (AC) é "[...] o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura de mundo onde vivem [...]" e lhes oportunizar que entendam "[...] as necessidades de transformá-lo e, transformá-lo para melhor." (CHASSOT, 2016, p. 70). Ou seja, envolve ler, atuar e transformar seu contexto, sua realidade, por meio do acesso ao conhecimento científico. Para a pesquisa optou-se pela utilização do termo letramento científico em concordância com Mamede e Zimmermann (2005) que usam o termo letramento científico como sendo "[...] a capacidade de uso da ciência e do conhecimento científico no cotidiano, diferenciando-se de alfabetização científica, entendida como o domínio dos termos e conceitos científicos, sem o uso prático." As autoras justificam o uso de letramento em detrimento de alfabetização por basearem-se nas definições mais restritas dos dois termos: "[...] alfabetização refere-se às habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, no plano individual, ao passo que o termo letramento se refere às práticas efetivas de leitura e escrita no plano social." (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005, p. 1-2).

O letramento é concebido, portanto, não como uma característica final a ser atingida, mas como um desenvolvimento contínuo e progressivo das habilidades de escrita e leitura. "É letrada aquela pessoa que pode, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma frase curta e simples em sua vida cotidiana." (UNESCO, 1978, p. 4).

Percebemos uma preocupação crescente, ao longo dos anos, em colocar a Alfabetização Científica como objetivo central do ensino de Ciências em toda a formação básica. Preocupação esta que, encontra base, respaldo e consistência na percepção da necessidade emergente de formar alunos para atuar na atual sociedade, amplamente rodeada por artefatos da sociedade científica e tecnológica.

Desse modo, "o Letramento Científico se coloca como um relevante eixo de discussão e pode apresentar contribuições diversas, ao tornar-se um importante viés na execução e alcance das metas propostas pelas políticas públicas vigentes". (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

3 | INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

3.1 Gameificação

A utilização das diferentes estratégias e recursos tecnológicos permite diminuir as dificuldades que alguns educandos com necessidades educativas especiais têm, não só durante o período de escolarização, como em sua posterior incorporação ao mundo do trabalho. Por isso, acredita-se que o uso de tecnologias necessita ser amplamente utilizado a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais.

Conforme (MANTOAN, 2003 apud MACHADO, 2009, p. 16), "[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças." Ainda segundo esta autora:

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar, e toda uma rede de pessoas que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como oportunidade de mudanças de alguns em todos, da discriminação e do preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. (MANTOAN, 2003, p. 19).

Conforme (NAVARRO, 2013, p. 8),

a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo, ou seja, na realidade do dia a dia profissional, escolar e social do indivíduo é compreendida como gamificação, que é a tradução do termo gamification criado pelo programador britânico Nick Pelling, em 2003.

A estrutura de jogo já era aplicada em situações profissionais desde o início do século XX, isso acontecia, principalmente, devido à similaridade do jogo com o *modus operandi* do comércio, tendo em vista a presença de elementos como competição, regras, código de conduta, meta definida e resultados na forma de estatísticas.

O jogo como afirma (HUIZINGA, 1980, p.10) "[...] é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito [...] deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social".

Conforme (NAVARRO, 2013, p. 8)

[...] ao analisar suas correspondentes em latim, *jocus* (em português, jogo) e *ludus* (em português, lúdico), temos que a primeira era empregada no sentido de divertimento e de situações que provocam o riso; *ludus* é utilizado para designar tanto a escola para crianças, quanto para gladiadores, chamada *ludus gladiatorius*.

O jogo faz parte do desenvolvimento do ser humano e precede à cultura, por isso entende-se, que os mecanismos dos jogos estão presentes nos aspectos de viver e se relacionar desde o início da civilização. Podemos dizer que a sobrevivência do homem pode

ser considerada como uma forma de jogar. Portanto, não se pode pensar que gameficação seja algo novo na sociedade.

Assim como o jogo, a gameficação ainda não tem um conceito definitivo e exato, mas vem sendo compreendida por teóricos e desenvolvedores de jogos como a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo "[...] que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas." (MORAN, 2015, p. 18).

Sendo assim, entende-se por elementos, mecanismos, dinâmica e técnicas de jogos, o lançamento de desafios, cumprimento de regras, metas claras e bem definidas, efeito surpresa, linearidade dos acontecimentos, conquista por pontos e troféus, estatísticas e gráficos com o acompanhamento da performance, superação de níveis e criação de avatares (termo utilizado por internautas e jogadores de videogame para designar a personificação imaginária da própria pessoa e do seu estado de espírito na forma de um personagem).

Já o contexto "fora do jogo" destina-se a situações diferentes dos campos de jogo usuais, ou seja, são situações que pertencem à realidade diária profissional, escolar e social do indivíduo.

Ainda de acordo com (KAPP, 2012, p. 9)

A gameficação é a definição de elementos de jogos para utilização no ambiente de aprendizagem, não significando obrigatoriamente o uso de tecnologia para o alcance de seus objetivos. Superar desafios, socializar e trabalhar por pontos são elementos que podem ser aplicados por meio de iniciativas utilizadas com poucos recursos, como por exemplo a recriação de rotinas já existentes, como trabalhos e atividades que visem o aprendizado com engajamento.

Segundo (FREIRE, 2002, p.82 e 83), "[...] o jogo não deixa esquecer o que foi aprendido... faz a manutenção do que foi aprendido... faz com que o jogador se prepare para novos desafios."

As gameficações vem se propagando no campo da educação de maneira consistente, utilizando elementos que compõem os games

[...]como a narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflitos, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são os games [...]. (FARDO, 2013, p. 2).

Ainda de acordo com o Fardo, o jogo apresenta a intenção de fomentar aos alunos a ação, ajudar na solução de problemas, além de oferecer momentos de interatividade, motivando-os e envolvendo-os na aprendizagem. O universo de tentativas e erros desenvolvem a capacidade de resolução de problemas e a gameficação vem ao encontro, pois é possível usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos aplicados para solucionar aqueles problemas dos mundos dos games em situação do mundo real.□

(FARDO, 2013, p. 3).

4 I GAMEIFICAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CONTEXTO INCLUSIVO

De acordo com Navarro, na gameificação usa-se algumas ferramentas específicas, que contribuem para a resolução de problemas, bem como ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos que contribuem para a aprendizagem. "Ela tem como principal objetivo despertar a curiosidade e aumentar o engajamento dos usuários, além de ser repleta de desafios propostos em seus jogos, ela traz recompensas que são itens cruciais para se alcançar o sucesso. (NAVARRO, 2013, p.9).

Nas palavras de (HUIZINGA, 2000 apud DUQUE et al., 2018, p. 19), "O jogo está presente na vida dos indivíduos de todas as idades e, com seus elementos e estratégias, leva os jogadores a um objetivo único, que é a sensação de prazer resultante do alcance de uma meta, aliado ao divertimento que o processo traz".

Os jogos criam ambientes interativos, desenvolvendo maior participação, empatia e engajamento com o conteúdo educacional, fazendo com que os estudantes aprendam de forma mais natural, divertida e possam alcançar objetivos propostos pelo letramento científico.

Através da motivação e imersão usando-se não um jogo, mas elementos que potencialize o sujeito, o uso da gameificação resulta no engajamento semelhante aos percebidos durante os jogos eletrônicos (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 14). Este fenômeno tem a habilidade de conduzir o sujeito a níveis de engajamento que vão ao encontro das necessidades de resolver problemas específicos, podendo ser tratada como uma ferramenta explicada pelo emocional do sujeito, atuando essencialmente em seu comportamento.

A evolução tecnológica contribui para a expansão dos modos de nos comunicarmos, que influenciam as nossas culturas tanto individuais quanto coletivas, no trabalho e no lazer. Logo, causam indagações em relação aos efeitos dessas ferramentas no dia a dia e no futuro das pessoas. (LÉVY, 1999 p. 258).

Na contemporaneidade nos deparamos com uma geração denominada por Prensky (2001) de "Nativos Digitais", a qual são indivíduos que nasceram a partir do século XXI em um mundo de imersão de aparatos tecnológicos que estão muito presentes na vida dos indivíduos. "As novas tecnologias nos possibilita um oceano de informações e comunicação, que trazem impactos à sociedade, e conseqüentemente, interferem nas instituições de ensino, na qual devemos ter a compreensão da necessidade de reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber (LÉVY, 1999, p. 258). É pelo já exposto que tais transformações devem ser acompanhadas pelas instituições de

ensino, expandindo e diversificando a educação a todos os seus níveis, suas estruturas pedagógicas, técnicas e científicas.

Nesse sentido essas discussões se mostram relevantes para a sociedade brasileira, no que se refere às políticas de estímulo ao aprendizado individual e contínuo, e ainda ao desenvolvimento de cultura científica e tecnológica, por essa sociedade do conhecimento (TAKAHASHI, 2000).

5 | METODOLOGIA

O estudo em questão foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que "[...] pode, portanto ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica." (LAKATOS; MARCONI 1992, p. 44). Com o objetivo de aproximar o pesquisador de todas as pesquisas relacionadas com o tema, ou seja, propor uma releitura do escopo sob um novo olhar.

Essa pesquisa foi elaborada a partir de uma ampla revisão sistemática da literatura de modo a visualizar o letramento científico e a gameficação. Selecionamos durante a pesquisa somente artigos científicos em língua portuguesa produzidos no Brasil. A busca foi refinada por ano de publicação nas bases de dados Capes, Scielo e Google acadêmico.

6 | RESULTADOS

Diante do exposto, verificamos que o letramento científico se apresenta como práticas que conduz o sujeito a interagir com o mundo e com os conhecimentos científicos. Portanto, acreditamos que o letramento atrelado a gameficação pode favorecer a apreensão do conhecimento, levando o aluno a ser protagonista da sua aprendizagem, além do domínio de termos e expressões para adentrar no mundo cultural do ambiente dos jogos.

A gameficação possui uma ampla área de atuação, pode ser usada na educação, no desenvolvimento de conteúdos, assim como, na avaliação do desenvolvimento dos mesmos, enquanto instrumento facilitador. Consiste no uso de jogos para motivar e engajar os estudantes em determinadas atividades pedagógicas contribuindo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diferentes habilidades, como o espírito competitivo, a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho em equipe.

Os jogos se tornam cada vez mais presentes nos ambientes escolares, além de desenvolver no aluno a capacidade mental de pensar, compreender e demonstrar o que aprendeu, criam ambientes interativos que promovem maior participação, empatia e engajamento com o conteúdo educacional, fazendo com que os estudantes se apropriem do conhecimento naturalmente e de maneira divertida. A aplicação de mecanismos, estruturas e dinâmicas de jogos na educação, pode promover comportamentos desejados e possibilita a solução de problemas reais como aulas monótonas em que os alunos apenas repetem os modelos prontos tradicionalistas que vêm sendo aplicados há mais de um século, onde o

professor ainda ocupa a posição de protagonista. (VALENTE, 2014).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca: Linha de ação sobre Necessidades educativas especiais, de 1994. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp.

CAZELLI, Sibeles. Alfabetização científica e os museus interativos de ciência. Rio de Janeiro, Departamento de Educação: PUC/RJ, 1992, Dissertação de Mestrado.

COSTA, Fihama Brenda Lucena. O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

DUQUE, Marco; ROCHA, Clara; BALTEIRO, Jorge. Adesão dos utentes aos medicamentos genéricos. Revista Portuguesa de Saúde Pública, v. 32, n. 2, p. 181- 187, 2014. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2021

FARDO, M. L. A Gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

Fourez, G. (2000). L'enseignement des Sciences en Crise, Le Ligneur. _____. (1994). Alphabétisation Scientifique et Technique - Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences, Bruxelas: DeBoeck-Wesmael.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 111.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.;

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo - SP, 2000.

KAPP, Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1. ed. São Paulo : Editora 34, 1999.

MACHADO, R. Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAMEDE, M. ZIMMERMANN, E . Letramento Científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. Enseñanza De Las Ciencias, 2005. número extra. VII CONGRESO

MILLER, Jon D. Scientific literacy: a conceptual and empirical review, In: Daedalus, n. 112, p. 29-48, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NAVARRO, G. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. CELACC/ECA - USP 2013.

OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

ONU/UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial.

ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M.; ORLANDI, M. T. A. L. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. *Biblios (Peru)*, n. 70, p. 17-30, 2018. DOI: 10.5195/biblios.2018.447 Acesso em: 10 mar. 2021.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed., Addison Wesley Publishing Company, p. 21-60, 1991.

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10.2015, Águas de Lindóia-SP. X Encontro... Águas de Lindóia-SP: 2015

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. *Ciência e Educação*, v. 17, p. 97-114, 2011.

TAKAHASHI, T. *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000

SHEN, B. S. P. (1975). Science Literacy. In: *American Scientist*, v. 63, p. 265-268, may-jun

VALENTE, J. A. A comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *Revista UNIFESCO - Humanas e Sociais* Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Acesso em: 10 mar. 2021.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

MOOCS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 05/09/2021

Beatriz Pérez Rojas

Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Puebla, Departamento de Sistemas y Computación Puebla, Puebla
<https://orcid.org/0000-0002-7936-5891>

Carlos García Franchini

Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Puebla, Departamento de Ciencias Básicas Puebla, Puebla
<https://orcid.org/0000-0001-8694-6128>

Martha Alvarado Arellano

Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Puebla, Departamento de Ciencias Básicas Puebla, Puebla
<https://orcid.org/0000-0001-7769-2891>

Luis Ignacio Olivos Pérez

Universidad Tecnológica de Puebla, Centro de Especialización de Recursos Humanos de Alto Nivel en el Sector Automotriz (CERHAN) Puebla, Puebla
<https://orcid.org/0000-0003-3538-9573>

RESUMEN: Este trabajo describe el desarrollo de Massive Online Open Courses (MOOC) utilizando las etapas del proceso de ingeniería de software en cascada y las competencias que utilizaron que los docentes en el desarrollo. Los

MOOC cubren los temas de las asignaturas de cálculo y cálculo diferencial del Tecnológico Nacional de México. Este material educativo se implementó en la formación de Ingenieros en Tecnologías de la Información y Comunicaciones e Ingenieros en Biotecnología de la Universidad Interserrana del Estado de Puebla Ahuacatlán.

PALABRAS CLAVE: MOOC, ingeniería de software, competencias, copyleft.

MOOCS IN HIGHER EDUCATION: AN EXPERIENCE

ABSTRACT: This paper describes the development of Massive Online Open Courses (MOOC) using the stages of the waterfall software engineering process and the competences used by teachers in the development. The MOOCs cover the topics of the subjects of calculus and differential calculus of Tecnológico Nacional de México. This educational material was implemented in the training of Information Technology and Communications Engineers and Biotechnology Engineers at the Universidad Interserrana del Estado de Puebla Ahuacatlán.

KEYWORDS: MOOC, software engineering, competences, copyleft.

1 | INTRODUCCIÓN

La innovación en la educación en los últimos 30 años está relacionada con el uso de las tecnologías de información y de la comunicación. El uso masivo de computadoras personales y su interconexión a través de internet, permite el acceso a servicios web

dentro de los cuales se encuentra contenido con fines educativos.

El uso de servicios web para actividades académicas actualmente es común entre estudiantes y profesores, el tema de los cursos masivos, abiertos y en línea o MOOC por sus siglas en inglés (Massive Online Open Courses) es uno de los de mayor representatividad e impacto.

Las características de los MOOC, masivo, abierto y en línea, son importantes, sin embargo, lo que los hace sobresalientes, es la credibilidad que las instituciones educativas han fomentado con su respaldo y promoción.

El uso de MOOC en México está disponible a través de plataformas como Coursera, edX, Miríada X, ClassCentral y la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública, responsable de la plataforma MéxicoX, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Pero, ¿cuál es el proceso para hacer llegar el uso de MOOC a Universidades alejadas de la ciudad?, donde los servicios de internet se ven interrumpidos por la falta de recursos básicos.

En este trabajo se describe el proceso mediante el cual se dan a conocer MOOC para las áreas de cálculo y cálculo diferencial desarrollados por docentes del Tecnológico Nacional de México (TecNM) campus Puebla, así como los resultados en su uso en la Universidad Interserrana del Estado de Puebla-Ahuacatlán.

2 | DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Un MOOC debe contar con una estructura orientada al aprendizaje, cubriendo una temática autocontenida, esto es que por sí solo cubre algún tema completo y conlleva a su vez alguna forma de evaluación del aprendizaje. Además, se debe tener acceso a este de forma masiva, debido a que cuando sea implementado el número de matriculados en teoría no tiene límite, ya que se accederá en línea y para cursarlo no es necesario ningún componente presencial y no tiene costo.

Debe de contener material de calidad, pedagógicamente hablando, y debe ser accesible a través de internet sin grandes tiempos de espera y con la mayor calidad de texto, video y audio.

Actualmente, muchos de los MOOC son secuencias de video de mediana o corta duración, acompañados de documentos e imágenes que componen todo el contenido del tema además de las componentes de la evaluación. El acceso al mismo se puede realizar por medio de una plataforma computacional o el acceso directo por medio de buscadores como Google Chrome o Microsoft Edge entre otros.

Dentro de la usabilidad del MOOC no se cuenta con la figura de un facilitador en el momento en que los estudiantes acceden al mismo por lo que los mecanismos de evaluación

son automáticos. Para su diseño y desarrollo se debe involucrar una serie de profesionales como: técnicos informáticos, diseñadores, productores y editores de contenidos digitales, docentes, curadores y los propios facilitadores.

Para el desarrollo de los MOOC se utilizó el proceso de ingeniería de software en cascada que describe Pressman (2010) que consta de cinco actividades:

Comunicación. Antes iniciar el desarrollo de una aplicación de software es importante comunicarse y colaborar con el cliente para entender los objetivos de los participantes respecto al proyecto y reunir los requerimientos que ayuden a definir las características y funciones del software. En este caso el Cuerpo Académico del área de Ciencias Básicas del Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Puebla ha detectado la necesidad de desarrollar contenidos educativos en línea para que los alumnos puedan repasar los temas vistos en clase y se desarrollen las competencias que están descritas en el plan de estudios de las asignaturas cálculo y cálculo diferencial. A través de sesiones de trabajo de lluvia de ideas se determinó desarrollar MOOC de las asignaturas mencionadas por las características de ser contenido educativo masivo, en línea y gratuito.

Planeación. Una vez definidas las características del software a desarrollar se define quienes van a integrar el equipo de desarrollo, que función cubrirá cada uno, las técnicas a utilizar, los riesgos probables y los recursos que se requieren, así como la programación de actividades. Para desarrollar los MOOC en un periodo de un año se definió la siguiente hipótesis de investigación: “Un equipo de profesores puede desarrollar MOOC de suficiente calidad fortaleciendo competencias de diseño visual, así como de edición y postproducción de audio y video, con software comercial y componentes adicionales de bajo costo, ya que contamos con las competencias académicas de conocimiento de los contenidos y de las metodologías pedagógicas que podemos emplear en su desarrollo”.

El desarrollo se inició con el equipo de cómputo propiedad de los integrantes del Cuerpo Académico, posteriormente con los resultados parciales, se decidió actualizar el equipo para aumentar la calidad de audio y video.

Modelado. Consiste en crear un “bosquejo” del objeto o aplicación a desarrollar con el objetivo de entender el panorama general. Si se requiere, se refina el bosquejo con más detalles en un esfuerzo por comprender mejor el problema y cómo resolverlo. En ingeniería del software se hace lo mismo al crear modelos a fin de entender mejor los requerimientos del software y el diseño que los satisfará.

En este caso, se preparó el guion de cada uno de los MOOC, para que cada uno de ellos se presentara al usuario mediante un video cuya duración sería variable, pero no mayor a 10 minutos cada uno, solo si el tema lo requiere el video duraría más tiempo.

El diseño didáctico se realizó con base en presentar una focalización en la cual se plantean cuestiones aplicativas que permitieran ver en cada video al concepto en acción real, para posteriormente abstraer la parte teórica y finalmente establecer la definición matemática formal, para pasar posteriormente a los ejemplos, ejercicios y concluir con la

evaluación.

Construcción. En esta actividad se combina la generación de código, audio o video y las pruebas que se requieren para descubrir errores en el material generado. Para la construcción del material, los docentes utilizaron las siguientes competencias:

1. Competencia básica de grabación de video por medio de la cámara Nikon.
2. Competencia básica de corte en video y audio, separación del canal de audio, aplicación de efectos de sonido, aplicación de transiciones entre escenas, aplicación de títulos, aplicación de equalización, mejoramiento de imágenes y de color.
3. Competencia de uso de herramientas específicas de software: Cyberlink Audio Director, Cyberlink Wave Editor, Adorage 3.0, Cyberlink Color Director y el software integrador Cyberlink Power Director.
4. Competencia básica de grabación sobre fondo croma con iluminación y audio. Cámara Nikon, iluminación y uso de Telekast.
5. Competencia de mezcla de video con croma, fondos dinámicos y bases de la animación de objetos en fondos dinámicos.
6. Competencia en uso de secuencias de imágenes fotográficas, eliminación de fondos mediante PIXLR en línea, efectos sobre fotografías y títulos dinámicos, uso de fondos con efectos.
7. Competencias de trazo de ecuaciones fijas con fondo transparente: Mathematica para solución, recorte y/o escritura en Mathtype, transferencia a Visio y cambio o eliminación de fondo en ecuaciones en opciones de guardado de Visio. Transferencia de la ecuación sin fondo a un nuevo fondo en Cyberlink Power Director.
8. Competencia de uso del PowerPoint y reconversión a video mediante Cyberlink Screen Recorder, compresión y expansión temporal de video y modificación de tiempos de avance en Cyberlink Power Director.
9. Competencia de manejo de música de fondo aplicable en la pista de audio de Cyberlink Power Director, previamente modificada, filtrada y con efectos de Audacity y Cyberlink Audio Director.
10. Competencia de uso de estrategias de trayectorias de presentaciones en el lienzo de Prezi, reconversión a video para su uso en formato MP4-HD.
11. Competencia de uso de estrategias de conversión de lienzo e incrustación de trazado de objetos.
12. Competencia de desarrollo de ecuaciones simulando trazado a mano alzada iniciando con VideoScribe.
13. Competencia de desarrollo de películas con personajes en caricatura de Expandio.
14. Competencia de incrustación de secuencias simulando trazos a mano alzada en películas de Expandio.

15. Competencia del uso del lienzo con secuencias dinámicas en Focusky, conversión a video MP4-HD.
16. Competencia de uso de máscaras dinámicas para recorrido de solución de proceso matemáticos empleando herramientas de trayectorias, incrustación de objetos y máscaras en Cyberlink Power Director.
17. Competencia de uso de Winplot para trazado de gráfica de funciones.
18. Competencia de uso de Geogebra para trazado de gráficas de funciones, trazado y uso de ventana dinámica para simular proceso de límite.
19. Competencia de grabado de secuencias de Geogebra con el esquema gift del software y grabado mediante Cyberlink Screen Recorder.
20. Competencia integradora de ajustes del canal de audio y de música de fondo mediante Cyberlink Audio Director y Cyberlink Power Director.
21. Competencia integradora de incrustación de objetos de audio y video, efectos, máscaras y segmentos MP4, ajustes de tiempos, compresión y expansión de tiempos de segmentos, posproducción y grabado final en diferentes formatos mediante las herramientas de Cyberlink Power Director.
22. Competencia de generación de DVD con selector de secuencias de video y menús 3D mediante la suite Nero.
23. Competencia de realización de evaluaciones en línea mediante Formularios Google.
24. Competencia de uso del software de EDx para manejo de la plataforma del mismo nombre para integración de MOOC en plataformas de tipo EDx.
25. Competencia de formato final de liberación de los MOOC en formato de DVD Nero con menús.

Despliegue. El software en su primera versión final se entrega al cliente que lo evalúa y proporciona retroalimentación basada en dicha evaluación. Los MOOCS de las asignaturas Cálculo y Cálculo diferencial se diseñaron con base en los contenidos temáticos de los planes de estudio de las asignaturas correspondientes al Tecnológico Nacional de México. Estas asignaturas forman parte del bloque de asignaturas básicas que debe cursar y aprobar un estudiante de las carreras de ingeniería del TecNM.

Los MOOCS se hicieron disponibles en una plataforma del Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Puebla, para uso por parte de los estudiantes de las Ingenierías que se imparten en este campus.

Posteriormente se analizó la equivalencia de contenidos de las asignaturas Cálculo y Cálculo diferencial con el contenido de asignaturas con el mismo nombre en Universidades Públicas de algunos Subsistemas de Educación Superior del Estado de Puebla. Se encontró similitud al 100% con los contenidos impartidos en algunas Universidades, y nos dimos a la tarea de hacer contacto con estas para darle difusión o despliegue a los MOOC desarrollados. Se recibió una respuesta favorable por parte de la Universidad Interserrana

del Estado de Puebla-Ahuacatlán (UIEPA).

En la UIEPA se utilizaron los MOOCS desarrollados para las asignaturas de Cálculo y Cálculo Diferencial en los planes de estudio Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones e Ingeniería en Biotecnología como un complemento al material didáctico de los docentes que imparten las asignaturas.

El proceso de ingeniería de software en cascada se muestra en la figura 1.

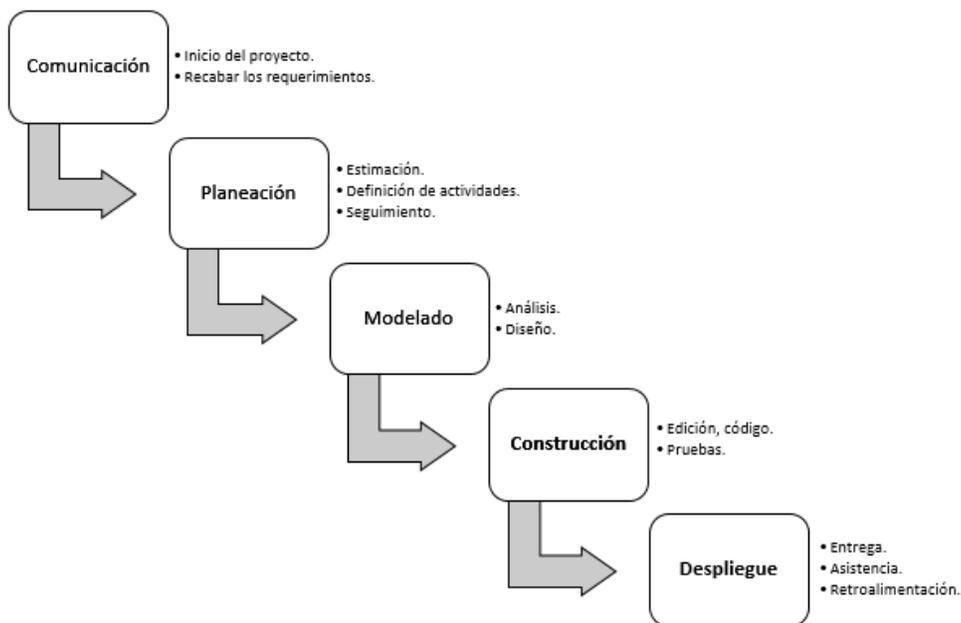


Figura 1. Proceso de Ingeniería de Software en cascada.

3 | RESULTADOS

Como parte del despliegue del uso de los MOOC desarrollados por los docentes del TecNM campus Instituto Tecnológico de Puebla, se dio una plática informativa de los contenidos de los MOOC y alternativas para su uso como apoyo para los cursos a los docentes de la UIEPA.

Un vez que los docentes de la UIEPA que imparten las asignaturas Cálculo y Cálculo Diferencial en los planes de estudio de Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones e Ingeniería en Biotecnología utilizaron los MOOC de las asignaturas mencionadas en el primer cuatrimestre de 2019 como apoyo didáctico se observó un promedio general grupal superior de una décima para la Ingeniería en Biotecnología y de un punto para la Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones con respecto al último cuatrimestre del año 2018 en un rango de calificaciones que se asignan en valores de 5.0 a 10.0.

Dentro de las actividades de usabilidad de los MOOCS por parte de los alumnos se reportó que en ocasiones la UIEPA tiene cortes de energía eléctrica por lo que utilizan una planta de luz. Esto demerita el uso de material educativo en línea, para cubrir esta desventaja se generaron Discos Compactos con los MOOC desarrollados en calidad de copyleft para la UIEPA en cuanto a distribución y modificación de acceso.

Cabe destacar que el desarrollo de material educativo de un área común de las ingenierías, permite compartirlo y mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

ALVARADO ARELLANO, M.; GARCÍA FRANCHINI, C. **Cálculo Diferencial en Competencias**. 1ª ed. México: Patria, 2016. 316 p.

MERCADO DEL COLLADO, R. **Cursos masivos abiertos en línea MOOCs: el caso de México**. 1ª ed. Argentina: Brujas, 2018. 220 p.

S. PRESSMAN, R. **Ingeniería del Software. Un Enfoque Práctico**. 7ª ed. México: Mc. Graw Hill Interamericana, 2010. 800 p.

CAPÍTULO 10

TEC RJ, PARA QUEM?

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 12/11/2021

Sergio Paulo Carvalho de Souza

Fundação de Apoio à Escola Técnica –
FAETEC
Duque de Caxias – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2799608018541662>

Edilaine de Melo Souza

Secretaria Estadual de Educação do Rio de
Janeiro – SEEDUC
Duque de Caxias – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0214666728412436>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o perfil dos estudantes que ingressaram no curso Técnico em Administração ofertado pelo Programa Tec RJ e trazer visibilidade ao que permeia os processos de aprendizagem na EaD no que tange aos cursos técnicos; quanto aos métodos é quali-quantitativo; descreve ainda o cenário e a importância de políticas públicas de educação, com base nos dados que, ao serem levantados, mostraram o seguinte: um programa preferido por mulheres (cerca de 65% do alunado); composto quanto à idade de adultos com média etária de aproximadamente 31 anos e idade mediana de 29 anos, cujos alunos são em média mais idosos que os cursistas de programas presenciais de formação profissional, segundo o INEP. As análises evidenciam a natureza dos envolvidos - trazendo à tona aspectos que poderão contribuir em trabalhos

futuros - e os lugares que ocupam, ao se notar, por exemplo, que em relação à característica de cor ou raça, aproximadamente de 72% das matrículas para as quais houve declaração de cor ou raça referiam-se a alunos negros ou pardos; mesmo em presença das políticas garantidoras de vagas, 86,27% das matrículas se deram sem o recurso às reservas legais.

PALAVRAS-CHAVE: Política pública de educação. Tec RJ. Técnico em administração. Perfil discente.

TEC RJ, FOR WHOM?

ABSTRACT: This paper aims analyse the profile of students matriculed in the Administration Technics course offered by Tec RJ Program e give visibility to the learning process in EaD in the says respect to the tecnic courses; the methodology is quali-quantitative; it describe the context and the importance of education public policies, with base in data that, to have been levanted, have presented: a program preferred by women (round 65% of matriculed); frequented, with relation to age, for adults approximately with 31 years old in average and 29 years of median; with students que are in average older than presencial students of professional courses, in accord with INEP; the analyses have evidence the nature of group – emerging some aspects that shall auxiliar futures works – and the places that occupy, observing, for example, that with respect to the race, approximately 72% of registered, whose have identification of race characteristic, are referents to students blacks or blowns; even in the presence of guarantor policies of study places, 86,27% of enrollment have gave self without law reservs.

KEYWORDS: Public education policy. RJ Tech. Administration technician. Student profile.

1 | INTRODUÇÃO

O leitor deste trabalho terá noções acerca do perfil dos estudantes que ingressaram no curso Técnico em Administração ofertado pelo Programa Tec RJ (Tec RJ), vinculado à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), em parceria com Fundação de Apoio à Escola Técnicas (FAETEC) – ambas, fundações públicas do Estado do Rio de Janeiro - visando a oferecer, dentre outros, a formação técnica em Administração na forma subsequente e concomitante externo ao ensino médio. Detalhar os componentes de tal cenário a partir da análise do perfil discente é o objetivo do estudo.

Quanto ao Programa – que é um piloto – além do que fora mencionado, trata-se de oferta gratuita (pública), com materiais didáticos disponibilizados aos estudantes tanto por meio impresso como em meio eletrônico, no qual originalmente foram previstos momentos presenciais aos sábados (mediações presenciais) para esclarecimento de dúvidas, participação em eventos curriculares e avaliações, categorizando-o como semipresencial. O curso Técnico em Administração está organizado em quatro semestres com 20 disciplinas, dentre as quais um projeto final – trabalho de conclusão de curso, totalizando 1.125 horas. O aluno, caso queira, pode se organizar para concluir o programa em três semestres.

Diante do cenário de pandemia houve a regra do distanciamento social imposta como medida mitigadora do risco de contágio pelo coronavírus e todas as atividades previstas no curso forçadamente tornaram-se à distância, porém, o fato de o programa ser semipresencial foi um facilitador à sua colocação na modalidade EaD, não havendo interrupções ou sequer atrasos.

Muitas foram as mudanças exigidas, as atividades remotas e síncronas fortaleceram-se e foram intensificadas consideravelmente no âmbito escolar e nos escritórios e, embora pareçam uma novidade, essas já existiam associadas à modalidade EaD (GARCIA; CARVALHO JUNIOR, 2015). No entanto, tal “novidade” forçada para a manutenção do ensino regular-formal-tradicional, tem provocado discussões no chão da escola; em particular, se as atividades síncronas dizem respeito à modalidade EAD ou se estaríamos frente a uma coisa nova: a modalidade de ensino remoto, não EaD e não presencial.

Quanto a isso entendemos que a característica de sincronicidade não repercute sobre a definição da modalidade EAD ao ponto de exigir o abandono dessa e configurar-se como uma nova, porque a definição adotada para essa modalidade diz respeito à separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo (GARCIA; CARVALHO JUNIOR, 2015). Tal concepção de EaD estava firmada, inclusive, nas políticas públicas de educação - vide a definição do antigo decreto regulamentador do Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), nos seus termos:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares **ou** tempos diversos (BRASIL, 2005, Art. 1º, grifamos).

O novo regulamento altera um pouco a definição e talvez dê sustentação às discussões a que nos referimos acima:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares **e** tempos diversos (BRASIL, 2017, Art. 1º, grifamos).

Note-se que a modificação nas conjunções – de *ou* para *e* – relacionadas ao tempo e ao espaço sugere maior restrição sobre o conceito de EaD, porém, acreditamos que a sincronicidade em nada fere a essência da modalidade, ao contrário, a reforça.

Voltando ao curso Técnico em Administração, esse é ministrado, originalmente, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) fornecido pela CECIERJ, e em polos – unidades escolares/escolas técnicas vinculadas à FAETEC, da qual vem o regulamento do programa. Cada aluno é vinculado a uma unidade responsável pelos registros da vida escolar, desde o ingresso até a certificação. Descrever o perfil de tais alunos evidencia a natureza dos mesmos e dá visibilidade a quem busca e faz uso dos programas implantados por meio das políticas públicas de educação no Estado do Rio de Janeiro.

Desse modo, o presente estudo tem múltipla justificativa, sendo a primeira indireta, originária da nossa inquietação enquanto professores-pesquisadores e ministrantes em disciplina no programa, frente às dificuldades apresentadas pelo alunado (sempre com relação à disciplina ministrada), e a segunda, direta, diante dos dados levantados acerca de tais questões, influenciadas – ao menos, assumiu-se que sim – pela idade, grau de escolaridade, emprego, local de moradia, valor percebido pelo curso ofertado na modalidade EaD, dificuldades inerentes à própria disciplina, problemas de saúde, dentre outros.

Compreender os impactos de tais questões no processo de aprendizagem levou à necessidade de conhecer o perfil dos estudantes e seus pertencimentos territoriais, o que se alinha à ideia de Paulo Freire, expressamente:

[...] Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia que é a importância inegável que tem sobre o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2019, p. 88).

Ora, Freire (2019) estava preocupado com a formação docente, sendo o

conhecimento do contexto dos alunos um saber necessário desde a formação do professor. Como obtê-lo então, sem levantamento de dados? Aí está uma das importantes funções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que compõe a fase diagnóstica das políticas públicas. A investigação do problema original mencionado levará em consideração os resultados aqui expostos e será alvo de outras publicações especificamente dedicadas.

Segundo o INEP (2020a), em 2019, na Capital do Estado do Rio de Janeiro, 66,23% das matrículas da educação profissional de nível médio estavam vinculadas à rede privada. Ao considerar-se o total de todos os municípios nessa unidade da federação, a participação da rede privada representaria 59,82% ($n = 120.260$; $N = 201.036$)¹ das matrículas. Em suma, a oferta de vagas públicas num cenário econômico já restritivo antes da pandemia, e asseverado durante a mesma, faz-se uma medida necessária.

Acerca da lacuna na literatura sobre a política de educação posta em prática com o curso técnico ofertado cremos que se deva à sua idade recente: essa nasceu para o público em meados de 2019 como a primeira ação do Estado do Rio de Janeiro em ofertar ensino semipresencial em nível médio-técnico, sendo testada, inesperadamente, em meio a uma pandemia. De maneira geral, os resultados trazidos aqui devem despertar tanto o interesse acadêmico quanto o dos formadores das políticas públicas de educação; além do interesse profissional de chão de escola, já relatado anteriormente.

Além do mais, este trabalho ao descrever o perfil dos estudantes que ingressaram no curso Técnico em Administração ofertado pelo Programa Tec RJ (objetivo geral) – e descrever a população de interesse em termos percentuais quanto a sexo, idade, cor ou raça além de outras características demográficas e acadêmico-administrativas dispostas em sistema acadêmico (objetivos específicos) pretende contribuir com o debate da formação de recursos humanos em administração, inerente à análise do cenário que perpassa os processos de ensino e aprendizagem ao longo da formação dos cursistas do programa Tec RJ.

2 | METODOLOGIA

O estudo tem natureza descritiva, quali-quantitativa, porque embora se baseie em explicitar os parâmetros populacionais em números promove discussão que abrange, não apenas as quantidades, mas características qualitativas do programa e das políticas públicas nas quais se esteia, correspondendo à análise documental.

Os dados (microdados) analisados neste estudo são secundários (JANNUZZI, 2005): registros administrativos dos alunos dispostos em sistema acadêmico virtual, os quais foram organizados em dimensões (Sociodemográfica e Acadêmico-administrativa) e

¹ Ao utilizarmos percentuais, os mesmos estão seguidos de ($n = A$; $N = B$) em que A e B são, respectivamente, numerador e denominador da razão expressa percentualmente; a omissão de B significa que fizemos referência ao valor utilizado no caso anterior. A e B constam diretamente no corpo do texto, nas tabelas e gráficos ou referências utilizadas.

variáveis, cujas representações ou valores assumidos constam no Quadro 1. Parte desses dados é de compreensão direta a partir das informações do Quadro, como a variável *Sexo*, por exemplo; outra parte, no entanto, carece de detalhamento, pela ambiguidade que pode gerar.

Ainda sobre os dados destaca-se que esses foram analisados em estrita observação às determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (BRASIL, 2018), que a natureza do estudo é exclusivamente acadêmica (BRASIL, 2018, Art. 4º, b) e que os números são agregados, sendo impossível, a partir do estudo, a identificação de qualquer cidadão.

Na dimensão Sociodemográfica, a variável *Data de nascimento* foi usada para indicação da idade na data de matrícula no curso de Administração. A variável *Telefone celular* indica se o aluno possui ou não o aparelho, o que é relevante ao estudo, posto ser esse um meio comum de acesso à plataforma. Ainda nessa dimensão, a variável *Endereço* assume a cidade/município em que o aluno residia na data da matrícula.

Com relação à dimensão Acadêmico-administrativa, a variável *Origem do aluno* indica o meio pelo qual o aluno teve acesso ao programa: por sorteio ou concurso (prova); a variável *Estabelecimento de origem* indica se a entidade na qual o aluno matriculado cursou o ensino médio era pública, privada, se não foi arrolada essa informação ou, ainda, se obteve o grau por meio de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Sobre a variável *Unidade de matrícula* essa diz respeito à escola técnica a qual o aluno se vincula para o cumprimento das atividades presenciais, a saber: Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek (ETEJK), Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento (ETEJLN), Escola Técnica Estadual Maria Mercedes Mendes Teixeira (ETEMMMT), Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT) e Escola Técnica Estadual Santa Cruz (ETESC). A variável *Tipo de vaga* discrimina se o acesso do aluno ao programa se deveu ao cumprimento de políticas de reserva de vaga (para alunos negros, pardos ou indígenas, para alunos oriundos de escola pública ou para pessoa com deficiência) ou sem reserva.

Dimensão	Variáveis	Representação/valores
Sociodemográfica	<i>Data de nascimento</i>	Dia, mês e ano
	<i>Sexo</i>	Masculino ou feminino
	<i>Cor ou raça</i>	Amarela, branca, indígena, negra, parda e não declarada
	<i>Necessidades educacionais especiais</i>	Sim ou não
	<i>Estado civil</i>	Casado, solteiro ou outros
	<i>Telefone celular</i>	Sim ou não
	<i>Endereço</i>	Cidade
Acadêmico-administrativa	<i>Origem do aluno</i>	Sorteio ou concurso
	<i>Estabelecimento de origem</i>	Pública, privada, não informada ou ENEM/ENCCEJA
	<i>Data de matrícula</i>	Dia, mês e ano
	<i>Unidade de matrícula</i>	ETEJK, ETEJLN, ETEMMMT, ETEOT e ETESC
	<i>Tipo de vaga</i>	Sem reversa, Negro/Pardo/Índio, Rede pública ou Portador de deficiência

Quadro 1: Dados por dimensão, variáveis e representação.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

As diferenças entre categorias de um mesmo parâmetro foram avaliadas quanto à independência e à homogeneidade pelo teste qui-quadrado (MORETTIN; BUSSAB, 2003), admitido o grau de significância de 5,00%, ou seja, julgamos por não homogêneo o conjunto que, submetido ao referido teste, gerou valor igual ou inferior a 5,00%. Para efeitos da representação do teste, adotamos o símbolo $P(\chi_n^2 > c) = X$, que deve ser entendido como a probabilidade da distribuição qui-quadrado com n graus de liberdade ser maior do que c – o valor observado da estatística do citado teste, sendo X a probabilidade, um número no intervalo $[0, 1]$.

3 I ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi conduzida na ordem das dimensões do Quadro 1, embora, nem todas as variáveis constantes ali tenham sido comentadas anteriormente, o que é explicado na presente seção ou na próxima.

3.1 Dimensão sociodemográfica

A população de interesse, ou seja, os alunos matriculados no curso Técnico em Administração do Tec RJ se distribuem quanto ao sexo e idade conforme apresentados na Tabela 1 e no Gráfico 1; onde têm-se, respectivamente, as medidas descritivas e a frequência relativa da população por sexo.

Nota-se claramente que quanto ao sexo há forte discrepância: as mulheres representam 65,25% ($n = 385$; $N = 590$) das matrículas – como se vê na Figura 1. Embora de maneira não uniforme, intensidade semelhante é percebida por classes etárias; sendo que a razão entre o número de alunas e alunos aumenta lentamente com o envelhecimento por classe nas cinco primeiras, indo de 1,60 na classe de menores de 20 anos até 2,33

na classe etária dos maiores de 35 e menores de 40 anos. Contudo, não há evidência estatística contra a homogeneidade do grupo quanto ao sexo e às classes etárias ($P(\chi^2_9 > 7,12) \approx 0,6247$).

As medidas de centralidade das idades das alunas e alunos são quase coincidentes; o alunado tem 30,8 anos em média, e metade tem pelo menos 29. A classe etária modal compreende os alunos com mais de 25 e menos de 30 anos, com aproximadamente 23,73% (n = 140), porém, a classe dos alunos cujas idades são maiores ou iguais a 20 anos e menores que 25 anos, representa cerca de 23,39% (n = 138). Diante disso, pode-se dizer que a distribuição das idades, nas classes propostas no estudo, é bimodal. Nota-se, ainda, que a classe etária modal das alunas coincide com a da população total, ao passo que a dos alunos, é a imediatamente inferior. Há maior dispersão nas idades dos alunos, o que pode ser visto tanto pelo seu desvio padrão - 10,26 anos, aproximadamente, enquanto o do grupo feminino foi de 9,36 anos - como também pela medida relativa, o coeficiente de variação, o qual para este primeiro grupo é de 0,3344, enquanto o do outro grupo é de 0,3023. Além disso, a amplitude das idades dos alunos é superior: 49 anos (8 anos superior à das alunas), o que corrobora a impressão sobre a maior dispersão das idades masculinas.

Medidas	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
N	590	205	385
Mínimo	17	17	17
1º quartil	24	23	24
Mediana	29	28	29
Média	30,8037	30,6732	30,9506
3º quartil	36	35	36
Máximo	66	66	58
Desvio padrão	9,6794	10,2560	9,3564
Coefficiente de variação	0,3142	0,3344	0,3023
Percentual %	100,0000	34,7458	65,2542

Tabela 1: total de indivíduos de interesse, idade mínima, 1º quartil etário, mediana das idades, idade média, 3º quartil etário, máximo, desvio padrão, coeficiente de variação e percentual da população por sexo.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

No que diz respeito à cor ou raça, na Tabela 2 a seguir, são apresentados os totais, as idades média e mediana, segundo o sexo e o quesito de cor ou raça. A maior parte dos alunos se autodeclarou parda, 38,14% (n = 225; N = 590); ao passo que 22,54% (n = 133; N = 590) branca, 22,20% (n = 131) negra, 0,85% (n = 5) amarela, 0,17% (n = 1) indígena e 16,10% (n = 95) sem declaração de cor. Devido ao fato de no Brasil (BRASIL, 2012, 2014; IBGE, 2016; INEP, 2020b) serem considerados negros os cidadãos que se declaram pretos

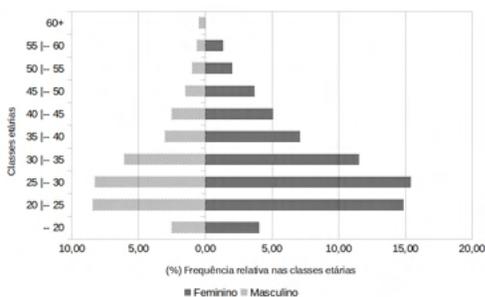


Figura 1. Gráfico de dispersão da população de interesse segundo as classes etárias definidas.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

ou pardos, apresentaremos daqui em diante, salvo menção contrária, o total de alunos negros somado ao de pardos, o que representariam 60,34% (n = 256) do alunado. No grupo dos alunos que declararam cor ou raça, os negros representam 71,92% (n = 356; N = 495). As variações notadas nos totais da Tabela 2 do quesito de cor ou raça, segundo o sexo, não ferem a homogeneidade desse conjunto ($P(\chi^2_4 > 2,3425) \approx 0,6730$).

Cor ou raça	Totais			Idade média			Idade mediana		
	Geral	Masculino	Feminino	Geral	Masculino	Feminino	Geral	Masculino	Feminino
Amarela	5	2	3	29,20	21,00	34,67	30	21	34
Branca	133	41	92	31,90	33,49	31,20	28	30	28
Indígena	1	0	1	31,00	-	31,00	31	-	31
Negra	131	46	85	29,02	29,57	28,72	27	27	27
Parda	225	85	140	30,70	29,26	31,57	29	28	30
Não declarada	95	31	64	32,38	33,10	32,03	32	32	32
Total	590	205	385	-	-	-	-	-	-

Tabela 2: Totais da população matriculada, idade média e idade mediana, segundo o sexo e o quesito de cor ou raça.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

O aluno com algum problema de saúde ou deficiência pode ser identificado por duas informações distintas: *Necessidades educacionais especiais* (dimensão Sociodemográfica), e/ou ingressante por cota devido a condição de *Portador de Deficiência* (uma das representações da variável *Tipo de vaga*, na dimensão Acadêmico-administrativa) – assegurada pela Lei N° 6.433, de 15 de abril de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), que disciplina o sistema de cotas para ingresso nas escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro. O primeiro representava 1,19% do alunado (n = 7), enquanto o segundo, cerca de 1,36% (n = 8); os alunos que atendiam ambas as condições eram menos de 0,85% (n = 5; N = 590) e os que se enquadraram em pelo menos uma dessas condições, 1,69% (n = 10; N = 590).

Em referência ao estado civil, 66,78% (n = 394) dos matriculados informaram ser solteiros; 30,17% (n = 178) casados e os demais, 3,05% (n = 18; N = 590) enquadraram-se como “outros”. A distribuição do estado civil considerando-se o sexo segue aproximadamente as proporções dessa variável na população geral, salvo para os indivíduos na condição de “outros”, cuja participação de mulheres é mais acentuada, 77,78% (n = 14; N = 18), porém, sem qualquer evidência estatística contra a homogeneidade ($P(\chi^2_2 > 2,3919) \approx 0,3024$).

Todos os alunos do programa informaram ao menos um número de telefone celular e, supondo que haja acesso à internet, haveria a possibilidade de acesso à plataforma de ensino.

Quanto ao local de habitação, há predominância de matrículas de residentes na Capital do Estado, 62,37% (n = 368; N = 590), o que está relacionado ao tamanho da população residente ali, que representa cerca de 38,92% (n = 6.719.000; N = 17.264.000)

do Estado e 53,14% (n = 6.719.000; N = 12.644.000) da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), conforme estimativas do IBGE (2020) para 2019. Destacamos que 4 das 5 unidades escolares (polos) estão localizadas no município do Rio de Janeiro; restando apenas em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, a quinta unidade com cerca de 10,34% (n = 61; N = 590) das matrículas. No âmbito do curso, os alunos residentes na Baixada Fluminense representam aproximadamente 35,25% (n = 208; N = 590) do total de matrículas e a parte do alunado que declarou residir fora da RMRJ foi de 0,68% (n = 4). Esses dados indicam que no âmbito do curso de Técnico de Administração não há o fenômeno da extraterritorialidade, ou seja, a frequência considerável de alunos residentes em localidades afastadas do polo presencial, no caso sob análise, escolas técnicas.

3.2 Dimensão Acadêmico-administrativa

Houve dois momentos de ingresso no curso técnico de Administração: meados de 2019 e início de 2020. Um ponto importante de diferença entre esses foi o concurso para ingresso em 2020, devido à demanda considerável da primeira turma. Contudo, o número de inscritos aquém ao esperado levou à realização de novos sorteios de vagas, e assim, a segunda turma recebeu alunos por duas origens distintas: concurso e sorteio. Isso não resultou em diferenças marcantes no alunado: 51,19% (n = 302; N = 590) ingressaram em 2020, o que se deu também quanto aos ingressantes segundo o sexo, posto que em 2020, a participação feminina foi de 64,24% (n = 194; N = 302) e, em 2019, 66,32% (n = 191; N = 288), de modo que tal participação independe do ano e é, como observado, significativamente superior.

Na Tabela 3 há os totais dos alunos segundo a origem, o sexo e a cor ou raça e nela observa-se que os ingressos por sorteio representam 78,47% (n = 463; N = 590) das matrículas, havendo variações importantes por cor ou raça, fato que não se observa por sexo: entre os alunos que se declararam brancos, 69,92% (n = 93; N = 133) são oriundos de sorteio, entre os negros estes correspondem a 78,09% (n = 278; N = 356). Os demais declarantes ingressaram por esse modo, os não declarantes de cor ou raça 90,53% (n = 86; N = 95) têm origem em concurso e nota-se que a variação observada é consideravelmente significativa ($P(\chi^2_4 > 16,2085) \approx 0,0028$). Olhando apenas para origem do aluno segundo sexo percebemos que a distribuição do alunado se dá independentemente. Por exemplo, as alunas que ingressaram por sorteio representam 65,87% (n = 305; N = 463) dos ingressantes por esse modo, enquanto que no outro as mesmas correspondem a 62,99% (n = 80; N = 127) e não há qualquer evidência contra a homogeneidade da distribuição ($P(\chi^2_1 > 0,3653) \approx 0,5456$).

Quanto ao *Estabelecimento de origem*, 54,58% (n = 322; N = 590) dos alunos cursaram o ensino médio regular em escolas públicas; 14,07% em unidades privadas; e 1,36% (n = 8) obteve a equivalência do nível intermediário por meio de exames de certificação como ENEM e ENCCEJA. Para 29,90% (n = 177) dos alunos essa informação

não foi preenchida. Verificam-se praticamente as mesmas proporções de alunas e alunos segundo o *Estabelecimento de origem*, ou seja, não há dependência quanto ao sexo ($P(\chi^2_3 > 0,0346) \approx 0,9983$). Como exemplo, as alunas representam 65,22% ($n = 210$; $N = 322$) dos ingressantes oriundos de escola pública; 65,06% ($n = 54$; $N = 83$) de organizações privadas e 65,54% ($n = 116$; $N = 177$) entre aqueles para os quais não há informação do estabelecimento de origem. Com relação à cor ou raça, no entanto, as proporções não se mantêm.

A Tabela 4 traz os totais de matrículas segundo o estabelecimento de origem e a declaração de cor ou raça. Nota-se que a participação de negros em cada categoria é mais intensa do que a vista para a população sob estudo, exceto o caso do estabelecimento de origem não declarado. Assim, os alunos negros representam 71,12% ($n = 229$; $N = 322$) dentre os que cursaram o ensino médio em escolas públicas; 68,67% ($n = 57$; $N = 83$) dos oriundos de organizações privadas; 75,00% ($n = 6$; $N = 8$) dos que obtiveram a certificação de nível médio por meio do ENEM ou ENCCEJA, e a participação entre os que não foi informado o estabelecimento de origem é 36,16% ($n = 64$; $N = 177$). O grupo que não declarou cor tem a maior participação entre os que não têm origem declarada, 41,81% ($n = 74$), e vale a recíproca: no grupo dos que não declararam cor a maior participação se deve àqueles alunos para os quais não tem a informação do estabelecimento de origem, 77,89% ($n = 74$; $N = 95$). Portanto, a falta de informação do estabelecimento de origem aliada à não declaração de cor ou raça são um importante fator de perturbação desse conjunto de análise, implicando a não homogeneidade ($P(\chi^2_{12} > 130,91) \approx 0,0000$).

Cor ou raça	Total	Origem					
		Total	Sorteio		Total	Concurso	
			Masculino	Feminino		Masculino	Feminino
Amarela	5	5	2	3	0	0	0
Branca	133	93	28	65	40	13	27
Indígena	1	1	0	1	0	0	0
Negra	356	278	101	177	78	30	48
Não declarada	95	86	27	59	9	4	5
Total	590	463	158	305	127	47	80

Tabela 3: Totais de matrículas segundo a origem, sexo e cor ou raça.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

Estabelecimento de origem	Cor ou raça					Total
	Amarela	Branca	Indígena	Negra	Não Declarada	
Pública	2	74	1	229	16	322
Privada	1	21	0	57	4	83
ENEMENCEJA	0	1	0	6	1	8
Não informada	2	37	0	64	74	177
Total	5	133	1	356	95	590

Tabela 4: Totais de matrículas segundo o estabelecimento de origem, por cor ou raça

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

A observação à variável *Data de matrícula*, a despeito da implicação comentada anteriormente acerca da *Origem do aluno*, não trouxe nenhuma diferença considerável; e, quanto à *Unidade de matrícula* notamos que o total de matrículas se distribui quase uniformemente, sendo 18,64% ($n = 110$) vinculadas à ETEJK; 20,17% ($n = 119$) à ETEJLN, a única fora do município do Rio de Janeiro; 19,66% ($n = 116$) vinculadas à ETEMMMT; 21,86% ($n = 129$) à ETEOT e 19,66% ($n = 116$) à ETESC. As variações nas participações não são estatisticamente significantes, sob a hipótese nula de uniformidade, ou seja, 20,00% do total de matrículas para cada unidade ($P(\chi^2_4 > 1,6441) \approx 0,8009$). Com respeito

ao sexo, mantém-se a maioria feminina em todas as unidades: 56,36% (n = 62; N = 110) na ETEJK; 68,91% (n = 82; N = 119) na ETEJLN; 64,66% (n = 75; N = 116) ETEMMMT; 65,12% (n = 84; N = 129) na ETOT e 70,69% (n = 82; N = 116) na ETESC. As variações observadas não ferem a hipótese de equivalência à distribuição por sexo na população geral ($P(\chi^2_4 > 6,0663) \approx 0,1942$).

O mesmo não se dá com respeito à cor ou raça e conforme se vê na Tabela 5, donde se observa quebra mais acentuada do padrão por cor ou raça, percebido até aqui, em duas unidades: ETEOT e ETESC. Na primeira, a participação dos alunos que não declararam cor ou raça corresponde a mais da metade dos matriculados ali, 54,2% (n = 70; N = 129), enquanto os negros representam 31,01% (n = 40). Na segunda unidade, inversamente, todos os alunos responderam ao quesito de cor ou raça: negros representando 72,41% (n = 84; N = 116) e os brancos, 26,72% (n = 31). Tais discrepâncias fazem da distribuição do alunado por unidade e cor significativamente não homogênea ($P(\chi^2_{16} > 190,90) \approx 0,0000$). Isso também é esperado na medida em que se desagregam os dados.

Cor ou raça	Unidade					Total
	ETEJK	ETEJLN	ETEMMT	ETEOT	ETESC	
Amarela	2	1	1	0	1	5
Branca	22	34	27	19	31	133
Indígena	0	0	1	0	0	1
Negra	78	79	75	40	84	356
Não declarada	8	5	12	70	0	95
Total	110	119	116	129	116	590

Tabela 5: Matrículas por unidade de vinculação e cor ou raça.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros administrativos analisados.

Por fim, em *Tipo de vaga*, variável que demarca se o ingresso do aluno se deu por observação às garantias efetivadas por políticas de cotas para negros ou indígenas, aos oriundos da rede pública, à pessoa com deficiência ou sem qualquer reserva, vê-se que a maior parte dos alunos ingressou sem recorrer a quaisquer das políticas, 86,27% (n = 509; N = 590); 11,02% (n = 65) utilizando-se das cotas raciais, e o restante observando-se a política para pessoa com deficiência e a reserva para oriundos das escolas públicas. Em *Origem do aluno*, a frequência relativa dos ingressantes sem reserva é pouco menos intensa para o grupo oriundo de sorteio, 83,80% (n = 388; N = 463) enquanto que o grupo sem reserva representa 95,28% (n = 121; N = 127) dos alunos oriundos do concurso. sugerindo que a distribuição do *Tipo de vaga* seja dependente da *Origem do aluno*, fato corroborado pela considerável significância com que seria rejeitada a hipótese de independência ($P(\chi^2_3 > 12,8647) \approx 0,0049$).

4 | DISCUSSÃO

O curso de Administração do Tec RJ é um programa de formação técnica oferecido na forma de organização subsequente e concomitante externo ao ensino médio (BRASIL, 1996, Art. 36-A e Art. 36-B) – na prática foi acessado apenas como subsequente, o que significa que todos os alunos matriculados já possuíam nível intermediário. Nesse contexto, o “número total de matrículas da educação profissional cresceu 11,3% de 2015 a 2019, chegando a **201.036** matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da educação profissional subsequente ao ensino médio cresceu 20,9%” (INEP, 2020c, p. 36, grifamos).

O ensino profissionalizante na forma subsequente ao ensino médio, também conhecido como pós-médio, implica que o aluno não progrediu ao nível superior, porém, há casos, não incluídos no escopo deste estudo, de cursistas com nível superior em busca de requalificação para o trabalho, reflexos da dificuldade no mercado. Esses últimos vêm suprir, no entanto, dificuldades inerentes à formação generalista, onde se incluem os requisitos empregatícios, sendo também um meio eficiente de obter outra formação técnica, visto que são dispensadas disciplinas cursadas no ensino médio regular. Segundo Moser (2019), é preciso levar em conta o que vai ocorrer no trabalho na sociedade do futuro com a transformação digital para determinar as diretrizes para a educação, sobretudo o que se exige dos operadores ou usuários dessa transformação.

Posto isso, a oferta de cursos que forneçam subsídios para que os alunos se tornem profissionais capazes de associar os saberes teóricos e práticos faz com que a busca pela formação técnica posterior ao ensino médio tenha forte relação com a adequação ao mercado de trabalho – proposta da política sob estudo. Além do mais, há economia de meios ao Estado, ao se considerar, por exemplo, a modalidade EaD: pelo lado da instituição, ocorre ampliação da oferta – aumento no número de alunos atendidos – pelo lado dos alunos, há flexibilização do horário – não implicando menos tempo de estudo. Por sinal, é possível que o elemento tempo esteja relacionado ao fato de os alunos do curso ofertado pelo Tec RJ serem em média mais idosos do que os frequentadores dos cursos tradicionais - a classe dos menores de 20 anos correspondia a 6,61% (n = 39; N = 590) do total de matrículas, classe que comporta 47,50% (n = 95.492; N = 201.036) das matrículas da educação profissional, INEP (2020c).

A abordagem de cor ou raça fica dificultada pelo fato deste quesito ter sido preenchido de modo distinto da prática usual das pesquisas populacionais e educacionais (IBGE, 2016; INEP, 2020b) que nos fornecem base de comparação. O problema se dá exatamente sobre a resposta dos indivíduos negros, os quais no Brasil são aqueles que se declaram pretos ou pardos (BRASIL, 2012, 2014, Art. 2º; IBGE, 2016; INEP, 2020b, 2020c), enquanto nos registros analisados encontram-se negros e pardos, consoante política do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013, Art. 1º). Tal fato revela, portanto, certo

descompasso na lida com a questão; divergência que não é incomum, até mesmo no nível federal, e que afeta outras políticas brasileiras, como foi verificado por Souza (2019) ao analisar dados de saúde. A dificuldade que isso gera à análise situa-se na incerteza acerca do respondente que se declarou negro, posto poder ser de fato preto ou pardo, segundo políticas de cotas federais (BRASIL, 2012, 2014). Seja como for, acreditamos que o problema esteja razoavelmente contornado ao se agregar na população sob estudo os autodeclarados negros ou pardos.

Em que pese o fato dos dados do INEP (2020c) referirem-se à educação presencial, ao ano de 2019 e às dependências administrativas pública e privada, chama atenção a forte discrepância no quesito cor ou raça entre esses e os levantados no presente estudo: em primeiro lugar a diferença do percentual entre os não declarantes, que no curso de Técnico de Administração representam 16,10% (n = 95) ao passo que o INEP (2020c) apresenta 57,50% (n = 50.355; N = 87.575); descontando-se os mesmos, os negros no presente estudo representam 71,92% (n = 356; N = 495) enquanto a medida verificada pelo INEP (2020c) para este grupo seria 52,00% (n = 19.354; N = 37.220) e quanto aos brancos, mantido o desconto dos não declarantes, 26,87% (n = 133; N = 495) no Tec RJ e 46,90% (n = 17.456; N = 37.220) segundo o INEP (2020c).

O sorteio honesto iguala as condições de acesso ou, ao menos, a probabilidade de os inscritos acessarem ao programa. Não se nega com isso a assimetria da informação existente na sociedade brasileira, a qual é signo da desigualdade social, de modo que, a apropriação da informação de oferta de vagas ao programa, que mesmo em tempos de internet, seria de uma estranha assunção dizer que atinge aos cidadãos igualmente. Dessa forma, cabe política de cotas com discriminação positiva, a qual seria exagerada se a desigualdade de informação estivesse neutralizada. Certo é que o meio de ingresso por sorteio aliado às garantias oriundas das políticas de cotas resultou em frequência de negros superior, o que se deu de modo geral, com 60,43% (71,50%, excluindo-se os não declarados) acima do percentual de negros no Rio de Janeiro 54,14% (n = 9.347.000 = 17.264.000), segundo o IBGE (2020).

Ainda no que diz respeito à política de cotas com discriminação positiva cabe destacar que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “o poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social” (BRASIL, 2015, Art. 77), portanto, a oferta do curso Técnico em Administração na modalidade EaD consolida o que já é previsto em lei.

Uma outra e importante questão presente nas análises de políticas sociais – em particular a de educação – é a renda dos cidadãos alcançados, a qual, por sua vez, é frequentemente investigada com vistas à vulnerabilidade social. O banco utilizado não possui dados respeitantes a esse conceito, no entanto, indiretamente, algumas variáveis como *Endereço*, por exemplo, podem fornecer a indicação, por meio de georreferenciamento, de

residência ou não em aglomerados subnormais (IBGE, 2016), os quais no Estado do Rio de Janeiro frequentemente coincidem com favelas e áreas de risco – o que não foi feito nesse estudo.

5 | CONCLUSÕES

O objetivo de traçar o perfil dos alunos do curso de Técnico em Administração do programa Tec RJ segundo as características sociodemográficas e acadêmico-administrativas com dados utilizados a partir dos registros administrativos, dados secundários (JANNUZZI, 2005) oferece certa dificuldade, visto que esses não foram pensados para utilização em pesquisa acadêmica, mas sim, para o manejo típico da gestão escolar. Embora seja isso uma importante limitação desse estudo, contraditoriamente, é um diferencial positivo, afinal, os dados informaram razoavelmente o que se pretendia conhecer, a custo operacional zero, o que não se observa em levantamentos ou *surveys*.

Dentre os resultados obtidos, ficaram claros: a marcante participação feminina; o fato de que, em média, os cursistas do programa são mais idosos que a população frequentadora de cursos de educação profissional no Rio de Janeiro; a participação de negros em torno de 71,92% (excluídos os alunos que não declaram cor ou raça) e, por fim, a não observação do fenômeno da extraterritorialidade (99,32%, aproximadamente, residem na Região Metropolitana).

Retomando a atenção sobre o curso, esse passou a ser ofertado integralmente no formato de EaD, pressupondo maior autonomia do aluno. No entanto, ao passo que esse assume seu protagonismo torna-se também integrante de uma rede, na qual a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo é fundamental. O constante aprimoramento dos espaços de fala e escuta no ambiente virtual do curso torna-se uma necessidade imprescindível – o que poderá ser, inclusive, objeto de análise em trabalhos futuros.

Também nos interessa a relação entre gestão democrática em EaD, enquanto princípio constitucional da educação pública brasileira (BRASIL, 1988, Art. 206) e forma de gestão, participação discente e desempenho; trinômio que será analisado sob a ótica das intervenções propostas pela equipe pedagógica de matemática financeira no âmbito do programa Tec RJ. Seja como for, o conhecimento básico da população de interesse, a que este estudo se propôs, era uma necessidade indesejável, a qual consideramos razoavelmente suprida.

REFERÊNCIAS

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei Nº 6.433, de 15 de abril de 2013. Institui disciplina sobre o sistema

de cotas para ingresso nas escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 2013. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/6db1d56fa11f617083257b4f0066ab13?OpenDocument>>. Acesso em 03 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 14 ago. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 14 ago. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CECIERJ. **Extensão: RJ. 2019.** Disponível em: <cecierj.edu.br/a-extensao/tec-rj/>. Acesso em 26 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa.** 58a ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143p.

GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015.** DOI: 10.11606/issn.2176-7262.

v48i3p209-213. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>. Acesso em: 5 jun. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 1ª visita**. 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408>. Acesso em 04 jun. 2021.

_____. **Metodologia do censo demográfico 2010**. 2a. ed. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=295987>. Acesso em 02 jun. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 28 abr. 2021.

_____. **Dicionário de dados da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 02 jun. 2021.

_____. **Resumo técnico do Estado do Rio de Janeiro. Censo da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_de_janeiro_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em 02 jun. 2021.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, 2005; 56:137-60.

MOSER, A. **Educação para a Indústria 4.0 e Transformação Digital**. In: Germano Bruno Afonso; Márcia Fernandes de Oliveira; Sueli Pereira Donato. (Org.). Educação e Tecnologias. 1ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019, v. 01, p. 292-311.

SOUZA, Sergio Paulo Carvalho de. **Análise da implantação do sistema de regulação assistencial no âmbito do INCA**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018.

CAPÍTULO 11

ACQUISITION OF COMPETENCES IN HEALTH STUDENTS, BASED ON THE METHODOLOGY OF SERVICE LEARNING (SL)

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Claudia Lorena Ibarra Gutiérrez

Gema Santander Manríquez
Universidad Santo Tomás, Facultad de Salud,
Escuela de Enfermería
Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1272-4156>

ABSTRACT: The service-learning methodology allows the development and increase of professional and generic skills. At the Universidad Santo Tomás de Chile, the generic competences are stated in the educational project and consider: Communicate orally and in writing in one's own language, expressing ideas clearly and coherently, handle the English language at a basic level in the personal and professional sphere. , demonstrate the ability to work in complex scenarios, with interdisciplinary and multidisciplinary teams, with a proactive and quality sense to achieve the objectives, use communication and information technologies as a tool for autonomous learning and the improvement of personal performance and professional, act with ethics and social responsibility, respecting human dignity in personal relationships and in the different areas of work and professional action, use self-learning, permanent and continuous training as tools to improve professional development and adaptability to the changes in the society of the con knowledge, generate process of abstraction,

analysis and synthesis, using basic research tools that favor professional performance. (Universidad Santo Tomás,2014). The objective was to evaluate, through the application of a standardized instrument, how students perceive the acquisition of these competences. 257 students participated, mainly from Nursing, from subjects that use learning and service and also incorporate students from other careers, informed consent was previously obtained. Quantitative, descriptive cross-sectional study. The main results highlight the acquisition of skills between 75 and 90%, the skills that stand out the most are Social Responsibility, Creativity and Innovation and Teamwork. In conclusion, students are perceiving the acquisition of professional and systemic competences, it is a methodology that motivates them since they can put into practice what they have learned in a population that requires the service developed.

KEYWORDS: Problem-Based Learning; Health Education; Professional Competence.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA SALUD, BASADA EN LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO (AS)(AS)

RESUMEN: La metodología Aprendizaje y servicio (AS) permite desarrollar e incrementar competencias profesionales y genéricas. En la Universidad Santo Tomás de Chile las competencias genéricas están enunciadas en el proyecto educativo y consideran: comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua expresando las ideas con claridad y coherencia, manejar el idioma inglés a nivel básico en el ámbito

personal y profesional, demostrar capacidad trabajar en escenarios complejos, con equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios, con un sentido proactivo y de calidad para el logro de los objetivos, utilizar las tecnologías de la comunicación y la información como herramienta para el aprendizaje autónomo y el mejoramiento del desempeño personal y profesional, actuar con ética y responsabilidad social, respetando la dignidad humana en las relaciones personales y en los diferentes ámbitos de la acción laboral y profesional, utilizar el autoaprendizaje, la formación permanente y continua como herramientas para mejorar el desarrollo profesional y la capacidad de adaptación a los cambios de la sociedad del conocimiento, generar proceso de abstracción, análisis y síntesis, utilizando herramientas básicas de investigación que favorecen el desempeño profesional. El objetivo fue evaluar, mediante la aplicación de un instrumento estandarizado, como perciben los estudiantes la adquisición de estas competencias. Participaron 257 estudiantes principalmente de Enfermería, de las asignaturas que utilizan el Aprendizaje y servicio (AS) y además incorporan estudiantes de otras carreras, se obtuvo previamente consentimiento informado. Estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal. Los principales resultados destacan la adquisición de competencias entre un 75 y 90%, las competencias que más se destacan son la Responsabilidad Social, la Creatividad e Innovación y el Trabajo en equipo. Como conclusión, los estudiantes están percibiendo la adquisición de las competencias profesionales y sistémicas, es una metodología que les motiva ya que pueden poner en práctica lo aprendido en una población que requiere el servicio desarrollado.

PALABRRAS CLAVE: Aprendizaje basado en problemas; Educación en Salud; Competencia Profesional

AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM ESTUDANTES DE SAÚDE, COM BASE NA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM E SERVIÇO (AS)

RESUMO: A metodologia de aprendizagem e serviço permite o desenvolvimento e aumento de competências profissionais e genéricas. Na Universidad Santo Tomás de Chile, as competências genéricas são expressas no projeto educativo e consideram: Comunicar-se oralmente e por escrito na própria língua, expressar idéias de forma clara e coerente, manejar a língua inglesa em um nível básico na esfera pessoal e profissional ., demonstrar capacidade de trabalhar em cenários complexos, com equipes interdisciplinares e multidisciplinares, com sentido proativo e de qualidade para atingir os objetivos, utilizar as tecnologias de comunicação e informação como ferramenta de aprendizagem autônoma e na melhoria do desempenho pessoal e profissional, atuar com ética e responsabilidade social, respeitando a dignidade humana nas relações pessoais e nas diferentes áreas de trabalho e atuação profissional, utilizar a autoaprendizagem, a formação permanente e contínua como ferramentas para melhorar o desenvolvimento profissional e a adaptabilidade às mudanças na sociedade do conde conhecimento, gerar processos de abstração, análise e síntese, utilizando ferramentas básicas de pesquisa que favoreçam a atuação profissional. O objetivo foi avaliar, por meio da aplicação de um instrumento padronizado, como os alunos percebem a aquisição dessas competências. Participaram 257 alunos, principalmente da Enfermagem, de disciplinas que utilizam aprendizado e serviço e também incorporam alunos de outras carreiras, foi obtido consentimento prévio informado. Estudo quantitativo, descritivo de corte transversal. Os principais resultados destacam a aquisição de competências entre 75 e

90%, as competências que mais se destacam são Responsabilidade Social, Criatividade e Inovação e Trabalho em Equipe. Em conclusão, os alunos estão percebendo a aquisição de competências profissionais e sistêmicas, é uma metodologia que os motiva, pois podem colocar em prática o que aprenderam em uma população que requer o serviço desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem baseada em problemas; Educação saudável; Competência profissional.

INTRODUCTION

The educational strategy called Service-Learning is a methodology that consists of developing, through participation, a service that is carried out in a vulnerable community in order to satisfy these needs for mutual enrichment, both for the community and for the students. participants. It is where the learning objectives of the students, declared in the learning outcomes of a subject, are made to coincide with a real need, manifested by a community group. (Puig J. M. 2009)

At the Universidad Santo Tomás, the educational project considers the development of generic skills that students must acquire during the training process, these are: communicate orally and in writing in their own language, expressing ideas clearly and coherently, managing the English language at a basic level in the personal and professional field, demonstrate the ability to work in complex scenarios, with interdisciplinary and multidisciplinary teams, with a proactive and quality sense to achieve the objectives, use communication and information technologies as a tool for autonomous learning and the improvement of personal and professional performance, act with ethics and social responsibility, respecting human dignity in personal relationships and in the different areas of work and professional action, use self-learning, permanent and continuous training as tools to improve professional development and capacity of adaptation to changes in the knowledge society, generating process of abstraction, analysis and synthesis, using basic research tools that promote professional performance, which correspond to competencies that complement the professional competencies taught for each career and that summarize the graduation profile: "The professional trained at the Santo Tomás University School of Nursing graduates as a person respectful of the legal framework of the profession, of the diversity of customs, beliefs and ethnicities of the population they serve, with a sense of responsibility social, proactive and able to join teamwork. Manages nursing care using leadership and quality strategies, providing comprehensive health care to people, families and the community in general, healthy, at risk of becoming ill and ill, throughout the life cycle, according to the epidemiological and demographic profile of the country applying the Nursing Process with solid scientific, humanistic, ethical and disciplinary bases. It integrates competencies to solve problems inherent to the profession, to communicate effectively, to extend its knowledge to the community and to adapt its professional practice to the different levels of complexity considered in the current health system and to the changes imposed

by the knowledge society”.

For the Nursing career, these competences are developed, among other methodological strategies, through subjects that declare and use the Learning-Service modality, these are: Educational Interventions, Nursing Care in adults and the elderly in Primary Health Care, Health promotion in community organizations and an elective subject called and Healthy Lifestyles and self-care, the latter not only attended by nursing students, but also from other careers in the health area and other areas Law, Agronomy, etc. .

This research aims to quantify the perception of the acquisition of generic and professional competences by students who take subjects where they use service learning as a teaching methodology.

METHODOLOGY

It is a quantitative, descriptive, cross-sectional study with a study population of 257 students, mainly nursing students taking subjects that apply learning and service as a teaching methodology.

Each subject developed different experiences in diverse communities and spaces, coinciding in the use of the Learning and Service (AS) methodology and rigorously following each of its stages.

Among the activities carried out, the following can be highlighted:

- Health fairs: in this case, different stands are set up where health education is carried out in a fun way, addressing the problems that the community has defined as important to them. These fairs were held in schools and neighborhoods, depending on the community with which they were working.
- Health checks in preschoolers and schoolchildren in highly vulnerable schools: In these establishments the teachers reveal that the boys and girls do not attend the health check on an annual basis and the majority have stopped doing so after two years. Students, with prior authorization from their parents, carry out health checks on preschoolers and schoolchildren up to the 5th year of basic education. In this process, they also raise their health concerns, those that we intervened through educational talks or at health fairs.
- Educational units aimed at parents or school officials: Counseling is provided on healthy lifestyles in groups of adults and young people, from garbage management, recycling, home gardens, importance of health controls. It is complemented with the production of audiovisual material that is delivered in various places with indications on the importance of compliance with pharmacological treatments, avoiding self-medication, and how to address the polypharmacy that some adults experience. Many of these activities could be adapted online in times of pandemic.
- Preventive health controls in adults and the elderly: In community organizations,

residents report that they do not attend the health center for preventive controls, so operations are generated to carry them out and then refer to the corresponding health system. All this is complemented with educational support material and educational units on topics that are relevant to the community.

Prior to the beginning of the SA activities of the academics with the students in the various subjects, it is verified that they had carried out the previous training necessary to apply the methodology and are accompanied in the development by the school directors, to ensure homogeneity in the application of the methodology and data collection, in addition to maintaining support and motivation.

To collect the information, the standardized instrument that the University has for this area was used, which addresses three areas: academic, personal and civic-citizen and that allows obtaining the perception of students in relation to the achievement of professional and generic competences.

Informed consent was previously obtained from each participant.

To tabulate and interpret the results, SPSS and Excel spreadsheets were used as the basis for the information collected. With this, central tendency statistics were obtained for the descriptive interpretation of the results..

Informed consent was previously obtained from each participant.

To tabulate and interpret the results, SPSS and Excel spreadsheets were used as the basis for the information collected. With this, central tendency statistics were obtained for the descriptive interpretation of the results.

RESULTS AND DISCUSSION

The study population corresponded to 257 students, of which 207 are women (80.5%) and 40 are men (19.5%), with an average age of 24.5 years, studying from 6th to 8th semester, 94.5% correspond to Nursing. There are 3 subjects with service-learning methodology, and the activity lasted on average 5 days for each student.

The standardized survey applied contains three areas where they had to respond from “strongly agree” to “strongly disagree” to each statement, the results of the academic field were in a range of 90 to 96% agree and strongly agree, in this In the field, the statements were: “I clearly understand the relationship between the curricular content of the subject and the activities carried out” (96% strongly agree and agree), “The activity helped me to put into practice content of the subject” (93% strongly agree and agree). “The activity helped me to learn things that cannot be learned in the classroom” (91% strongly agree and agree), “I feel that I had the necessary tools to carry out this activity” (90% strongly agree and agree). agreement) and “The activities I carried out had a positive impact on the people or organization that received the service” (95% strongly agree and agree). “More course of the career should include SL activities” (93% strongly agree and agree).

On a personal level, the option of agreeing and strongly agreeing ranges between

52 and 96%, highlighting as the lowest the statement: “The activities made it possible for me to know and learn about what other careers do” (52% strongly agree and agree), “The activities carried out allowed me to improve relations with colleagues in my career” (95% strongly agree and agree), “The activities carried out allowed me to improve relations with the teacher (s) (as)” (93% strongly agree and agree), “The activities contributed to the development of leadership tools” (91% strongly agree and agree), “The activities helped me to learn work skills in team” (96% strongly agree and agree) and “The activities helped me increase my self-confidence” (92% strongly agree and agree).

In the civic-citizen sphere, the range of agreement and strongly agree was between 95 and 97%, where the statements considered: “The activities promoted my abilities to relate to other people, outside the institution where I study” (95 % strongly agree and agree), “The activities helped me to get to know different realities from mine” (95% strongly agree and agree), “The activities have allowed me to put solidarity values into practice” (97% very I agree and agree) and “My participation in the activities has made me reflect on our civic mission, both as students and as future professionals” (95% strongly agree and agree).

In the qualitative aspect referred to by the students, they stand out: “It was a very good experience, mainly due to the fact of putting into practice what was learned and knowing the true reality of the people that as a student evaluated. Hopefully it will be done in other subjects” “The objective is met, where as students we put into practice what was indicated in the classroom, facing the reality of day to day “,” It was a very enriching experience since it allowed us to develop attitudes that were not they can do in the classroom”.

CONCLUSIONS

In conclusion, a very good response from the students is perceived when working with this methodology. The competencies to which the use of SL contributed were teamwork, social responsibility, self-learning, autonomy and leadership, orientation towards quality and efficiency, relationship with superiors, relationship with the community and society, safety, solidarity and fraternity.

Over 90% of the students state that the use of the methodology helped them in the development of skills. The aspect “The activities made it possible for me to know and learn about what other careers do”, which was the lowest, achievement can be increased when these activities can be developed jointly with the other careers of the University, which It will be achieved when this methodology is incorporated as a methodological strategy in more subjects of the careers in the health area and in others.

The SL methodology has proven to be an efficient tool for the development of students’ academic and systemic competencies, so it can continue to be replicated in other subjects and other careers, and thus little by little a greater impact will be achieved in the solution of real problems that future professionals can solve with the skills they are developing in their

training process, demonstrating social responsibility from the first level of their careers.

REFERENCES

Puig J. M. (2009). Con Battle R., Bosch C., De la Cerda M., Climent T., Gijón M., Graell M., Martín X., Muñoz A., Palos J., Rubio L., Trilla J.. (2009). **CRÍTICA APRENDIZAJE SERVICIO (APS)** Educación y compromiso cívico. Sitio web: <https://www.researchgate.net/publication/267302004>

Santander G. **COMPARTIENDO UNA MIRADA DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO (AS)**(2019) Ediciones Universidad Santo Tomás, RIL editores. ISBN 978-956-01-0713-8 Ibarra C. **EXPERIENCIAS DE AS: IMPLEMENTACION DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO (AS)EN UN PLAN DE ESTUDIOS.** p. 132 – 133.

Santander G., (2011) Victoriano T., Seguel F., Barría R., **APRENDIZAJE-SERVICIO: METODOLOGÍA CONCORDANTE CON EL DESARROLLO DE LA ENFERMERÍA COMUNITARIA.** Enfermería Comunitaria (Rev. digital) 2011, 7(2). Disponible en <http://www.index-f.com/comunitaria/v7n2/ec7654.php>

Tapia M. N., **ORÍGENES Y DESARROLLOS CONTEMPORÁNEOS DE LA PEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN AMÉRICA LATINA.** In: García, D.L(ed.) Aprendizaje y servicio (AS) Solidario. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciudad Nueva; 2014. p. 48-56.

Tapia, M.N. (2014) **APRENDIZAJE Y SERVICIO (AS)SOLIDARIO. EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES JUVENILES,** Editorial Ciudad Nueva. Segunda reimpresión junio 2014.

Universidad Santo Tomás, (2014) Vicerrectoría Académica. **PROYECTO EDUCATIVO,** decreto N°012/14

METACOGNIÇÃO E INVENÇÕES DE METÁFORAS NA ALFABETIZAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: COMO FAZER EXPERIMENTOS E PRODUZIR LINGUAGENS COM AS CRIANÇAS PARA APRENDER A APRENDER?

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 19/10/2021

Hélder Henrique da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro
Pedagógico
Belo Horizonte, Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6117582155677029>
<https://orcid.org/0000-0002-3287-1594>

RESUMO: Este estudo é uma partilha de alfabetização científica com crianças de 6 a 7 anos, tendo como referência pedagógica a comunidade de aprendizagens. Realizado em uma escola pública dentro de uma universidade federal brasileira, propõe uma integração entre prática e teoria com o foco em compreender a aprendizagem de crianças a partir de suas produções metafóricas e metacognitivas. Ao valorizar as singulares necessidades de aprendizagem dessas crianças, tornam-se evidentes também necessidades comuns a elas, cujos estágios de desenvolvimento cognitivo encontram-se em transição entre os estágios pré-operatório e operatório concreto. Assim, pode-se aprofundar o trabalho educativo a ser realizado com elas. Trata-se de compreender essa fase de vida riquíssima, na qual se aprende a classificar e categorizar objetos, palavras, procedimentos e, paulatinamente, vê-se o mundo externo não apenas dentro de uma perspectiva egocêntrica. Nessa fase de produções efervescentes de experiência de sentido, seja na realização de

papéis sociais diversos, seja em sua relação entre o brincar de faz-de-conta e os contos fantásticos, a criança é uma investigadora por excelência. Nessa idade, noções básicas mais complexas, como a conservação e a reversibilidade, podem ser apresentadas com a mediação de jogos, do brincar e dos contos. Para tanto, esta pesquisa adota, como referência metodológica, a comunidade de aprendizagens, na qual os paradigmas da aprendizagem e da comunicação descortinam o campo metacognitivo e metafórico como elementos basilares da construção social da aprendizagem. Ao fazer experimentos científicos com crianças de 6 a 7 anos, observamos múltiplas linguagens pelas quais elas constroem o “conhecimento sobre o seu conhecimento”. Como resultados, conversas mediadas entre pares sobre as experiências, a enunciação de erros, fantasias e hipóteses, as apresentações feitas pelas crianças sobre como se faz um experimento, a expressão de outras linguagens, como contos e metáforas, são elementos facilitadores para a aproximação e a apropriação de experimentos científicos por elas. Com efeito, a criança não constrói apenas conteúdos formais, como também faculdades metacognitivas, principalmente, a curiosidade e a função simbólica. Por exemplo, será descrita a diversificação das linguagens, no deslocamento entre a ciência e o conto literário, como recurso metafórico e metacognitivo para as crianças dessa idade elaborarem suas experiências de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização científica, comunidades de aprendizagens, metáfora e metacognição.

METAPHOR INVENTIONS AND METACOGNITION IN NATURAL SCIENCE LITERACY: HOW TO EXPERIMENT AND PRODUCE LANGUAGES WITH CHILDREN TO LEARN HOW TO LEARN?

ABSTRACT: This study is a sharing of scientific literacy with children aged 6 to 7 years, having the learning community as a pedagogical reference. Held at a public school within a Brazilian federal university, proposes an integration between practice and theory with a focus on understanding children's learning from their metaphorical and metacognitive productions. By valuing the unique learning needs of these children, needs common to them all are also evident, whose stages of cognitive development are in transition between preoperative and concrete operative stages. Thus, it is possible to deepen the educational work to be carried out with them. It is about understanding this very rich stage of life, in which one learns to classify and categorize objects, words, procedures and gradually, the external world is seen not only from an egocentric perspective. In this phase of effervescent productions of experience of meaning, whether in the performance of different social roles, or in the relationship between the play of make-believe and fantastic tales, the child is a researcher par excellence. At this age, more complex basic notions, such as conservation and reversibility, can be presented through the mediation of games, playing and stories. Therefore, this research adopts, as a methodological reference, the learning community, in which the paradigms of learning and communication unveil the metacognitive and metaphorical field as basic elements of the social construction of learning. When doing scientific experiments with children aged 6 to 7 years, it is proposed to include the languages that they build "knowledge about their knowledge". As a result, mediated conversations between peers about the experiences, the enunciation of errors, fantasies and hypotheses, the presentations made by the children about how an experiment is carried out, the expression of other languages, such as stories and metaphors, are facilitating elements for the approximation and the appropriation of scientific experiments by them. Indeed, the child does not only build formal contents, but also metacognitive faculties, especially curiosity and the symbolic function. For example, the diversification of languages will be described, in the shift between science and the literary story, as a metaphorical and metacognitive resource for children to elaborate their learning experiences.

KEYWORDS: Scientific literacy, learning communities, metaphor and metacognition.

Este estudo é uma partilha de alfabetização científica com crianças de 6 a 7 anos, tendo como referência pedagógica a comunidade de aprendizagens. Realizado em uma escola pública dentro de uma universidade federal brasileira, propõe uma integração entre prática e teoria com o foco em compreender a aprendizagem de crianças a partir suas produções metafóricas e metacognitivas. Pode-se definir a alfabetização científica como o momento de construção do conhecimento, tendo em vista a interação entre os tempos de aprendizagem da alfabetização e a cultura científica, ou seja, o conhecimento elaborado historicamente pela comunidade científica. Contudo, o fato de aproximar o estudante das terminologias e experimentos científicos não é a garantia para a construção social dos conhecimentos, argumentos e explicações nos domínios da ciência (Bosco et. al., 2010). De acordo com Bosco (2010), é preciso reconhecer os processos sociais para a elaboração

dos saberes científicos, a partir de situações-problemas e suas aplicações cotidianas. Essa reflexão está em conformidade os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, uma vez que tal documento preconiza que aprendizagem decorre da interrelação das experiências educativas com os conhecimentos prévios dos alunos, para que assim se possa estabelecer significados ao mundo a partir de conhecimentos científicos (Brasil, 1997). De acordo com Guerrini e Spagnolo (2008), falta uma atualização para um reencantamento da vida numa perspectiva transdisciplinar. Assim, para resolver os problemas do mundo, em toda a complexidade que se apresenta, podemos adotar as referências do fazer ciência no Sec. XXI como a incerteza, a complexidade e o caos, voltando-se para uma compreensão multifacetada dos fenômenos. Em se tratando principalmente de crianças, seria possível valorizar a linguagem, o brincar, a cultura da infância, tudo isso a partir do ponto de vista delas, considerando-as, dentre as suas várias dimensões, sujeitos cognoscentes protagonistas e produtores de ciência?

Ao definir e ressaltar as demandas de aprendizagem de crianças de 6 a 7 anos, cujos estágios de desenvolvimento cognitivo encontram-se em transição entre os estágios pré-operatórios e operatório concreto, pode-se aprofundar o trabalho pedagógico a ser realizado com elas. De acordo com a perspectiva piagetiana, também conhecida como construtivismo, os processos de adaptação ocorrem quando o organismo interage com o ambiente. A *assimilação* e a *acomodação* são dois subprocessos dessa adaptação. Por meio da *assimilação*, pode-se lidar com as novas experiências organizando-as com categorias e estratégias conhecidas. A *acomodação* consiste na construção de novas estratégias ou uma combinação de estratégias anteriores para superar uma determinada situação-limite. Dessa maneira, Piaget defende que são construídos estágios pelos quais todas as crianças se desenvolvem em uma sequência de diferentes lógicas cognitivas que são invariáveis (Davidoff, 2001).

As crianças deste estudo se encontravam na transição entre dois estágios, o que requer um aprofundamento desse tempo de aprendizagem. Trata-se de compreender essa fase de vida riquíssima, na qual se aprende a classificar e categorizar objetos, palavras, procedimentos e, paulatinamente, vê-se o mundo externo não apenas dentro de uma perspectiva egocêntrica. A criança passa a reinventar significados seja na realização de papéis sociais diversos, seja em sua relação com o brincar de faz-de-conta e com os contos fantásticos. Assim, passa a se pautar pela lógica e operações mentais e não apenas a compreender a realidade apenas pelas informações sensoriais simples de sua perspectiva unilateral. Com a licença poética de Manoel de Barros, poderíamos concordar com o verso “tudo que eu não invento é falso” para compreender essa prolífica fase de desenvolvimento. Esses versos poderiam se aproximar dos aportes em ciências da educação e psicologia do desenvolvimento humano, de como o sujeito criança constrói o conhecimento?

Na idade de 6 a 7 anos, noções básicas, como a conservação e a reversibilidade, podem ser investigadas com a mediação de jogos, do brincar e dos contos. O brincar é o principal

comportamento da criança e descortina para a variedade de linguagens e significados que podem ser construídos, desde que reconhecido o protagonismo do sujeito que aprende. De acordo com Piaget (1971), o brincar é ação inseparável do desenvolvimento da criança. O comportamento de brincar contribui na formação e consolidação da identidade e prepara a criança para situações futuras. Ao brincar, não há garantia de diversão, contudo, é certa a estimulação da coragem, imaginação, iniciativa e a habilidade de lidar com situações de competição do brincante, quando se aprende que ganhar e perder fazem parte de um mesmo jogo. A ação de brincar, segundo Piaget (1964), propicia a interação e adaptação da criança ao mundo situacional, sendo fator indispensável para o desenvolvimento cognitivo. O brincar é a atividade que permite compreender o desenvolvimento cognitivo e simbólico da criança, cuja finalidade em si mesma constitui a sua motivação. Na construção cognitiva das operações concretas, Parker (1984) demonstra que os jogos com regra indicam uma correspondência para cada etapa de desenvolvimento.

Contudo, é em Vygotsky (1984) que podemos observar o que se pode chamar de virada do brincar. Para o autor, brincar não é, como se propõe a perspectiva construtivista, apenas um facilitador do pensar, um passo anterior ao pensamento abstrato mediatizado por materiais concretos. Pelo contrário, pensar é o brincar sem o uso de objetos ou mediadores físicos. Tal concepção sociointeracionista, demarca a seriedade do brincar, uma vez que o brinquedo é o principal mediador da infância e o brincar, o precursor do pensamento. Ao brincar, a criança suprime significativa parte da força determinadora das circunstâncias objetivas. Ela passa a agir independentemente da percepção imediata e visível, de modo a exercer autonomia e a força da construção de uma situação simbólica. O brinquedo exerce a função mediadora para separar o significado de sua comum representação objetiva, permitindo a ressignificação dos objetos de brincadeira, de tal maneira que o significado passa a prevalecer ao objeto. A virada do brincar, portanto, se faz quando os significados são deslocados com muita liberdade, de modo a subordinar o mundo circunstancial ao imaginário da criança (Vygotsky, 1984). Aprender a pensar teria assim uma relação direta com a experiência imaginativa do brincar livre e do faz-de-conta?

Essa produção imaginária, própria dos brincantes, nos remete ao período da alfabetização das crianças como um rico momento de produção de metáforas. Poderíamos chamá-la por idade do faz-de-conta ou mesmo a idade dos contos. Desde a antiguidade, os contos são considerados linguagem por excelência da infância. Como exemplo, Platão, em sua obra de filosofia da educação não apenas acerca da justiça, *A República*, nos fala da importância dos contos para as crianças. Diz, na boca de Sócrates, "porque os meninos não são capazes de distinguir o alegórico do literal, e as impressões recebidas nessa idade tendem a tornar-se fixas e indelévels (Platão, 2000, p.47)" e insiste na importância da utilização e seleção de contos, fábulas e mitos para a educação.

A relação entre contos e aprendizagem talvez possa ter fundamentos psicológicos. De acordo com Von Franz (1990), sob a perspectiva da psicologia analítica, os contos

de fadas são a expressão mais pura, direta e simples do eixo estruturantes da psique, o inconsciente coletivo. Estudos comparativos de contos, em lugares geográficos diversos e momentos distintos da história da humanidade, tem mostrado a presença da cultura de contação de histórias nas mais diversas tradições. Contar histórias faz parte da transmissão entre adultos e crianças, aprendizado e recurso de alfabetização e letramento, em cujos enredos podemos assinalar estruturas comuns, uma espécie de cultura primordial e infantil, base para a linguagem e as produções de temas coletivos universais que corroboram a hipótese do inconsciente coletivo (Von Franz, 1990).

A despeito de haver ou não elementos universais no inconsciente, é certo que, quando a criança se encontra no tempo de aprender a decodificar e codificar as letras, de aprender as regras e convenções da comunicação escrita, ela antes já se preparou para ler e escrever ao brincar. Pode parecer apenas brincadeira quando um menino de três anos empreende uma leitura de um papel com dizeres, iniciando um faz de conta da leitura, ao imitar seu pai ao ler um livro, mas esse é o momento primordial da escrita, leitura e, principalmente, pelo prazer em desenvolver esse costume. Conforme Vygotsky (1984), para a inserção da criança no campo sócio-histórico-cultural, a atividade lúdica embasa o processo de ensino/aprendizagem, estimulando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, de forma a possibilitar o desenvolvimento de valores culturais, uma imagem da cultura como produção coletiva, em comunidade, e não somente um produto informativo, pronto e acabado. É na brincadeira que a criança enquanto sujeito cognitivo, social e histórico inacabado encontra a oportunidade de expressar sua autonomia, na elaboração de regras e condições, explícitas ou implícitas, para experimentar e assumir valores ético, estético e sociopolítico, sendo elemento fundamental para a formação do leitor e do escritor.

Curiosamente, no período entre 4 e 8 anos desenvolvemos esse momento importante de inserção na cultura, na tradição e na civilização. Para Von Franz (1990), os contos são a expressões culturais mais simples e infantis, contados para com crianças, como uma expressão direta desse tempo de aprendizagem, além de ter uma força irresistível de se manter no tempo, demarcado pela repetição dos temas. Para a autora, não devem, pois, apenas traduzir pensamentos elementares da humanidade e da psique coletiva, como uma espécie de “proto-pensamento”. Mais profundamente, ela defende que o conto oportuniza uma experiência de subjetivação, uma vivência com carga de afetos e processos que inspiram o desenvolvimento da psique em seu processo de individuação diante de temas universais como o amor, a morte, a realização e o medo. Após a caracterização do período da infância estudado e suas características importantes, a saber, a construção das regras da leitura e escrita nas suas múltiplas linguagens e áreas de saber, o brincar, o jogo e o conto, podemos investigar a metacognição e da metáfora na alfabetização das ciências.

Ao investigar sobre os modos singulares de se aprender, tendo em vista as características da infância, tal perspectiva descortina o campo metacognitivo e metafórico

como elementos basilares da construção social da aprendizagem. A despeito de toda polêmica ao entorno do termo metacognição, pode-se afirmar que seus processos estabelecem fortes relações entre estratégias e a potencialização da aprendizagem, no desenvolvimento da comunicação e da compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, sendo, desse modo, um elemento central no processo de “aprender a aprender”. Nessa perspectiva o educador sai de sua centralidade como detentor do saber, “idealmente, os professores funcionam como mediadores na aprendizagem e agem como promotores da autorregulação ao possibilitarem a emergência de planos pessoais” (Ribeiro, 2003, p.114).

Para se fomentar a metacognição, o educador assume sua condição de mediador do conhecimento, na ampliação do repertório de situações abertas de investigação, percepção, hipóteses e soluções de problemas complexos, em cujos processos o sujeito aprendiz escolhe seus modos singulares de resolução e de pensar. Em seguida, ele pode refletir sobre seus pensamentos e especialmente sobre suas dificuldades, limite para saber mais. Somente a estratégia metacognitiva capacita o aprendiz a reconhecer o que se sabe e o que não se sabe, além de se dar conta de conhecimentos daqueles saberes dos quais ele “não sabia que sabia”, a partir da mudança de estratégias, como a adoção de outras representações, analogias e metáforas para o problema, associados a utilização de materiais manipuláveis e outros suportes e gêneros textuais para a solução de problemas. É nesse momento que é fundamental observar e escutar as explicações das crianças sobre como elas entenderam sobre algo, suas hipóteses, limites e potências. Em uma roda ou grupo podemos assim ampliar discursos e linguagens de crianças que possam ajudar crianças que ainda não tiveram respostas convincentes às suas dúvidas ou curiosidades. Qual é o papel das partilhas de produções e de evidências de aprendizagens para tornar a metacognição uma prática a favor da aprendizagem?

Ao estimular a metacognição, o educador tem toda a vantagem em multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas. Só este gênero de atividade pode dar ao aluno, sobretudo se tem dificuldades, a oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas (Ribeiro, 2003). Uma abordagem introdutória de teorias e conceitos sobre analogias e metáforas na educação, poderia auxiliar-nos na reflexão sobre as suas aplicações no campo pedagógico.

Primeiramente, há que se destacar que a utilização de analogias e metáforas, como mediadores e facilitadores no ensino de ciência tem sido alvo de críticas. Uma das restrições consideradas ao seu emprego na educação consiste em ser um recurso que, por vezes, possa reduzir ou distorcer conceitos científicos. Desse modo, a construção do conhecimento sofreria enfiamentos a ponto de dificultar a construção de uma mentalidade científica para o aprendiz.

Contudo, observamos que as metáforas podem ser construídas como recursos

metacognitivos que emergem diretamente da experiência do aprendiz-pesquisador. Apesar das restrições academicamente aceitas, cientificamente comprovadas e politicamente corretas, Palma (2015) questiona a opinião acerca da metáfora como linguagem inapropriada e inconveniente para a comunidade científica. Pelo contrário, demonstra a presença metafórica nos mais variados discursos científicos, como constituinte elementar da história das ciências, bem como no seu âmbito de pesquisa e aprendizagem. Ao demarcar a presença da metáfora presente no discurso, em especial, o científico, exemplifica a produção metafórica nos diversos saberes.

Por exemplo, quando o universo na história da astronomia é descrito como uma espécie de *organismo*, ou é comparado a uma *máquina*, ou na definição de que é um *livro escrito em caracteres matemáticos*, a metáfora se faz presente no conhecimento científico. E seu uso se amplia nas diversas áreas do conhecimento. Na história, é comum falar de marcos do *desenvolvimento* da civilização que *floresce*, atinge seu *ocaso*, *morre* e *renasce*. Nas ciências econômicas, ao se falar do liberalismo, não tem como omitir a *mão invisível*. Na psicologia, a analogia cognitivista da mente humana com o *computador*, muito embora nas ciências da computação, se diz o contrário, o computador é como a *mente*. O *código* genético e as *moedas* de ATP da respiração celular na biologia e outros infindáveis exemplos nos mostram que tanto as ciências humanas como as ciências da natureza e exatas possuem em comum o uso de metáforas no campo científico. Com efeito, pode-se observar que o seu uso não se limita a um recurso didático, posto que muitas vezes o uso de metáforas não serviria somente para parafrasear e facilitar o entendimento de conceitos científicos herméticos podem ser verificados habitualmente como a própria expressão dos cientistas que fizeram a descoberta. Como ilustração, Einstein foi um cientista que confrontou a primazia do método experimental nas ciências da natureza com a criação de seus experimentos imaginários, muitos dos quais foram comprovados empírica e matematicamente *a posteriori*, e Darwin empregou a metáfora *árvore da vida*, sendo essa a principal metáfora da sua obra “A Origem das Espécies”.

Do ponto de vista da relação entre a construção do conhecimento e a criatividade, podemos ressaltar essa construção na história da ciência, plenas de fatos de que cientistas utilizaram da imaginação, sobretudo com o uso de metáforas e analogias para suas descobertas científicas. Exemplos de usos metafóricos na ciência, nos diversos campos e saberes, como foram exemplificados neste artigo, compõem o *corpus* teórico ao qual pertencem. Desse modo, as metáforas podem ser entendidas não apenas como uma forma de se aproximar de um conhecimento científico, mas também uma forma de o comunicar e, principalmente, de compor a terminologia de tal conhecimento.

De modo tal que, al menos a modo de hipótesis de trabajo, se puede afirmar que as metáforas que utilizan los científicos dicen algo para sí, y no como meras subsidiarias de otras expresiones consideradas literales y tienen una función cognoscitiva y epistémica legítima e insustituible (Palma, 2015, p.136-137).

Dessa maneira, quando estamos falando de metáfora em ciência, Palma (2015) defende a existência de uma Metáfora Epistêmica, termo que cunhou para se diferenciar das metáforas de uso didático, retórico e literário. A adoção de Metáforas Epistêmicas não consiste, pois, na poetização do saber científico e sim amplia sua perspectiva desse conhecimento para além do subjetivismo ou do objetivismo ingênuo dos positivistas. O autor considera que, talvez, dada a produtividade de Metáforas Epistêmicas, tenha-se que inverter os termos da discussão e reconhecer que a literatura também tem gerado boas metáforas ao longo dos séculos. Porém, em algum sentido, os saberes literários têm apropriado e monopolizado ilegitimamente a metáfora, apesar das metáforas da ciência não serem menos belas ou infrequentes que as literárias. Tais colocações nos abrem para inúmeras reflexões sobre a construção do conhecimento, não somente no campo epistemológico, como também no campo pedagógico, a fim de propor uma reflexão sobre seus métodos. Ademais, além de uma terminologia epistêmica, as metáforas poderiam ser compreendidas como uma linguagem de um novo paradigma na ciência, no qual o simbólico e o mítico questionariam o indutivismo e o objetivismo ingênuo, plenos de respostas prontas, que enviesam tanto o fazer como o aprender ciência?

Esta pesquisa pretende descrever e investigar tendo, como referência metodológica, a comunidade de aprendizagens. Consiste em instituir modo de ensino mútuo e da promoção de aprendizagens em modos inclusivos e cooperativos de ensino, o compartilhamento de saberes e intervenções coletivas. Nesse sentido, o ato de aprender pode ser entendido como um conjunto de significados que elaboramos sobre a realidade a partir do confronto entre informações e o mundo da vida. Parte do conhecimento em Ciências da Educação de que educar é uma função mais ampla que a de instruir como reprodução de projetos e currículos burocráticos. Educar é também dar sentido a essas interações sociais, baseadas nos conhecimentos sociointeracionistas, que verificam que a aprendizagem não vai do individual para o social, mas, ao contrário, começa no social para ir ao individual. Esse método pedagógico questiona a separação entre os processos administrativos e didáticos da escola. De acordo com Trindade e Cosme, demarca o seu entrelaçamento:

Não sendo esta uma problemática que se possa captar abordando, apenas, a dimensão que poderemos designar como a da organização e gestão do trabalho pedagógico nos espaços da sala de aula, importa afirmar, no entanto, que não entendemos esta dimensão como uma dimensão passível de ser dissociada da configuração e das dinâmicas pedagógicas dos projetos educativos onde se enquadram. Isto é, o modo como se organiza e gere o trabalho pedagógico numa sala de aula terá que ser lido e interpretado quer à luz dos pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais que enformam os projetos de educação escolar, quer à luz das finalidades e compromissos que justificam a importância destes projectos nas sociedades em que vivemos (Trindade e Cosme, 2010, p.13).

A comunidade de aprendizagens se organiza em premissas simples verificadas no cotidiano da vida social. Educar é uma ação mais ampla que a de instruir e, por isso, não

se pode ser definida dentro de um currículo estandardizado e apriorístico. Compreende que o ato de aprender se faz imerso em um conjunto de significados que elaboramos sobre a realidade a partir do confronto de informações e o mundo da vida, sendo que a educação é dar sentido a essas interações sociais. Cosme e Trindade (2010) defendem o deslocamento do paradigma da aprendizagem intersubjetiva para a comunicação e gestão do conhecimento objetivo. Esse trânsito entre a aprendizagem para a comunicação demarca a mudança de concepção de aprendizagem "em que esta é entendida como expressão do desenvolvimento de intercâmbios subjetivos para outra concepção em que as aprendizagens são percebidas como a expressão da gestão do conhecimento objetivo" (Cosme e Trindade, 2010, p. 72). Na prática, quais expressões, procedimentos e dispositivos poderiam expressar a construção social da aprendizagem, da metacognição e de metáforas epistêmicas e literárias com as crianças?

Primeiramente, penso que podemos simplesmente compartilhar observações, hipóteses e experimentos, como uma roda de partilha científica. Ao fazer coletivamente experimentos de ciências da água, como a filtração e a decantação, propõe-se incluir as linguagens que as crianças constroem o conhecimento sobre o seu conhecimento no ato educativo. Com a mistura a água limpa e cristalina ficou turva. Submetida a filtração como a água tornou-se cristalina novamente? Nesse momento uma menina perguntou se a água que bebemos é a mesma que beberam os dinossauros? Será que bebemos o xixi dos dinossauros? - indagou outra criança. Aqui podemos perceber como os dinossauros, destilação e a filtração podem recursos para entender mais sobre o ciclo da água. Dessa produção comunicativa de linguagens foi proposta a criação de contos e experimentos que, não apenas demonstrassem conhecimentos e servissem de recursos didáticos para crianças, mas, pelo contrário, que eles fossem feitos com elas mesmas, de modo que elas errassem e acertassem os experimentos e explicassem para outras crianças, na elaboração coletiva de um conto de fadas, como exercício de deslocamento do ato educativo e o papel docente entre os paradigmas em tela:

A transição entre o paradigma da aprendizagem e o paradigma da comunicação explica-se, em segundo lugar, pelo papel que os professores poderão assumir enquanto interlocutores qualificados desse processo de apropriação e recriação do patrimônio cultural. Sendo este um pressuposto decorrente da importância educativa que se atribui ao legado de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de que somos os herdeiros, adquire, contudo, contornos específicos nomeadamente quando o reconhecimento dos docentes como interlocutores qualificados nos conduz quer a recusar que estes possam ser entendidos como seres oniscientes e os alunos como seres que tudo ignoram, quer valorizar o contributo dos professores como atores educativos que, entre outras coisas, contribuem para que suas turmas se possam constituir como uma comunidade mais mútua (Cosme e Trindade, 2010, p.73).

Como resultados, as rodas conversas entre colegas, momentos de partilhas, encontro entre pares para ajudarem e serem ajudados em suas dúvidas, as experiências, escuta

atenta e respeitosa sobre a enunciação de erros, fantasias e hipóteses, as apresentações sobre como se faz um experimento, produções de vídeos tutoriais para registrar esse conhecimento e a construção de outras múltiplas linguagens com o aprendiz são elementos facilitadores para a aproximação e a apropriação de conhecimentos científicos pelas crianças, como objeto não apenas de conhecimento, mas de curiosidade, brinqueado e imaginação. Especificamente, enquanto as crianças se apropriavam dos procedimentos, descrições de experimentações de filtragem, decantação e destilação da água, por meio de nossas interlocuções foi possível deslocar suas enunciações para linguagem do conto hindu “Era uma vez um rio”.

Como um rio preguiçoso e lamacento, sem peixes e sem graça, pode se tornar um rio caudaloso, reluzente e cheio de peixinhos e outras vidas? A história foi parafraseada pelas crianças, estruturado no formato e rima de literatura de cordel. Nesse deslocamento realizado com as crianças entre ciência e o conto literário, verificou-se mais uma vez que as produções metafóricas e metacognitivas são importantes evidências para alfabetização das crianças nas diversas áreas de saberes e, em especial, em ciências da natureza. Conclui-se que a construção coletiva de metáforas inseridos no paradigma comunicativo da educação pode ser um interessante exercício para os estudantes no aprimoramento de estratégias metacognitivas para a reconstrução social do conhecimento e, talvez, da organização e dos modos de se educar na escola.

REFERÊNCIAS

Bosco, C. et Al. **Aprendendo a ensinar ciências nos anos iniciais da educação fundamental: transformações nas práticas argumentativas em sala de aula**, 2010. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R0619-2.pdf>.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais –**

Ciências Naturais. Brasília: MEC, 1997.

Cosme, Ariana e Trindade, Rui. **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

Davidoff, Linda. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

Guerrini, Ivan e Spagnolo, Regina. **Metáforas da Nova Ciência para educar em tempos de pós-modernidade**. Florianópolis: Revista Interdisciplinar INTERthesis, V.5, pp. 73-92, jul./dez. 2008.

Palma, Hector A. **Ciencia y metáforas. Los viejos ruidos ya no sirven para hablar**. Rocagria: Panamerican journal of Neuropsychology, vol.9, 1, 2015.

Parker, S. **Playing for Keeps: An evolutionary perspective on human games**. Em P. K. SMITH (org.), *Play in animals and humans* (pp. 271-293). Oxford, UK: Basil Blackwell, 1984.

Piaget, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1964.

Piaget, J. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Platão. **Diálogos III: A República**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Ribeiro, Célia. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116

Vygotsky, Levy. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Von Franz, Marie-Louise. **A Interpretação dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paulus, 1990.

LETRAMENTO DIGITAL: A PREMÊNCIA E OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Iraci Sartori dos Santos

PROFLETRAS/UNEMAT

<http://lattes.cnpq.br/361071777771645>

Marciana Teixeira de Gois

PROFLETRAS/UNEMAT

<http://lattes.cnpq.br/2332458909466302>

RESUMO: O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa continua sendo um desafio educacional, pois os índices das avaliações externas apontam a baixa proficiência na aprendizagem dos alunos. Além disso, a maioria das escolas está muito aquém em oferecer suportes necessários para o desenvolvimento de atividades digitais. A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são constantes e os textos que permeiam o cotidiano são criados, retextualizados instantaneamente e regados de semioses. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir a premência e os desafios do letramento digital no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, este artigo apresenta e discute uma proposta de intervenção com gêneros multimodais/digitais, desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Mato Grosso. Para o desenvolvimento das atividades utilizou-se a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa enquadra-se na investigação qualitativa com observação no

envolvimento da turma durante a atividade. Os autores que embasam as discussões teóricas sobre (multi) letramento digital são Coscarelli (2017), Goulart (2017), Marcuschi (2010) e Rojo (2012). Os resultados indicaram que o trabalho com letramento digital é eficiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e torna-se atrativo e instigante aos alunos atuais, porém durante todo o percurso devem ser considerados os desafios enfrentados pelo professor e pelos alunos em relação ao suporte tecnológico, o tempo disponível do aluno, devido ao exercício de função remunerada, e o próprio letramento digital, que requer iniciativa, estudo e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Ensino e aprendizagem. Gêneros multimodais/digitais.

DIGITAL LITERACY: THE PREMENCE AND CHALLENGES IN TEACHING AND LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: Teaching and learning the Portuguese language continues to be an educational challenge, as the indices of external assessments point to the low proficiency in student learning. Furthermore, most schools are far behind in offering the necessary support for the development of digital activities. The evolution of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) is constant and the texts that permeate daily life are created, instantly retextualized and filled with semiosis. Thus, this work aims to discuss the urgency and challenges of digital literacy in teaching and learning the

Portuguese language. In this perspective, this article presents and discusses a proposal for intervention with multimodal/digital genres, developed with a 3rd year class of High School, in a public school in Mato Grosso. For the development of activities, the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) was used. The research is part of a qualitative investigation with observation of the involvement of the class during the activity. The authors who support the theoretical discussions on (multi) digital literacy are Coscarelli (2017), Goulart (2017), Marcuschi (2010) and Rojo (2012). The results indicated that working with digital literacy is efficient for the development of reading and writing skills and becomes attractive and thought-provoking for current students, but throughout the course the challenges faced by the teacher and students in relation to technological support, the available time of the student, due to the exercise of paid function, and the digital literacy itself, which requires initiative, study and practice.

KEYWORDS: Digital literacy. Teaching and learning. Multimodal/digital.

1 | INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o sucesso no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é importante ponderar que o professor necessita ter determinação e disposição para buscar caminhos condizentes com a realidade dos alunos. Uma vez que é possível afirmar por meio dos índices das avaliações externas e mediante trocas de experiências entre alguns professores das redes de ensino do Estado de Mato Grosso, que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa continuam sendo um desafio no Ensino Público. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a premência e os desafios existentes nesse processo, uma vez que o letramento digital surge como uma perspectiva para melhorar este cenário. Além disso, é importante refletir sobre a transformação da linguagem, o que exige do professor, cada vez mais, estudo e elaboração de propostas que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita condizentes com os textos e os alunos atuais.

Na evolução constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) surgiram inúmeros canais de comunicação e conseqüentemente, novos gêneros multimodais/digitais, destacam-se: *WhatsApp, Facebook, Messenger, chat, Twitter, blog, YouTube*, entre outros. Os gêneros *post, e-zine, epulp, fanfic, (fan)clip, wiki, gif, pixton, playlist, vlog, podcast, manga, meme, fotolog, videolog, charge*, minicontos, hiperconto, hiperlenda, *ciberpoesia*, texto publicitário, vídeo de *tik tok*, entre outros se enquadram como gêneros multimodais/digitais. Eles são constantemente postados, acessados e, em sua maioria, construídos de forma solitária pelos alunos.

Infelizmente, muitas escolas ainda estão aquém em oferecer suportes necessários para o trabalho com esses gêneros e devido não trabalhar com práticas de linguagem contemporâneas, também dificulta a melhoria dos índices educacionais. Existem escolas que ainda não possuem bibliotecas e nem laboratório de informática, dados relatados por

mestrandos do Profletras¹ (2018), pertencentes a região norte mato-grossense. Além disso, ainda nos deparamos com salas de aula com mais de 40 alunos, livros didáticos que não atendem a necessidade das novas práticas pedagógicas e o desinteresse dos alunos em estudar. E é assim, na “contramão” que urgem e se justificam propostas de intervenção voltadas para o letramento digital no ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir a premência e os desafios do letramento digital no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Alguns especialistas vêm discutindo e apontando caminhos para o (multi) letramento digital. Destacam-se neste artigo: Coscarelli (2017), Marcuschi (2010) e Rojo (2012), os quais expõem o letramento digital como necessidade e responsabilidade docente e institucional.

Para analisar, refletir e demonstrar resultados de práticas com o letramento digital, toma-se como referência uma proposta de intervenção com gêneros multimodais/digitais, desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, temos uma pesquisa qualitativa.

A proposta de intervenção realizada de maio a junho de 2018 teve como objetivos desenvolver o prazer da leitura de livros clássicos literários brasileiros, proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e promover o letramento digital. Para isso, levou-se em questão o resultado de uma avaliação interna de aprendizagem realizada em março de 2018 e observações, em sala de aula, com a turma em questão.

O produto final gerado pelos alunos foi o texto publicitário sobre obras clássicas da literatura brasileira e a resenha crítica literária para *videolog*. Os trabalhos foram postados em *site* e divulgados no *Facebook* com intuito de valorizar as produções e incentivar a leitura de livros clássicos.

Para o desenvolvimento das atividades utilizou-se a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Cumpriram-se as etapas da sequência e quatro módulos de proposição.

2 | AS TDIC E A ESCOLA EM CAMINHOS AINDA NÃO CONDIZENTES

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm afetado e contribuído com a sociedade atual, pois facilitam e aprimoram as ações nela exercidas. Dentro do meio digital, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), surgem como fenômeno inovador e dinâmico, visto a praticidade no que se refere a informar e comunicar, a qual traz facilidade, novidade e interatividade para aqueles que as utilizam, o que de fato as tornam essenciais para o desenvolvimento de ações na

1 O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

contemporaneidade. Assim o teórico Marcuschi afirma:

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como textos, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Diante dessa realidade, não só a comunidade extraescolar sofre interferências. Notório se faz a necessidade em ambiente educacional do uso de tecnologias que envolvam as “novas” formas de expressão. Os alunos do contexto atual possuem aparelhos celulares com variadas funções e aplicativos que os possibilitam estarem inseridos nos novos gêneros digitais. Contrárias à inovação, muitas vezes, estão as instituições e docentes que não se adequam à realidade vivenciada, o que pode gerar divergências entre professores e alunos na forma de ensinar e aprender, pois ainda se vê a predileção aos gêneros textuais canônicos que não acompanham a realidade vivida pela sociedade, são trabalhados em sala de aula sem consideração ao “novo”. Marcuschi aponta esse fato e a perspectiva de transformação:

Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica. Certamente, não será fácil dar uma noção clara sobre tema tão complexo a respeito do qual, [...] proliferam as publicações. Já se pode indagar se a escola deverá [...] ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação. [...] Quanto à escola, a resposta já está nos novos manuais didáticos do ensino fundamental que trazem reflexões sobre e-mail, blog, chat e outros gêneros. E quanto ao modelo conversacional, seguramente algumas revisões já estão sendo feitas. (MARCUSCHI, 2010, p.20).

Perante às dificuldades encontradas nas escolas em relação à aprendizagem dos alunos, principalmente em Língua Portuguesa, evidenciadas por meio da baixa proficiência em avaliações nacionais como ENEM e SAEB, a tecnologia digital funciona como fator relevante, pois favorece o letramento exigido nos variados setores sociais. Dessa forma, o uso tecnológico na Educação favorece o sujeito, enquanto participante de práticas de linguagem, o seu desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e a própria sociedade, que depende de pessoas cada vez mais digitalmente letradas. O fato de o letramento digital não estar em ambiente escolar gera não só a ineficiência da aprendizagem nesse âmbito, mas em outras disciplinas e, ainda, a exclusão social. Sobre isso a autora Coscarelli alerta:

O compromisso da escola em formar cidadãos autores de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos continua sendo um desafio neste país com tantas desigualdades. [...] Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar

as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender. (GOULART, 2017, p.56).

O professor como agente inovador e transformador deve oportunizar o contato dos alunos com as TDIC, mas como evidenciado por Coscarelli (2011, p. 26), o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa “moderna” e “eficiente”. Torna-se imprescindível que o professor se apresente como sujeito engajado, que conheça ou passe a conhecer os recursos tecnológicos dos quais dispõe; se não, continuará a não promover o letramento digital, mesmo fazendo uso das tecnologias, pois estará centrado em práticas tradicionais que pouco interessam aos alunos e não os tornam protagonistas de sua aprendizagem, para isso o professor não pode ser o centro da aula ou um reprodutor de conteúdo. Sobre isso, Coscarelli reflete:

Podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm de saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides [...] podem transformar o computador em minha um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber. E os alunos? Qual o papel deles nessa situação? Meros espectadores? (COSCARELLI, 2017, p.27).

Diante do último questionamento da autora, é possível responder pela prática que muitos alunos são condicionados a copistas, decoradores de conteúdo - e que para esses, lhes causam estranhamento e até questionamento quando o professor adota uma proposta voltada para multiletramentos. Sem dizer que muitos acabam evadindo-se por não encontrar na escola sentido para estudar. Já aos professores, e em específico aos de Língua Portuguesa, cabe-lhes refletir e sobretudo agir sobre quais são os caminhos que se tem percorrido para assegurar aos alunos o direito em desenvolver habilidades de leitura e escrita através do letramento digital. Por essas razões, é necessária a sensibilização para que a escola acompanhe ou se aproxime das TDIC.

2.1 O porquê do letramento digital

Até aqui, o exposto acima já justifica o porquê do letramento digital. Entretanto, como o objetivo deste trabalho é discutir a premência e os desafios do letramento digital no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, é importante apresentar mais argumentos que solidificam essa premência. Além disso, é necessário entender que ainda que a escola esteja atrasada em relação às TDIC, é importante que seus agentes façam a diferença e que assim, condicionem a igualdade social, como aponta Coscarelli:

Acreditamos que já passou da hora de fazer a revolução na educação, mas como nunca é tarde, e como a informática tem muito a contribuir para que

isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida "real" para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à internet. Mostrando para os nossos alunos, desde os primeiros dias de aula, um universo que eles devem dominar e do qual eles precisam fazer parte. Não favorecendo esse processo à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos. Lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior. (COSCARELLI, 2017, p.31-32).

Sendo assim, além de promover a inclusão social como citado pela autora, Rojo (2012, p.23), também expõe algumas vantagens ao se trabalhar com os multiletramentos como: eles são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, são híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim, a oferta de possibilidades que o letramento digital oportuniza são muitas; e corroborando com o defendido por Rojo, Coscarelli alega que:

Já sabemos que a informática precisa entrar na escola por que ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações. Muitos brasileiros não vão ao teatro, nem ao cinema, não frequentam bares e restaurantes, nunca visitaram uma galeria de arte nem sabem ao certo o que é uma ópera ou um concerto. É muito difícil uma escola conseguir preencher todas essas lacunas e dar a seus alunos acesso a esse universo cultural. [...] Pois é aqui que a informática, mais especialmente a Internet, entra. Nessa rede, o que era impossível passa a ser alcançável. O que não era realidade dos alunos (e que muita gente acredita que não deva ser) passa a poder fazer parte do dia a dia deles. (COSCARELLI, 2011, p. 28).

De tal modo, as instituições de ensino devem-se inquietar frente às formas ultrapassadas de ensino que não ou pouco atingem os resultados esperados e que percebam a urgência das novas formas de ensino e aprendizagem. Pois, as mudanças tecnológicas são constantes, exigindo daquele que ensina e daquele que aprende, abertura para tal fenômeno, a fim de acompanhar a modernidade.

Nessa perspectiva, todos são aprendizes que em uma concepção de ensino horizontal, produzem saber. Pela atuação em um mundo globalizado e moderno podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos. Não é mais possível pensar em educação sem considerar as ferramentas tecnológicas de que se dispõe. Sobretudo, o letramento digital deve estar inserido nos ambientes educacionais, já que é presente no meio social, sendo uma incoerência estar neste e não naquele.

Promover o letramento digital é um desafio, pois como exposto inicialmente, as escolas ainda estão aquém desses avanços. Portanto, é moroso fazer a diferença. Mas, é papel do professor, agente de letramentos, desencadear esse processo, pois as TDIC em sala de aula favorecem e promovem a proficiência, participação e protagonismo de todos

os envolvidos nas diversas funções e esferas sociais.

3 I DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

De acordo com Luckesi (2000, p.2) o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Diagnosticar constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.

Assim, no início do ano letivo de 2018, realizou-se um diagnóstico de aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino médio de uma Escola Estadual de Alta Floresta/MT. A turma tem 43 alunos matriculados, sendo 35 frequentes. A maioria dos alunos pertencem à região urbana. No período vespertino e noturno, alguns fazem curso técnico e outros realizam curso preparatório para o ENEM e vestibular, uns já exercem função remunerada formal e informal em contraturno e apenas sete dispõem de tempo livre.

O diagnóstico de aprendizagem foi realizado por meio de atividades contínuas em sala de aula e de uma avaliação escrita. Na avaliação contínua, observou-se, além da aprendizagem, o desinteresse dos alunos através de comportamentos inadequados, como: conversas constantes durante as explicações de conteúdo e falta de concentração; atividades em sala e extrassala não realizadas e reclamações ao receberem proposições de leitura e seminário sobre livros clássicos da literatura brasileira. Tais fatos evidenciaram a dificuldade e o desinteresse nos conteúdos de Língua Portuguesa.

Já a avaliação escrita abordou questões que envolviam habilidades de leitura para interpretar textos de gêneros textuais variados e constatou-se desafios em: localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.), identificar o tema de um texto, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto finalidade do texto publicitário; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de intervenção com objetivo de desenvolver o prazer da leitura de livros clássicos literários brasileiros, proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e promover o letramento digital.

3.1 Sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática é

um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou parcialmente dominados pelo aluno.

Inicia-se, normalmente, pela apresentação da situação, detalhando a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Em seguida, parte-se para a produção de um texto inicial que serve como levantamento prévio sobre o que os alunos sabem sobre o gênero em questão e as dificuldades em torno dele. Isso serve para o professor identificar as dificuldades dos alunos, ou seja, os pontos em que ele deve intervir e direcionar as atividades no planejamento. Tendo em vista o levantamento das principais dificuldades a partir dos textos dos alunos, elabora-se os módulos com atividades diversificadas para desenvolver e potencializar o gênero em questão. A seqüência didática é finalizada com produção textual que é quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos. É importante que as produções sejam divulgadas e que circulem entre a comunidade escolar, de forma a valorizar o que foi aprendido.

<p>Quantidade de módulos: 4 Carga horária:16 horas/aulas</p>
<p style="text-align: center;">Etapa-1 Apresentação da Situação:</p> <p>Em sala de aula, expor aos alunos a seqüência que será desenvolvida, para que tenham a visão de todo o trabalho, da primeira atividade à última. Discutir textos multimodais, investigando quem os conhece, o que sabe sobre ele e o que pensa sobre ler, interpretar e produzir esse gênero. Apresentar de forma sucinta as obras literárias que integrarão as produções multimodais, sendo elas: Dom Casmurro, São Bernardo, O Quinze, Capitães de Areia, O Cortiço e Memórias de um Sargento de Milícias. Organizar grupos de trabalho e propor que ao final do desenvolvimento da seqüência didática, os textos multimodais produzidos (texto publicitário e a resenha crítica literária para <i>videolog</i>) sejam disponibilizados na rede web.</p>
<p style="text-align: center;">Etapa 2 Produção Inicial:</p> <p>Os alunos já informados sobre o projeto, irão expor oralmente o que sabem sobre texto publicitário e a resenha crítica literária para <i>videolog</i>. A atividade será realizada em dupla ou grupo.</p>
<p style="text-align: center;">Etapa 3 Módulos de Ensino Módulo 1 Habilidades a serem trabalhadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em um texto; • Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; • Inferir uma informação implícita em um texto; • Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc); • Identificar o tema de um texto; • Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; • Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto finalidade do texto publicitário; <p style="text-align: center;">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de alguns exemplos de textos publicitário e suas características através de vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=-g8oRoYZvDw&t=23s>; • < https://www.youtube.com/watch?v=avY2Kd7K4y8&t=17s>; • Exposição de linguagem verbal e não verbal através de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=PaZ1PGL3GiE>; • Contato e interpretação de textos publicitários em papel impresso; • Socialização e análise dos resultados.

Módulo 2

As oficinas dessa sequência ocorrerão em contraturno, atendendo um ou dois representantes do grupo, sendo no máximo três grupos por período, devido espaço do laboratório reduzido, poucos computadores e indisponibilidade da maioria dos alunos da turma por motivo de trabalho remunerado.

Atividades:

- Os alunos representantes dos grupos de trabalho serão conduzidos ao laboratório de informática e realizarão pesquisas sobre os diversos tipos de texto publicitário que circulam na rede;
- Terão acesso a vídeos que enfatizam particularidades dos textos publicitários;
- Haverá no decorrer da pesquisa momentos para indagações sobre palavras, termos, imagens não compreendidas;
- Em posse do livro literário o grupo de alunos ouvirá do professor o porquê é interessante ler aquele livro (breve relato sobre a leitura do professor);
- Após exposição do professor, pesquisarão resenhas escritas e em vídeo e releituras da obra;
- Será apresentado ao aluno o site Canva <<https://www.canva.com/>>, bem como os seus recursos para a produção de um texto publicitário;
- Ao término da oficina, os alunos serão questionados sobre: O que aprenderam? Como foi realizar as atividades propostas? Existe alguma dúvida sobre o texto publicitário e como fazê-lo?
- Os representantes do grupo serão orientados a marcar encontro com os demais integrantes em horário propício a todos e multiplicar o conhecimento adquirido, assim como debater acerca do livro literário e planejar a produção do texto publicitário;
- Será disponibilizado ao representante do grupo o número do *WhatsApp* do professor para atendimento, caso haja alguma dúvida.

Módulo 3

- Apresentar e debater a mensagem de vídeo: <On ou Off ? De que lado você está?> <<https://www.youtube.com/watch?v=RadlP53qXhU>>;
- Conceituar e explicar por meio de apresentação de slides o que é resenha; os tipos existentes e a estrutura da resenha crítica literária;
- Apresentar vídeos de curta duração sobre conceitos e características da resenha: <<https://www.youtube.com/watch?v=igd2-XeLsUY>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=lqWPPB9WpAE>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=7-cV9ImQsKQ>>;
- Ler, assistir e analisar a resenha do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbYjih7-2jk>>;
- Produzir uma resenha do Curta-Metragem Vida Maria: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_h tum4>.

Módulo 4

Atividades extraclasse

- Atividade em grupo de pesquisa e organização para produção final;
- Orientações do professor on-line via *WhatsApp* e *Messenger*.

Etapa 4

- Produção final do texto publicitário e a resenha crítica literária para *videolog*;
- Apresentação em sala de aula das produções;
- Postagem dos textos e vídeos em site, canal do *YouTube* e divulgação no *Facebook*;
- Exposição dos textos publicitários no mural da escola e convite para acessar as redes.

Tabela- Síntese da sequência didática que foi desenvolvida

Fonte: planejamento dos autores (2018)

4 | DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao expor aos alunos a proposta, muitos disseram que era interessante, mas alguns expressaram que seria difícil. Contudo, todos aceitaram participar.

Em relação ao conhecimento dos alunos a respeito do gênero texto publicitário, a maioria demonstrou desconhecimento. Os que souberam dizer algo a respeito, fizeram

relação com panfletos de mercado e lojas de móveis, uma vez que são esses os textos de publicidade com que eles têm contato. Após explicação, também citaram os comerciais de TV, como publicidade. E a sobre resenha crítica, eles a definiram como um resumo.

Assim, reforçou-se a necessidade do trabalho com tais gêneros. Para dar sequência às atividades formou-se os grupos; os livros literários foram distribuídos e iniciou-se o processo com os módulos de ensino, enfatizando o texto publicitário e a resenha literária crítica para *videolog*.

Durante o trabalho com o texto publicitário e com resenha literária crítica para *videolog* foram utilizados recursos multimídias, vídeos e *sites* como descritos na proposta acima.

Do início ao término da aplicação da proposta houve apoio da equipe gestora escolar, da profissional do laboratório de informática e de alguns professores regentes da sala de aula. Destaca-se principalmente por intermédio da direção a aquisição de alguns livros literários que não havia no acervo da biblioteca escolar e que são primordiais à grade curricular do ensino médio, o livre acesso programado a *notebooks*, *datashow*, biblioteca e demais espaços escolares, além da autorização para divulgar o trabalho na *web*. Todavia, há que se destacar alguns desafios que surgiram como percalços² para o letramento digital:

- A turma numerosa, frequência entre 31 a 43 alunos;
- Falta de laboratório de informática com espaço adequado;
- Apenas quatro computadores para uso discente;
- Internet lenta ou rede não disponível;
- Alunos que não dispõem de tempo em realizar atividades de pesquisa, em grupo ou serem atendidos em contraturno pelo professor;
- Dificuldade dos alunos em utilizar recursos digitais de uso pedagógico;
- Atraso dos alunos em apresentar as produções finais.

4.1 Exposição e análise dos resultados

Devido a turma ser numerosa, a dificuldade em conseguir atenção e concentração dos alunos foi um desafio. Durante a aplicação da proposta, houve momentos de “chamar a atenção”. Entretanto, em vista de aulas “comuns”, a participação dos alunos foi bastante

² É preciso salientar que os quatro percalços inicialmente citados não são de responsabilidade da equipe gestora, uma vez que essa é a única escola estadual do bairro e que conforme as Leis nº 11.700/2008 e inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394/1996, asseguram a vaga na escola pública mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade e existe lei estadual para se formar turmas/classes, estabelecendo o mínimo de 30 aluno por sala. Igualmente, afirma-se a não responsabilidade sobre os três outros, pois as instituições escolares dependem de verbas governamentais para construir sala adequada para laboratório de informática, bem como aquisição e manutenção de equipamentos digitais. Em relação aos últimos percalços que se referem aos alunos; a maioria trabalha em contraturno ou realiza cursos profissionalizantes e em relação ao domínio e uso de recursos digitais didáticos, muitos educadores se enganam ao acreditar que eles têm facilidade. O desenvolvimento dessa proposta mostrou a enorme dificuldade que eles têm ao usar recursos digitais didáticos, usam o trivial por falta de domínio de novos recursos e por isso, ocasionou o atraso em apresentar as produções finais.

considerável.

Após o trabalho com o conceito e características dos gêneros em questão, destaca-se dois momentos bastantes relevantes:

- a. A interpretação de textos publicitários com questões que enfatizaram as dificuldades dos alunos em determinadas habilidades de leitura, de acordo com diagnóstico realizado anteriormente. Os resultados dessas atividades empregadas com esse gênero demonstraram superação e excedeu a expectativa, pois, em 15 questões aplicadas, a quantidade de acerto nos itens variou entre 60% a 100%, sendo que 11 itens obtiveram acertos entre 83% a 100%. Algo bastante considerável em comparação ao diagnóstico do início do ano letivo em que o nível de acerto com essas mesmas habilidades trabalhadas ficou entre 30% e 70%;
- b. O trabalho com o curta-metragem *Vida Maria* também foi bastante atraente. Esse curta foi utilizado como suporte, mas antes da sua apresentação, foi exposto aos alunos um texto publicitário e uma resenha crítica sobre ele. Os textos foram elaborados pela professora pesquisadora, cuja finalidade era mostrar exemplos para sanar dúvidas. Após as apresentações, abriu-se espaço para inferências e pôde-se considerar um momento crucial, pois os alunos fizeram inferências sobre o curta-metragem, apontando possíveis prevenções e soluções para a situação apresentada, além disso, realizaram comparações com situações de vida em que temos o poder de mudar o curso.

Todos os grupos conseguiram criar e apresentar o texto publicitário³ e a resenha crítica literária para *videolog*. com intuito de valorizar os trabalhos e incentivar a leitura de livros clássicos.

Apesar dos resultados, os alunos demonstraram algumas dificuldades em: dominar os recursos midiáticos e reunir os integrantes do grupo, devido ao trabalho profissional e outros estudos. E isso alterou, várias vezes, as datas de apresentação e fechamento da proposta.

Ao término do trabalho, realizou-se uma avaliação⁴ informal com alguns alunos a respeito da proposta desenvolvida. As identificações de emissor e receptor foram denominadas por Prof. (professora) e Al. 1, 2... (aluno (a)):

Prof.: -Gostaria de ouvir a sua opinião sobre essa metodologia aplicada nas aulas de Língua Portuguesa, vídeos, slides, os exercícios com texto publicitário, ou seja, tudo. Deve ser sincera (o), é muito importante. (Pergunta comum a todos os alunos)

Al.1: - Foi diferente, só que como os alunos moram todos longe um do outro e trabalham ou estudam durante a tarde ficou difícil de reunir de fazer com todos juntos. Eu nunca tinha feito algo do tipo, daí senti uma certa dificuldade.

3 O produto final foi postado em *site* <<https://multiletramentosna.wixsite.com/texto>> e divulgado no *Facebook* <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=20493399101750367&id=100000408913440>

4 As respostas dos alunos estão transcritas *ipsis litteris* e foram obtidas em áudios por meio do *WhatsApp*.

Prof.: - Certo. E em relação às aulas, os recursos utilizados, vídeos, slides e a atividade de interpretação. O que achou disso nas aulas de Língua Portuguesa? (Pergunta específica feita a Al.1)

Al.2: - Então ... a metodologia foi ótima pra mim, aprendi muitas coisas essenciais, ou seja, são coisas que vamos usar mais para frente!

Al.3: - A metodologia que a senhora fez, nós não somos acostumados a ver, slides e vídeos é meio difícil um professor que leva. A Senhora levou... Bom, e pra mim eu gostei muito desse método. E o trabalho que a senhora passou deu um pouco de trabalho, mas fizemos e foi muito divertido. Por mim ficou tudo ótimo. Professora, eu gostei muito mesmo, porque tipo, a senhora ajudou, a senhora mostrou slides, a senhora buscou. A senhora não só falou, "oh vocês vão fazer isso", aí deixa por conta. Não, a senhora correu atrás, ajudou a gente. Eu gostei muito dessa parte, entendeu? Que a senhora se envolveu mesmo no trabalho com a gente. Foi tudo bom, continua assim! Eu amei o método da senhora.

Al.4: - É legal e incentiva nossa criatividade, o problema mesmo foi o tempo e termos que juntar pra fazer o trabalho. Fora isso, foi bem interessante e produtivo.

Al.5: - Bom eu gostei muito, porque todos teve que trabalha juntos, a aula ficou mais legal, tivemos mais a participação do professor, ajudou a gente muito. E fazer coisas novas é bom ... Então eu gostei bastante.

Al.6: - Então, eu particularmente acho bacana isso de slide, os vídeos também, acho bem legal porque faz com que as aulas não seja tão «chatas» já que língua portuguesa não é tão simples assim, né? É interessante trazer vídeos, vai que, dependendo do assunto a gente consiga entender melhor. Sobre o texto publicitário achei bacana, fez com que a gente desenvolvesse de uma forma simples e atrativa.

Al.7: - Bom, professora, na minha opinião eu adorei. E outra é [...], é uma coisa diferente entendeu? Não é uma coisa que você está acostumada a fazer e você [...]. Incentiva você a ler o livro também, porque eu nunca que ia ler aquele livro, todo mundo tá de prova. Então, incentiva você a ler o livro a estudar, e uma resenha também é muito importante fazer. Então, eu acho que foi maravilhoso, foi ótimo, tá de parabéns e é sincero, sabia? Porque eu gostei, eu gosto e tudo que tem a ver com apresentação eu gosto, entendeu? fazer vídeo... eu gosto, então ficou bom demais!

Al.8: - Eu já tive professores que, digamos que aproveitava dessa situação, em vez de ensinar ele só passava o slide e não explicava nada. Mas, eu particularmente gosto, porque além de ter explicação do professor, a gente vamos poder se aprofundar mais, prestando mais atenção e é algo que chama atenção do aluno porque não é repetitivo e [...] e é algo diferente e tudo o que é diferente chama atenção. E os textos publicitários [...] e é bom que, quanto mais a gente faz, mas a gente aprende e mais vai se aperfeiçoando. Então sim, é muito bom [...] essa metodologia que a senhora usou com a gente. Principalmente eu [...], aprendi bastante que era algo que na verdade, eu não gosto muito de português.

Portanto, foi possível perceber a importância da promoção do letramento digital para os envolvidos neste processo, pois diante dos depoimentos evidencia-se que ele

proporciona o desenvolvimento de várias habilidades, torna as aulas mais interessantes, permite o protagonismo e aproxima professor e aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a promoção do letramento digital são muitos. Pois ainda não há, em grande parte das escolas, suportes tecnológicos para sua promoção. Propiciá-lo em ambiente escolar é um desafio aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o saber dos alunos, no que tange às TDIC, está relacionado à comunicação e entretenimento digital. É um engano acreditar que dominam processos tecnológicos que envolvem o fazer pedagógico. Devido a isso, muitos professores têm receio em tentar promover o letramento digital. No entanto, como agente transformador, o professor acima de tudo é o mediador, capaz de apontar caminhos para que seus alunos não se tornem alienados tecnológicos e, por isso, excluídos em sociedade.

Fazer a diferença é moroso, no entanto colher bons resultados é gratificante. Visualizar que um (a) aluno (a) passou a gostar de Língua Portuguesa por meio do letramento digital e, conseqüentemente, desenvolveu habilidades de leitura e escrita, é atingir o objetivo de ser professor da língua materna. É sentir que seu papel profissional e social está sendo cumprido e que de alguma forma está se desconstruindo teorias canônicas enraizadas por gerações. Portanto, promover o letramento digital é também acreditar que pela ação-reflexão-ação o professor ainda é capaz de germinar sonhos e derrubar as barreiras das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. - 3. Ed; Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, p. 25 a 40, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT: **Aprendizado dos alunos: Brasil**. 2018. Portal QEDu.org.br. Disponível em <<https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em 18/05/2018.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. - 3. Ed; Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, p. 41 a 58, 2017.

JUSBRASIL, Vigilantibus. **Lei estabelece que crianças terão direito de estudar em escolas próximas de casa**. 16 de Junho de 2008. Disponível em <<https://jus-vigilantibus.jusbrasil.com.br/noticias/24771/lei-estabelece-que-criancas-terao-direito-de-estudar-em-escolas-proximas-de-casa>>. Acesso em junho de 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem.** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido.** 03. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** Parábola, 2012.

SALA DE AULA INVERTIDA DE APRENDIZAGEM PARA O DOMÍNIO DE CONTEÚDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 08/11/2021

Rosineide Rodrigues Monteiro

Universidade do Estado do Amazonas/UEA
Tefé – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/4151776187258374>

Ranieri Pedrosa Arantes

Universidade do Estado do Amazonas/UEA
Tefé – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7114625001139361>

Duane Moraes Araújo

Universidade do Estado do Amazonas/UEA
Tefé – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/865800649308639>

RESUMO: O artigo “Sala de Aula Invertida de Aprendizagem para o Domínio de Conteúdos em Tempos de Pandemia” é fruto de um Projeto de Extensão aprovado pelo Sistema de Projetos (SISPROJ), em maio de 2021, fundamentado na necessidade de implementação de novas metodologias para a transmissão de conteúdos almejando alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, o objetivo geral é incentivar o uso da sala de aula invertida à comunidade acadêmica como metodologia possível na ministração de conteúdos do curso de Letras. A sala de aula invertida é uma metodologia ativa de aprendizagem capaz de capacitar os professores a personalizar o ensino para cada aluno, no caso, o bolsista, para que ele tenha mais autonomia e segurança na dominação de conteúdos e, desse modo, exponha vídeos de

sua autoria ao público alvo do 1º ao 5º período de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA, cujos temas sejam correlatos aos objetivos propostos no projeto com ênfase nas disciplinas de Produção Textual I, Produção Textual II, Morfologia da Língua Portuguesa e Sintaxe da Língua Portuguesa. O referencial teórico baseou-se em Bergmann e Sams (2019), Henriques (2018), Sautchuk (2018), Villalva (2007), Lobo (2003), Martins (1994), dentre outros. A metodologia amparada em Lakatos e Marconi (2017) e Prodanov (2013) ficou assim delineada e constituída por aulas gravadas em vídeos que foram expostas no YouTube, *WhatsApp* e Facebook, para alcançar acadêmicos com dificuldades na compreensão de conteúdos de língua portuguesa, por meio dos assuntos expostos, fomentando o conhecimento e alcançando o maior número possível de internautas. Deste modo, como resultado parcial do projeto, inferimos que ele já cumpriu com seu papel social, através da divulgação de conteúdo nas redes sociais, para a expansão do conhecimento cultural, através da tecnologia ativa que coloca o aprendiz como protagonista de suas ações rumo à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Aula Invertida. Aprendizagem. Conteúdos. Pandemia.

INVERTED LEARNING CLASSROOM FOR CONTENT MASTERY IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The article “Inverted Learning Classroom for the Domain of Content in Times of Pandemic” is the result of an Extension

Project approved by the Project System (SISPROJ), in May 2021, based on the need to implement new methodologies for the content transmission aiming to achieve the proposed objectives. In this sense, the general objective is to encourage the use of the inverted classroom for the academic community as a possible methodology in the delivery of contents in the Literature course. The inverted classroom is an active learning methodology capable of enabling teachers to customize teaching for each student, in this case, the scholarship holder, so that they have more autonomy and security in the mastery of content and, thus, display videos of its authorship to the target audience of the 1st to 5th period of Letters of the Center for Higher Studies of Tefé – CEST/UEA, whose themes are correlated to the objectives proposed in the project with emphasis on the disciplines of Textual Production I, Textual Production II, Morphology of the Portuguese Language and Syntax of the Portuguese Language. The theoretical framework was based on Bergmann and Sams (2019), Henriques (2018), Sautchuk (2018), Villalva (2007), Lobo (2003), Martins (1994), among others. The methodology supported by Lakatos and Marconi (2017) and Prodanov (2013) was thus outlined and constituted by classes recorded in videos that were exposed on YouTube, WhatsApp and Facebook, to reach academics with difficulties in understanding Portuguese language content, through of the exposed subjects, promoting knowledge and reaching the largest possible number of Internet users. Thus, as a partial result of the project, we infer that it has already fulfilled its social role, through the dissemination of content on social networks, for the expansion of cultural knowledge, through active technology that places the learner as the protagonist of their actions towards learning.

KEYWORDS: Inverted Classroom. Learning. Contents. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Após o surgimento da pandemia da Covid-19, o ensino precisou ser ressignificado, tomou novos formatos e ganhou outra dimensão. Com ela, os professores tiveram que modificar o formato das aulas e implementar novas metodologias para a transmissão de conteúdos, aos acadêmicos, visando alcançar os objetivos propostos em sala de aula, principalmente, para que eles não ficassem desassistidos e pudessem continuar com seu processo de formação de maneira autônoma.

O projeto voltado para a temática da Sala de aula invertida foi organizado com o propósito de continuar as aulas e atender melhor os discentes, então, a partir disso, o objetivo geral foi delineado visando incentivar o uso da sala de aula invertida à comunidade acadêmica como metodologia possível na ministração de conteúdos no curso de Letras. Além do mais, alguns dos principais objetivos específicos deste trabalho foram: Entender o significado da expressão Sala de Aula Invertida visando à sensibilização conscienciosa, inovadora e crítica sobre o funcionamento das metodologias ativas contemporâneas; Explicar como funcionará a Sala de Aula Invertida e configurações do referido projeto no período de um ano; Compreender determinados conteúdos do 1º ao 5º período de Letras visando transmiti-los por meio de aulas gravadas aos acadêmicos e internautas; Organizar semanalmente conteúdos que causam dificuldades de entendimento, aos acadêmicos,

para serem expostos em pequenos vídeos e depois divulgá-los na *internet*; Apresentar relatório técnico parcial e final acerca das atividades desenvolvidas no projeto. Elaborar um artigo científico para ser publicado em eventos nacionais ou internacionais, ou mesmo como capítulo de livro.

Nesse sentido, pensou-se em utilizar a metodologia fundamentada na Sala de Aula Invertida como mecanismo para o repasse e domínio de conteúdo pelos acadêmicos, por esse motivo pretende-se descrever as configurações do projeto, durante seu desenvolvimento, incentivando o uso da sala de aula invertida à comunidade acadêmica, como metodologia possível na ministração de conteúdos do curso de Letras. A sala de aula invertida é uma metodologia ativa de aprendizagem que pode capacitar os professores a personalizar o ensino para cada aluno para que ele tenha mais autonomia e segurança na dominação de conteúdos, mas respeitando seu próprio ritmo.

Nessa abordagem, o docente propõe a atividade e a encarrega aos discentes para eles a executarem, mas fica sempre na retaguarda sem intervir no trabalho deles. Ao término da ação, ele dialoga com os alunos, faz reflexões e os investiga tencionando descobrir se houve aprendizagem sobre o assunto. A partir de tal metodologia, enfatiza-se que o docente deseja que o aluno busque por si só sua aprendizagem, ou seja, tenha o domínio do conhecimento de maneira autodidata.

Desse modo, esclarece-se que não existe uma metodologia a ser replicada, nem *checklist* a ser seguido que conduza a resultados garantidos, porém o foco da sala de aula invertida é o de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem.

21 SALA DE AULA INVERTIDA DE APRENDIZAGEM PARA O DOMÍNIO DE CONTEÚDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O respectivo artigo originado do Projeto de Extensão “Sala de Aula Invertida de Aprendizagem para o Domínio de Conteúdos em Tempos de Pandemia”, se caracteriza por proporcionar conhecimento aos acadêmicos e internautas acerca das metodologias ativas que servem como alternativas motivadoras para que esses possam tirar dúvidas e aprender com autonomia determinadas temáticas abordadas no curso de Letras e exibidas na *internet*.

Pelo fato de esse modelo ter muitas razões para se inverter uma sala de aula, é que o utilizamos no respectivo projeto, principalmente, porque oferece aos estudantes e interlocutores uma educação ajustada também às suas necessidades individuais, por exemplo, aos sobrecarregados (ocupados), aos acadêmicos do 1º ao 5º período que apresentam dificuldades na compreensão de conteúdos, na sala de aula, e até mesmo aos cidadãos que já se formaram e pouco aprenderam na escola pública. Por todos esses motivos, o projeto se fez pertinente, por visar alcançar aos acadêmicos e internautas com necessidades distintas.

Assim, ressalta-se que através desse modelo de educação, é possível encontrar maneiras de chegar aos acadêmicos e interlocutores que têm dificuldades no entendimento dos assuntos transmitidos pelos docentes, e desse modo, adquiram mais conhecimentos através dessa nova proposta de ensino.

O ensino tradicional sempre se fez presente na educação, mas hoje, sem dúvidas, ressalta-se que as tecnologias ligadas ao processo educacional facilitam também o acesso à informação, de maneira mais atraente, principalmente, em época de pandemia da Covid-19, em que as instituições de ensino tiveram que se adequar e respeitar às normas de isolamento social. A partir disso, as aulas tiveram outro formato e passaram a ser remotas e amparadas pelo uso das novas metodologias.

Uma das metodologias ativas de aprendizagem denominada de Sala de Aula Invertida foi descrita pelos autores Jonathan Bergmann e Aaron Sams no livro *Sala de Aula Invertida: uma metodologia Ativa de Aprendizagem* no ano de 2019.

O conceito da metodologia A Sala de Aula Invertida é o seguinte: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2019, p.11). No contexto tradicional, as atividades repassadas pelos docentes aos discentes, são feitas em sala de aula, mas agora no contexto da sala de aula invertida, é realizado em casa pelos próprios alunos, que anotam suas dúvidas e as tiram na sala de aula com apoio do educador nos primeiros minutos da próxima aula. Com isso, a docente ganhou mais tempo para aplicar outras atividades práticas mais extensas ou ainda fazer atendimento individualizado aos que têm muitas dificuldades em determinados conteúdos.

Uma das razões para aplicação dessa metodologia da aprendizagem para o domínio, em época de pandemia, é a flexibilidade. De acordo com Bergmann e Sams (2019, p. 19), “os estudantes de hoje são muito, muito ocupados. Em geral, estão sobrecarregados, alternando entre diversas atividades. Nossos alunos apreciam a flexibilidade da sala de aula invertida”. Ou seja, como os conteúdos são transmitidos por meio de vídeo *on-line*, os acadêmicos ocupados, podem optar por acelerar o próprio ritmo e avançar os estudos assistindo aos vídeos gravados, antes mesmos de adentrar ao espaço escolar.

Outra razão é ajudar também os acadêmicos que enfrentam dificuldades no contexto escolar, pois “desde que adotamos o modelo de sala de aula invertida, porém, nosso papel mudou: passamos agora quase toda a aula caminhando pela sala e atendendo os estudantes com mais dificuldades” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 20). Certamente, esses já assistiram aos vídeos (conteúdos e atividades escolares) repassados pelo docente, em casa, mas ficaram com dificuldades sobre o assunto, então, compete a cada um anotá-las em um caderno e, no momento da aula, perguntar ao professor, que irá tirar-lhes as dúvidas sobre o que não entenderam.

Mais outra razão é que a inversão cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor. Nessa abordagem, salienta-se que os educadores têm um currículo

a transmitir na escola aos alunos. Todavia, nem todos conseguem compreender o conteúdo, mesmo que o docente seja um excelente expositor. Sobre o assunto Bergmann e Sams (2019, p. 21), ressaltam que:

Mesmo os melhores expositores e apresentadores têm alunos que ficam para trás e não compreendem nem apreendem todo o conteúdo. Quando invertemos a sala de aula, transferimos o controle remoto para alunos. Conceder aos alunos a capacidade de pausar os professores é uma inovação realmente revolucionária.

Nesse caso, o aluno pode pausar a aula do mestre, clicar na seta para que se retorne o *slide* anterior e dessa maneira, o educador dê novas explicações aos que não conseguiram compreender rapidamente o assunto e o façam em seu próprio ritmo. Por esse motivo, é recomendável, fazer uso do recurso de botão de retrocesso para ouvir mais uma vez as explicações do mestre.

E, por fim, a inversão pode induzir o programa reverso de aprendizagem para o domínio com o qual os alunos assistem aos vídeos, mas nem todos fazem isso na mesma noite. Os autores esclarecem que “nem todos os alunos assistem ao mesmo vídeo na mesma noite. Assistem às aulas e aprendem as lições para dominar o conteúdo de maneira assíncrona” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 29). Isso significa que outros assistem os conteúdos de maneira assíncrona, contudo, é necessário que o façam para ter domínio acerca dos assuntos.

Nessa abordagem inferimos que, para ter domínio de um assunto, é necessário fazer uma leitura ou assistir algo previamente. De acordo com Martins (1994, p. 32), ela afirma que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com que convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura.

A leitura é de essencial importância na vida dos cidadãos que buscam por informações, mas é preciso dar um sentido ao texto, principalmente quando esse engloba diferentes linguagens.

Desse modo, enfatizamos que através dessa metodologia de ensino, no âmbito da educação, é possível superar desafios, trocar conhecimentos e fixar a aprendizagem através da realização de atividades propostas, por isso, é fundamental que os participantes assistam previamente às aulas gravadas pelo professor.

3 | DA LEITURA À GRAMÁTICA: CONTEÚDOS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO E DIFÍCEIS DE COMPREENSÃO

O acadêmico vê-se diante de uma quantidade enorme de textos para fazer leitura

e interpretação ao adentrar no contexto universitário. Mas, nem sempre consegue compreender o sentido semântico das palavras presentes no texto, por desconhecer o significado delas, embora se esforce para entendê-las.

Segundo Kleimam (2008, p. 45), “a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como esforço inconsciente na busca de coerência do texto”. Neste sentido, salientamos que a busca de coerência é um princípio que rege a atividade de leitura do acadêmico que, em determinados momentos, fica alheio sem saber o que fazer ao se deparar com essa situação e para resolvê-la busca em vão encontrar algum sentido seja qual for o texto.

Na disciplina de Produção Textual I e Produção Textual II, que envolve a leitura de textos e também gramática, por exemplo, para que o discente as compreenda em toda sua essência é necessário entender também que o texto não é um aglomerado de frases justapostas, mas um todo coerentemente organizado em orações e parágrafos. Assim sendo, ressaltamos que o texto é um evento comunicativo que contém uma unidade semântica permeada pela textualidade e por valores morais e culturais.

O texto é um produto constituído por uma unidade temática e pelos fatores que formam a textualidade. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2017, p.1), ele “manifesta-se como um produto que apresenta unidade temática, cujo significado é o resultado da relação entre seus constituintes”. A unidade temática é respectiva a apenas uma ideia predominante no texto e a textualidade é relativa a conjunto de elementos imprescindíveis em toda produção textual como coerência, coesão, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, que garantem a compreensão e interpretação do leitor.

No intuito de o leitor/acadêmico processar um texto, ele precisa ter domínio da língua, ou seja, de todo o texto, pois a leitura é o encontro do texto com o leitor. Kleimam (2008, p. 66), argumenta que:

Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo.

Sendo a leitura o encontro do texto com o leitor, ele deve acreditar que o autor tem algo a dizer no texto e o dirá de forma clara e coerente. Isso significa dizer que, nesse encontro, o leitor receberá informações importantes que não podem ser ignoradas, porque elas servem para sua formação intelectual.

De modo geral, todos os conteúdos estudados na academia servem, de certo modo, para fortalecer a formação dos discentes em seu processo de aquisição de conhecimentos. A partir dessa ideia, inferimos que, nesse espaço, existem trocas de informações mediadas pelos docentes aos discentes e ainda a assimilação de conteúdos que embasam as

disciplinas estudadas, em cada semestre, mas que nem sempre são compreensíveis em sua totalidade pelos pupilos.

Nessa abordagem, é fundamental ressaltar a importância dos estudos respectivos às classes gramaticais e sintaxe na formação intelectual dos acadêmicos e interlocutores preocupados em atualizar-se no campo da língua portuguesa, embora esses conteúdos causem dificuldades no processo compreensão de determinadas pessoas. Para melhor esclarecimento, Henriques (2018, p. 3) afirma que:

Dependendo dos objetivos e dos métodos adotados na explicação dos fatos da língua, as classes gramaticais e as funções sintáticas podem ser estudadas em separado (respectivamente, pela Morfologia e pela Sintaxe), embora na teoria e na prática se encontrem em muitos pontos.

Tais conteúdos causadores de dificuldades, para determinados alunos, podem ser abordados, separadamente, tanto pela Morfologia quanto pela Sintaxe, para que sejam compreendidos e, assim, seja sanado qualquer tipo de desentendimento sobre o assunto. Logo, trabalhar com projeto, torna-se um recurso auxiliador na minimização de problemas respectivos aos temas citados.

A Morfologia da Língua Portuguesa é a disciplina que trata sobre os estudos relacionados às estruturas morfológicas e aos processos de formação de palavras e classes gramaticais, etc., pois, de acordo com Villalva (2007, p. 10), “em sentido lato, morfologia remete para o conhecimento das formas, cabendo a cada domínio científico a explicitação de quais são as formas que constituem o seu objecto de estudo”. Nesse estudo, a morfologia trata também das relações que se estabelecem entre a forma, a função e o significado das palavras e ainda de seu objeto de estudo, a saber:

São dois domínios distintos, embora fortemente inter-relacionados: o primeiro é o da análise da estrutura interna das palavras existentes e o segundo é o da descrição dos processos morfológicos de formação de novas palavras (VILLALVA, 2007, p 10).

Conforme o objeto de estudo envolvendo a Morfologia é abordado a estrutura, formação e classificação das palavras isoladas de seu contexto e de suas funções nas orações e ainda a descrição dos processos morfológicos de formação de novas palavras.

Na faculdade, definir o estudo das palavras se torna algo difícil para que todos os alunos entendam. Dessa forma, podemos dizer que há todo um processo de aprendizado em que são necessárias etapas para se concluir o conceito mais adequado sobre os fenômenos morfológicos:

A definição semântica de palavra é ainda mais complexa do que as anteriores, dado que, por um lado, a semântica identifica o valor referencial das unidades linguísticas e, por outro, trata de operações sobre esse valor, como a determinação ou a quantificação. Esta distinção não coincide necessariamente com aquela que é dada pela delimitação das palavras fonológicas, nem com a identificação produzida pela análise sintáctica, mas permite estabelecer um contraste entre lexemas e operadores gramaticais: copo, por exemplo, é um

segmento do contínuo sonoro a que está associado um lexema que garante a sua interpretação como recipiente geralmente utilizado para beber "e um operador que o quantifica como singular" (VILLALVA, 2007, p.14).

Normalmente, no terceiro período da faculdade de Letras, espera-se que os alunos já estejam preparados para definir como ocorre a análise das palavras e como explicar um pouco acerca da importância dos lexemas e fenômenos gramaticais recorrentes em Morfologia. Assim sendo, podemos observar como esse processo complexo é fundamental para a aprendizagem e formação intelectual do estudante de Letras.

A morfologia é uma vertente importante na área da linguística. Ela é o estudo da forma, estrutura, formação e classificação das palavras analisadas isoladamente, pois, segundo ela "as palavras são estruturas, ou seja, são formas analisáveis em unidades menores a que se dá o nome de constituintes morfológicos" (VILLALVA, 2007, p.15). Deste modo, a morfologia se torna um estudo importante aos acadêmicos que cursam a disciplina de Letras, por ser um conhecimento agregador ao futuro professor de língua portuguesa.

Além disso, é importante dizer ainda que, na morfologia, há processos de composições nas palavras que atuam de forma paralela e sofrem alterações. Isso é assim confirmado com a lexicalização, como podemos observar no trecho:

Quanto à lexicalização, trata-se de um processo de perda da composicionalidade, que actua de forma aleatória e imprevisível, sempre que pelo menos um dos constituintes morfológicos sofreu alterações semânticas ou formais ou é desconhecido para os falantes. A lexicalização pode, pois, afectar a interpretação da palavra, a sua forma, as suas propriedades gramaticais ou uma conjugação destes factores (VILLALVA, 2007, p.23).

A lexicalização se torna indispensável para o estudo dos processos morfológicos, ao considerarmos que esses fatores interferem na composição sonora da fala dos falantes de língua portuguesa. De tal modo, pode-se entender que esses processos são cruciais para o conhecimento sobre os estudos morfológicos dos estudantes de Letras.

Já a Sintaxe da Língua Portuguesa é a disciplina que aborda acerca da gramática e estuda a estrutura, função e disposição das palavras nas frases, orações e períodos, bem como todas as relações que elas criam entre si para construir o significado da sentença. De acordo com Sautchuk (2018, p. 33), "etimologicamente, sintaxe vem do grego *śyntaxis* e significa ordem, combinação, relação". Essa parte da gramática se preocupa em estudar todas as relações estruturais dos enunciados que envolvem as frases, as orações e os períodos que compõem o discurso.

Complementado os estudos alusivos à sintaxe, faremos uma abordagem respectiva às orações subordinadas adverbiais que são aquelas que possuem função de advérbio.

As orações subordinadas adverbiais são classificadas tradicionalmente de acordo com critérios semânticos (i.e. distingue-se adverbiais temporais, causais, finais, etc...) e de acordo com as propriedades flexionais da forma verbal que nelas ocorre (LOBO, 2003, p.65).

O estudo dessa parte da sintaxe se torna essencial para a apropriação e expansão do conhecimento do aluno do 5º período de Letras cujo embasamento teórico relativo às orações subordinadas adverbiais servirá como suporte para a compreensão de uma das partes cruciais estudadas na disciplina.

Nas palavras de Lobo (2003), outro conteúdo estudado na sintaxe diz respeito aos conectores. A compreensão de tais elementos de ligação entre as ideias do texto são também essenciais para quem está seguindo os passos acadêmicos. Logo, podemos dizer que é possível adaptar essa análise gramatical aos estudos básicos da matéria.

Na tradição gramatical portuguesa, os conectores de orações adverbiais são classificados como conjunções ou como locuções conjuncionais (no caso de se tratar de conectores complexos). Não é geralmente analisada a estrutura interna dos conectores complexos (quando ela é possível), nem o maior ou menor grau de coesão das unidades que os constituem. A maioria das gramáticas limita-se a listar os diferentes conectores, referindo nalguns casos a categoria a que podem pertencer as unidades que integram conectores complexos (LOBO, 2003, p.115).

É preciso destacar o quão se torna crucial para a aprendizagem, dos estudantes de Letras, o conhecimento da estrutura desses fenômenos gramaticais, por isso, é preciso estudar e pôr em prática o estudo que versa sobre os elementos ou termos que formam uma palavra no estudo da sintaxe.

Dessa forma, ressaltamos que, tanto a morfologia quanto a sintaxe, são formas de construção de expressões linguísticas, visto que a morfologia gera palavras e a sintaxe gera frases havendo entre ambas uma relação ligada pelo de fato de as unidades produzidas pela morfologia, ou seja, as palavras, serem as unidades terminais das estruturas sintáticas.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a tessitura deste artigo foi realizado o levantamento de literaturas para sua fundamentação teórica. De acordo com Lakatos e Marconi (2017, p. 33), o levantamento bibliográfico é feito “com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. O levantamento da literatura baseia-se em livros, artigos científicos e dicionários publicados para dar mais veracidade ao trabalho.

A metodologia guiou-se por encontros semanais, entre coordenadora e bolsista, remotamente (*WhatsApp*), enquanto a pandemia durar, e seguindo as orientações do Grupo Gestor de Enfrentamento à Covid-19 (GGCOVID) e orientações da Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Para Prodanov (2013, p. 14), a metodologia “examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas”. Nessa concepção, a metodologia foi

o caminho que guiou os passos da proponente do projeto para o alcance dos objetivos propostos.

As atividades deste artigo oriundo de um projeto de extensão centrou-se na área da Tecnologia e tencionou contribuir com os alunos do 1º ao 5º período do Curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST/UEA e internautas interessados nas temáticas propostas e expostas *on-line* no Facebook, YouTube e *WhatsApp*, semanalmente, almejando amenizar possíveis dúvidas por meio dos assuntos expostos, fomentando conhecimento e alcançando o maior número possível de internautas.

Algumas das atividades desenvolvidas no projeto foram as seguintes: Explicação sobre o significado da expressão Sala de Aula Invertida visando à sensibilização conscienciosa, inovadora e crítica sobre o funcionamento das metodologias ativas contemporâneas; Explicação sobre o funcionamento de uma Sala de Aula Invertida e configurações do referido projeto no período de um ano; Difusão de determinados conteúdos do 1º ao 5º período de Letras visando transmiti-los por meio de aulas gravadas aos acadêmicos e internautas; Organização semanal dos conteúdos para serem expostos em pequenos vídeos e depois divulgá-los na *internet*.

Além dessas atividades, temos ainda as que serão realizadas no decorrer deste ano de 2021 a 2022, a saber: Apresentação do relatório técnico parcial acerca das atividades desenvolvidas no projeto; Utilização de vídeos pessoais para expor os conteúdos que contribuirão para a formação cultural dos acadêmicos e internautas e escrita de Resumo Expandido ou Artigo Científico para ser publicado como capítulo de livro.

A carga horária total foi de 20 horas semanais, no contra turno das aulas do(a) bolsista, assim distribuídas: 06h para leitura das literaturas que subsidiaram as aulas do projeto; 04h para organização das micro-aulas; 04h para gravação e exposição dos vídeos; 06h por encontro semanal com a coordenadora para orientações e vistoria das atividades organizadas pelo (a) bolsista. O local de organização das micro aulas foi na casa do (a) acadêmico (a), enquanto as aulas forem remotas (2021.1), ou até quando durar a pandemia e a exposição desse conteúdo na *internet* também partirá desse local. Como as aulas do segundo semestre de 2021.2 não estão no formato presencial, às atividades de preparo e exposição das aulas (gravadas) também foram realizadas extra espaço acadêmico.

Assim sendo, no desenvolvimento dos encontros semanais, as orientações e organização das atividades foram feitas em formato de micro aulas gravadas (vídeos), pelo bolsista, referente aos assuntos propostos correspondentes às disciplinas Produção Textual I, Produção Textual II, Morfologia da Língua Portuguesa e Sintaxe da Língua Portuguesa, que baseou-se no incentivo ao uso da sala de aula invertida à comunidade acadêmica como metodologia possível na ministração de conteúdos no curso de Letras em tempo de pandemia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, o resultado parcial do projeto caracterizado como educativo, social, cultural e tecnológico, composto por um conjunto de atividades planejadas, desde sua implantação, já cumpriu com seu papel social, através da divulgação nas redes sociais, almejando à expansão do conhecimento cultural, através da tecnologia ativa que coloca o aprendiz como protagonista de suas ações rumo à aprendizagem.

Isso significa dizer que as ações foram realizadas e dialogadas conjuntamente entre os participantes do projeto, almejando melhor acompanhamento e exposição das aulas nas redes sociais. O bolsista também executou o plano de trabalho sob a supervisão do coordenador (a); postou os vídeos no Facebook, YouTube e *WhatsApp* para alcance do maior número possível de acadêmicos e internautas, cumpriu com as obrigações junto ao curso e à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) participando, quando solicitado, nas reuniões e ações institucionais.

Além dessas ações outras também fizeram o diferencial no desenvolvimento do trabalho de extensão do bolsista que cumpriu seu papel com responsabilidade e zelo, aprimorou seus conhecimentos acadêmicos como futuro professor de Língua Portuguesa, em sincronia com os atos de ensinar e aprender; executou as atividades propostas no projeto e participou ativamente como bolsista das atividades sugeridas para a obtenção de frequência mínima de 75% dos encontros. Outra ação para o ano de 2022 alude ao final do projeto, que consiste em apresentar o produto através de Resumo Expandido ou Artigo Científico para ser publicado em eventos nacionais ou internacionais, ou mesmo como capítulo de livro.

Desse modo, esperamos ainda que o bolsista e a voluntária recebam certificado de participação mediante a satisfação dos critérios de avaliação feitos pela coordenadora e obtidos por meio do projeto. Tal recurso tencionou ampliar o conhecimento de acadêmicos e internautas através da divulgação de vídeos nas redes sociais em tempos de pandemia. Logo, tais ações fizeram e fazem a diferença na educação em momentos, tão difíceis, em que estamos afastados do convívio da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia Ativa de Aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HENRIQUES, Cláudio César. **Sintaxe**: estudos descritivos da frase para o texto. 3. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOBO, Maria. **Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do português**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; Lisboa, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe**: como e por que aprender análise (morfo) sintática. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2018.

VILLALVA, Alina. **Morfologia do Português**. Universidade Aberta, 2007.

FORMAÇÃO NA FRONTEIRA: USO SIGNIFICATIVO DAS TDIC (2014-2020)

Data de aceite: 01/12/2021

Vanessa Mattoso Cardoso

IFSUL - Câmpus Santana do Livramento
Sant'Ana do Livramento - RS
<http://lattes.cnpq.br/5468989511169381>

Walkiria Helena Cordenonzi

IFSUL - Câmpus Santana do Livramento
Sant'Ana do Livramento - RS
<http://lattes.cnpq.br/9583417199388924>

Ana Mercedes Carballo Ortiz

IFSUL - Câmpus Santana do Livramento
Sant'Ana do Livramento - RS
<http://lattes.cnpq.br/5468989511169381>

Larissa Francielle Martinez Rodrigues

IFSUL - Câmpus Santana do Livramento
Sant'Ana do Livramento - RS
<http://lattes.cnpq.br/9363930006423277>

RESUMO: Com a criação do Câmpus Santana do Livramento, do IFSul, e conseqüentemente a oferta de cursos binacionais, em parceria com o governo uruguaio, os países, principalmente nas cidades irmãs, Santana do Livramento/Br - Rivera/Uy, há uma aproximação natural dos docentes para o desenvolvimento de ações em prol da educação. Desta forma, em 2013, um grupo de docentes se une para promover um evento que visa inserir de uma forma significativa as Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto das escolas da fronteira, surgindo assim o EBITE (Encontro Binacional de TIC

na Educação). Desta ação, visando atender a demanda levantada, surge o projeto Formação na Fronteira, o qual passa a incorporar as edições seguintes do EBITE e ofertar cursos (na modalidade semi presencial) para a comunidade acadêmica da fronteira, unindo as cidades em prol do desenvolvimento e fortalecimento da educação, a partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no cotidiano das escolas públicas. Este artigo explora o processo de introdução e desenvolvimento de ações visando a implantação, e manutenção, das tecnologias digitais nos dois países, apresenta o histórico (2014-2020) do projeto Formação na Fronteira, bem como seus resultados, até o presente momento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Fronteira, Formação, Tecnologias.

BORDER TRAINING: SIGNIFICANT USE OF TDIC (2014-2020)

ABSTRACT: With the creation of IFSul's Santana do Livramento Campus, and consequently the offer of binational courses, in partnership with the Uruguayan government, the countries, mainly in the sister cities, Santana do Livramento/Br - Rivera/Uy, there is a natural approximation of the teachers for the development of actions in favor of education. Thus, in 2013, a group of teachers came together to promote an event that aims to significantly insert Information and Communication Technologies in the context of border schools, thus giving rise to the EBITE (Binational Meeting of ICT in Education). From this action, aiming to meet the raised demand,

the Formation at the Frontier project emerges, which will incorporate the following editions of EBITE and offer courses (in the semi-attendance mode) for the academic community of the frontier, uniting cities in favor of development and strengthening of education, from the insertion of information and communication technologies (ICT) in the daily life of public schools. This article explores the process of introducing and developing actions aimed at the implementation, and maintenance, of digital technologies in both countries, presents the history (2014-2020) of the Formation at the Border project, as well as its results, so far.

KEYWORDS: Education, Border, Training, Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

As tecnologias se fazem presentes em todos os setores da sociedade e estão em constante inovação e conseqüentemente surge a necessidade de incorporar ferramentas tecnológicas na formação humana. Essas ferramentas já estão em sala de aula há algum tempo, como por exemplo TV, videocassete, DVD, retroprojetor, projetor de multimídia entre outros. Porém, nos últimos anos, as políticas governamentais têm apostado muito no uso dessas tecnologias em sala de aula, não somente pelo professor.

Os primeiros relatos sobre a importância do uso das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ou, atualizando o termo ,Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC) na sala de aula se deram pela atratividade e pelo encanto que proporcionam aos alunos por aproximar o ambiente escolar da sua realidade, uma vez que no cotidiano a tecnologia está fortemente presente e exerce sobre eles um grande fascínio, pois de acordo com Kenski (2010, p.85) “Independentemente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aula, professores e alunos têm contato todo dia com as mais diversas mídias”.

Ademais, atualmente, sabe-se que vai muito mais além, uma vez que permite ao professor criar um ambiente de aprendizado pensando nas especificidades de cada turma ou até mesmo de cada aluno, sendo também um grande aliado no processo de inclusão, sendo uma grande aliada do tão defendido, e importante, DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), tornando-se um desafio para os profissionais da educação, que presentemente tornou-se necessário.

Lévy destaca pontos positivos sobre a utilização das tecnologias digitais no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem: “a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva “(LÉVY, 2000, p.17) e “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber.” (2010, p. 174).

No entanto, como ressaltam Moran, Maseto e Behrens. “as tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos” (2003, p. 14). Existem muitas evidências de que, quando a tecnologia

é usada de maneira efetiva, ou seja, quando é identificado um propósito e estruturado um projeto para atingi-lo, ela pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem, “...isso porque a escola se torna mais atrativa para o aluno” (Dede, 2011).

Desta forma o grande desafio tem sido o de conciliar essa nova tecnologia com um ensino eficaz, pois a maioria dos professores continua desenvolvendo suas aulas da mesma forma mecanizada de anos atrás, onde esta tecnologia era inacessível para a maioria, uma vez que não se sentem preparados para utilizar didaticamente esta nova ferramenta e de acordo com Moran, uma sala de aula para uma educação de qualidade, precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável (MORAN, 2004, p.15).

No Brasil, para Gatti e Barretto (2009), os currículos dos cursos de licenciatura, de fato, não evidenciaram saberes que dizem respeito às tecnologias. Essa realidade, também, é constatada por Santos (2009, p.12) quando descreve que “a formação ainda não potencializa a exploração de possibilidades dos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo sua implementação no contexto escolar”. Já para Silva (2011, p.135) “a necessidade de se repensar os cursos de formação inicial e contínua de professores no que diz respeito à relação entre abordagens de ensino e aprendizagem e as tecnologias na educação escolar” está de acordo com a urgência na evidente necessidade das TDIC serem abordadas na formação docente (LOPES; FÜRKOTTER, 2016).

2 | HISTÓRICO DO USO DAS TDIC NO URUGUAI

Em março de 2007, sete estudantes de Engenharia começaram a trabalhar nos detalhes técnicos para a implementação do piloto do projeto Plan Ceibal “Conectividade Educativa de Informática Básica para o Aprendizado em Linha” em Cardal, e, no mesmo ano, começou a distribuição de laptops e conexões de Internet nas escolas. Este projeto começa a ser reconhecido como um caso de sucesso educacional. O CEIBAL faz parte de uma política de desenvolvimento nacional baseada na inovação em ciência e tecnologia no interior do país, onde a entrega do computador Ceibal ocorreu quase inteiramente em 2008. Os computadores doados eram os XOs (CEIBAL, 2009).

Sua implantação inicia no ensino básico e, em 2009, estende-se para o ensino secundário. Neste mesmo ano, o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula permitia organizar os conteúdos que o professor iria desenvolver, a forma e os horários em que o processo de aprendizagem deveria ocorrer. Esta previsão, permitia focar a atenção e melhorar a situação da sala de aula. Neste tempo, mais de 50% dos professores (com Ceibal) indicaram que planejavam as atividades educativas com o XO, tanto individual quanto em grupo na sala de aula pelo menos uma vez por semana e 21% destes realizam suas práticas diariamente.

A datar do ano de 2015, o Plan Ceibal contabilizava 670.312 beneficiários diretos, incluindo alunos (608.369), docentes (61.943) e os demais para laboratórios denominados de centros educativos. Neste mesmo ano, 77% dos discentes trabalhavam com o computador (chamados de ceibalitas) em sala de aula e 99% possuíam acesso à internet, fornecida pelo Ceibal. Para as escolas que não possuíam energia elétrica, foram instalados painéis solares em 71 unidades (CEIBAL, 2009).

O Plan Ceibal, além da infraestrutura física, ou seja, distribuição gratuita de computadores (com assistência técnica gratuita) e internet, também brinda sua comunidade educacional com softwares educacionais. Pode-se citar a ferramenta desenhada para o aprendizado Adaptive Mathematics: The Adaptive Mathematics Platform (PAM) (PERERA; ABOAL, 2017). O conteúdo do PAM está adaptado ao currículo nacional e é uma ferramenta que, com base na análise da experiência do aluno, oferece uma resposta personalizada ao seu nível de habilidade. Os resultados mostraram um efeito positivo de 0,20 desvios padrão sobre o ganho com a aprendizagem. Esta primeira evidência em nível de país, do impacto de uma ferramenta pedagógica deste tipo mostra que a possibilidade de melhorar a qualidade da educação pelo uso da tecnologia é uma alternativa real.

2.1 Os professores MAC (Maestros de Apoyo del Plan CEIBAL)

O Plano Ceibal desenvolveu uma estratégia para a formação de professores, no início, utilizando as “Ceibalitas”, definindo o papel de MAC (em português, Professor de Suporte Ceibal). Este docente atua nas escolas e tem como tarefa colaborar com os colegas na inclusão do uso da tecnologia no proposta de sala de aula, além de atender a comunidade educacional do entorno do município ao qual pertence.

“Una vez entregados los dispositivos, generada la conectividad y desarrollad la logística para mantener el sistema en funcionamiento, Plan Ceibal centró sus esfuerzos en crear programas de desarrollo profesional docente”(CEIBAL,2017).

São atribuições do MAC coordenar sua intervenção com a equipe de gestão, os professores e os demais atores possíveis (alunos, famílias, entre outros). Em 2013, eram 300 professores que atuavam como MACs, passando para 392 em 2014. Nos últimos anos, o Plano Ceibal focou a formação de MACs no uso de plataformas educacionais. Em 2014, trabalhamos com atores qualificados em estratégias de uso e apropriação das plataformas PAM e CREA, bem como das Metodologia de *Design Thinking* aplicada à educação.

Na Figura 1 se pode perceber a atuação dos MACs com os docentes em diferentes atividades de formação, principalmente auxiliando os professores em sala de aula.

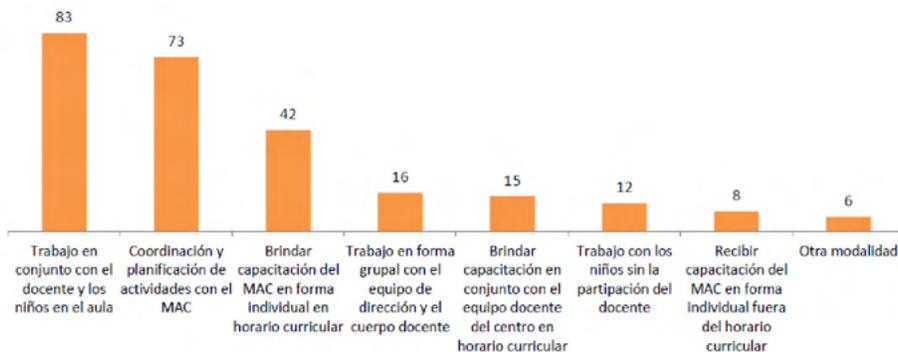


Figura 1 – Modalidade mais trabalhada pelo MAC com docentes (PERERA; ABOAL, 2017)

A partir das observações realizadas (CEIBAL, 2015, p.8) concluíram que “ao longo dos anos, altos níveis de concordância com o Plano Ceibal têm sido observados tanto pelos diretores das escolas quanto pelos professores. Da mesma forma, como era de se esperar pelas suas tarefas, os MACs apresentam um alto grau de motivação em relação ao Plano Ceibal e seu papel”.

Importante ressaltar neste breve resumo do uso das TDIC no Uruguai é a preocupação com a formação dos profissionais da educação envolvidos.

3 I HISTÓRICO DO USO DAS TDIC NO BRASIL

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs), hoje TDICs, na rede pública de ensino fundamental e médio, em consonância com a filosofia do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Foi editado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Tem como objetivo repassar investimentos para a montagem de laboratórios de informática e propiciar uma formação continuada aos professores (DOURADO e SANTOS, 2011). O MEC elaborou duas cartilhas, uma para escolas urbanas (ProInfo Urbano) e outra para escolas rurais (ProInfo Rural), onde constam orientações sobre como adequar a estrutura dos laboratórios para o recebimento dos equipamentos, que ficam a cargo das escolas e, mesmo sendo rural, somente receberá os equipamentos de dispor de energia elétrica.

Com respeito a formação continuada se dá através dos chamados Núcleos Tecnológicos Educacionais (NTE), sendo definidos como sendo “ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de professores qualificados para promover formação contínua aos professores”.

Porém, na sua implantação, o programa oferecia deficiências pois constatou-se a

falta de conteúdos que atentem para a educação, além de não acompanhar o docente em suas atividades em sala de aula (Bastos, 2010), diferentemente com o que já acontecia no Uruguai com os MACs.

Em 2011, o Governador do Estado do Rio Grande do Sul, foi a Montevideu em missão oficial, onde diversas iniciativas de cooperação passaram a ser desenvolvidas. Dentre elas, o projeto já adotado, desde 2007, pelo governo uruguaio (Um Computador por Aluno) foi trazido para o Brasil (Estado do Rio Grande do Sul), onde recebeu o nome de **“Provincia de São Pedro”** (PSP).

Este programa de implantação de informática na sala de aula, coordenado pela Secretaria de Educação (Seduc), previa iniciar sua implementação pelas cidades de fronteira, contando com o apoio inicial das equipes que dirigiam o Plan Ceibal (no Uruguai).

O objetivo foi proporcionar aos professores e alunos a vivência nas tecnologias digitais, no modelo Um computador por Aluno (UCA) e Professor, ou seja, a alfabetização digital e tecnológica. Em 2013, o projeto atingiu 2.576 escolas e 1.200.000 alunos.

Sendo assim, este programa de governo foi definido para ser “[...] a experiência piloto de uma possível política pública para toda a Rede Estadual de Educação, pensado para atender inicialmente a região de fronteira com o Uruguai e parcialmente com a Argentina e algumas escolas localizadas nos “Territórios da Paz”, priorizando zonas urbanas da grande Porto Alegre” (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 12).

Em 2012, as escolas da rede estadual de Sant’Ana do Livramento começaram a receber os computadores e as capacitações do Projeto. A formação docente atingiu 650 professores e 8334 alunos na cidade.

Em 2013/2014 as ações do Programa RS Mais Digital - Projeto Província de São Pedro, chegam às escolas da rede municipal de Sant’Ana do Livramento.

Considerando o contexto de formações docentes no uso das TDIC desenvolvidos pela Seduc, no lado brasileiro, representado por Sant’Ana do Livramento, e das escolas da cidade-irmã - Rivera/Uruguai, atendida pelo PLAN Ceibal, foram tecidos alguns projetos para atender a essa demanda, os quais apresentam-se na sequência.

4 | PROJETO FORMAÇÃO NA FRONTEIRA

Em 2010 inicia-se a implantação do campus Santana do Livramento, do Instituto Federal Sul-rio grandense, que, a partir de uma parceria com o conselho de Educação Técnico Profissional - Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP-UTU), se dá início aos cursos técnicos binacionais (destinando metade das vagas para cada País e revalidação automática da certificação em ambos).

A partir de então, houve a aproximação entre os países no que tange a educação: Educação da Fronteira.

Dentre acordos, conversas, projetos, em 2013, surge o Encontro Binacional de TIC

na Educação (EBITE), parceria entre docentes do IFSul - Santana do Livramento, UTU-Rivera, Projeto Flor de Ceibo (pertencente ao Centro Universitário de Rivera/Universidad de la República) e o RAP-CEIBAL com o objetivo de fomentar o uso de tecnologias digitais em sala de aula, promovendo um ambiente de troca de experiências e formação, através de relatos, palestras e oficinas, para professores e alunos de formação docente da fronteira.

Neste primeiro encontro ficou visível a discrepância das realidades brasileira e uruguaia quanto ao domínio e utilização das tecnologias digitais em sala de aula e o quanto nossa região era carente de formação nesse sentido.

A partir de então, levantada a demanda, em 2014, visando fortalecer as relações entre Brasil e Uruguai, no que tange a educação, através da formação de professores de ambos os países, evidenciando o uso das TIC, oferta-se a 1ª edição do projeto de extensão (registrado no IFSul em parceria com a UTU, CEIBAL E UDELAR (Universidad de la República del Uruguay) intitulado “Formação Docente na Fronteira: Uso Significativo das TIC” que, além do EBITE, passa a ofertar, também, cursos de formação os docentes, de forma semi-presencial (Moodle para professor, por exemplo).

No ano de 2014 a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Sant’Ana do Livramento, foi dando corpo ao projeto piloto UTA (Um Tablet por Aluno), adaptação do programa Um Computador por Aluno (UCA), ou, no Rio Grande do Sul, PCP, o qual foi implementado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Camilo Alves Gisler e com ele surge a necessidade de formação para a equipe docente.

Ainda no ano de 2014, uma equipe da SME participou de algumas das oficinas ofertadas pelo II EBITE, e buscou parceria com o IFSul, através dos cursos Moodle Professor – Módulo I e II, visando atender a necessidade de formação dos docentes que atuam na escola participante do Projeto UTA.

Durante o EBITE 2014, o governo uruguaio presenteou o IFSUL, Câmpus Sant’Ana do Livramento com 80 ceibalitas.

Para atender tal demanda o projeto teve continuidade e em 2015 foi executada sua 2ª edição.

Nesta formação o professor foi instrumentalizado para ser o condutor do processo de construção do conhecimento de seus alunos com o uso das tecnologias. Sendo assim, o objetivo foi preparar os docentes para a utilização da plataforma Moodle em computadores e *tablets*, promovendo a formação e suporte para educador no uso das tecnologias em sala de aula na busca de um ensino-aprendizagem de qualidade onde o aluno é protagonista na construção de seus saberes, além de buscar diminuir os índices de evasão e repetência, promovendo também a inclusão dos alunos ao acesso às tecnologias, visando assim, melhores condições para prosseguir seus estudos e sua inclusão no mercado de trabalho.

No ano de 2016, o projeto não foi submetido, mesmo com demanda, por falta de disponibilidade de horários da equipe executora.

Em 2017, a equipe do projeto foi procurada pela direção da escola Vitélio Gazapina,

por ter conhecimento das ações anteriores e necessitar de suporte para um projeto de pesquisa que a pretendia desenvolver.

Desta forma, o público-alvo foi expandido visando atender, também, aos estudantes participantes do projeto proposto pela escola, além de dar suporte e formação necessária aos professores.

A proposta da escola visava proporcionar uma formação complementar aos alunos de 9º ano, preparando-os para o ensino médio, bem como para o vestibular do IFSul, através de um ambiente virtual (Plataforma Moodle, sugerida pela equipe).

Diante da necessidade constatada, a terceira edição do projeto foi ofertada e, para adequar-se ao novo público alvo, passou a denominar-se “Formação na Fronteira: Uso Significativo das TIC, deixando de ser exclusiva para docentes e alunos de formação docente.

Visando dar continuidade ao trabalho de formação com os professores e, agora, estudantes, das redes públicas das cidades de Santana do Livramento e Rivera como tentativa de auxiliar e incentivar uma inserção eficaz das TIC no contexto escolar, através da organização e dinamização de oficinas e palestras, com profissionais de ambos os países, nas diversas áreas do conhecimento estruturadas de forma a levar em conta a fase que o aluno se encontra para que a aprendizagem se torne mais efetiva, continuada, unindo as aulas presenciais com aprendizagem/interação na modalidade EAD este projeto foi ofertado nos anos de 2018 e 2019.

Todas as ações propostas, cujos resultados encontram-se na sequência, foram planejadas buscando repensar uma educação inovadora, caracterizada pela interatividade e utilizando-se de recursos pedagógicos múltiplos, aproveitando a riqueza cultural e a troca de experiências que a fronteira nos propicia.

No ano de 2020 com a suspensão das atividades presenciais, em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas precisaram se adaptar para a modalidade do ERE (Ensino Remoto Emergencial). Desta forma, a utilização das TIC no ensino deixava de ser uma opção para ser parte essencial nesse processo.

O processo de inserção das tecnologias chegou às escolas como uma demanda urgente. A comunidade escolar precisou se adaptar de forma muito rápida e a cobrança por formação docente, nesse sentido, intensificou-se.

Os governos passaram a ofertar, em caráter obrigatório, cursos aos docentes para que o retorno às atividades (remotas) ocorresse o mais breve possível, sendo assim, a equipe do projeto, observando os professores sobrecarregados, com demandas de cursos, novos planejamentos e atividades de aula, achou por bem não ofertar, no momento, mais uma formação online.

Passados um ano meio dessa adaptação ao ERE, pretende-se ofertar um EBITE 2021, com um novo formato: Tempos de Pandemia, como um espaço para que a comunidade escolar possa relatar o processo de adaptação a nova modalidade: aprendizagem,

dificuldades e experiências exitosas, trocando experiências e registrando esse momento histórico para a educação mundial.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência estão apresentadas as ações realizadas no decorrer das edições deste projeto, bem como seus resultados.

Foram disponibilizados cursos de formação (semipresencial) para docentes e estudantes de formação docente, de ambos os países, bem como um espaço para formação e troca de experiências entre profissionais dos dois países, no EBITE (organizado na forma de palestras, minicursos e relatos de experiências) e como resultados destacamos:

Ao longo do projeto foram ofertados cursos formação continuada, curso Moodle para professores Módulo I (3 turmas, 50 professores das redes públicas e estudantes de licenciatura em História, Sociologia e em Geografia do Uruguai), curso “Produzindo Recurso Educacional Digital com Movie Maker” foi ofertado para 24 estudantes das licenciaturas e público em geral, obtendo uma boa aceitação e elogios por parte dos estudantes, pois seu objetivo é capacitar o professor para que este produza seu material didático em formato digital, dinâmico, interativo e de fácil acesso.

Foi ofertada, também, uma turma (Moodle para professores I e II) para os professores que participaram do projeto Escola Digital (parceria com a SME firmada em 2014) num total de 33 participantes. O diferencial neste curso foi o recurso do uso dos tablets utilizando a plataforma e@compartindo.

Destaca-se produção de materiais próprios, pela equipe do projeto, tutoriais (texto e vídeo) nos dois idiomas para esses cursos.

Também foi ofertado o curso “Confecção de Mapas Digital” e “Criando Material Digital com o Power Point”, com total de 20 alunos.

Nos encontros (EBITE) a participação, com certificação, era em média de 180 professores e estudantes da fronteira e eram ofertadas, em média, 8 oficinas, além de palestras, com profissionais de diferentes regiões do Brasil e do Uruguai e relatos de experiências de docentes e estudantes das escolas da fronteiras, e cidades vizinhas.

Em 2017, o EBITE contou com a participação de uma caravana de estudantes de várias licenciaturas de Salto – Uruguai, com a presença do Intendente (prefeito) de Rivera na mesa de abertura, que contribuiu com apoio técnico e logístico para o evento, além de professores da Universidad de la Republica (UDELAR) de Montevideo que ministraram oficinas de robótica educativa, a qual foi muito elogiada e em 2019, atendendo uma solicitação dos parceiros uruguaios, o EBITE foi levado para Tacuarembó contemplando outros estudantes e profissionais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória destas formações se termina em 2020, com a explosão da pandemia da Covid-19. Mais do que nunca, se tornou necessário o uso das TDICs. Para aqueles profissionais que perceberam que as TDIC estavam mudando o cenário do processo de ensino e aprendizagem e reconhecem seu valor, talvez tenha sido uma ótima aposta. Espera-se que as pessoas que um dia fizeram parte deste projeto, a mudança e a adaptação do ensino remoto, totalmente mediado pelas TDIC, tenha sido mais leve.

De qualquer forma, com ou sem formação, 2020 foi um marco importante sobre o tema abordado. Acredita-se que o agora e o futuro não serão como o passado, pois os processos mudaram e, principalmente, a comunidade escolar, seus conhecimentos, sua experiência e sua forma de relacionar-se com o mundo não são mais ou mesmos.

Desta forma, O EBITE 2021 está sendo construído para realizar-se de forma online, e finalizado com um dossiê temático, no qual docentes e estudantes serão convidados a apresentar suas vivências: adaptação, aprendizagem, dificuldades, experiências exitosas, entre outras, nesse período que, com certeza, será um marco para a história da educação.

REFERÊNCIAS

CEIBAL. **Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal**. Montevideo: [s. n.], 2009. Disponível em: http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

CEIBAL. **Plan Ceibal en Primaria Encuesta Anual 2014 Departamento de Monitoreo y Evaluación**. Montevideo: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/evaluacion-monitoreo/Impacto del Plan Ceibal - Primaria - 2015.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

Dede, Christopher. **Dispositivos móveis podem revolucionar a educação**. Revista Veja. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/os-dispositivos-moveis-podem-revolucionar-a-educacao>. Acesso em Janeiro de 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora 7. Ed. São Paulo: Papirus. 2010.

LÉVY, Pierre **A Inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 2000.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 269–296, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150675>. Acesso em: 6 set. 2021.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2003.

PERERA, Marcelo; ABOAL, Diego. **Evaluación del Impacto de la Plataforma Adaptativa de Matemática en los resultados de los aprendizajes 1**. Montevideo: [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/evaluacion-monitoreo/CINVE Informe_PAM_03102017.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). Reflexões sobre a formação de professores. São Paulo: Papirus, 2002. p. 89-101.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Programa Província de São Pedro**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/proj_provincia_apresentacao_2.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

SILVA, A. M. Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem: norteadores teórico-metodológicos da prática de professores dos anos iniciais da rede municipal de São José do Rio Preto. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2011.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 16/11/2021

Lidnei Ventura

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis – SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Betina da Silva Lopes

Universidade de Aveiro
Aveiro – Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo descrever e analisar impressões dos estudantes de pós-graduação sobre a passagem do ensino presencial ao ensino remoto no contexto da Pandemia da Covid-19. Além das percepções, solicitou-se aos participantes autoenquadramentos de competências digitais diante da abrupta migração para o ensino remoto. A abordagem usada foi a pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, enquadra-se como investigação exploratória, a partir da qual questionou-se os participantes sobre as contingências e desafios da migração de modalidade de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online no *Google Forms*, distribuído por amostragem aleatória aos participantes via *mailing* dos pesquisadores. Resultados preliminares da pesquisa apontam que os acadêmicos, na sua maioria são do gênero feminino e estão na faixa de idade entre 40 e 50 anos. Esse público se

sentiu preparado para o ensino remoto, mas considera que os professores não estavam preparados para trabalhar nessa modalidade educativa. Além disso, apresentaram alto grau de satisfação com a modalidade cursada e que durante o processo educativo desenvolveram novas habilidades de pesquisa e construíram conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação remota. Pós-graduação. Competências digitais.

DIGITAL COMPETENCE OF GRADUATE STUDENTS IN THE TRANSITION FROM PRESENTIAL TO REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to define and analyze the impressions of graduate students about the transition from face-to-face teaching to remote teaching in the context of the Covid-19 Pandemic. In addition to the perceptions, participants were asked to self-frame digital competence in the face of the abrupt migration to remote learning. The approach was used a qualitative survey. As for the objectives, it is framed as an exploratory investigation, from which participants were questioned about the contingencies and challenges of the migration of teaching modality. Data collection was performed through an online questionnaire on *Google Forms*, distributed by random sampling to participants via the researchers' mailing list. Preliminary results of the research show that the academics are mostly female and are between 40 and 50 years old. This public felt prepared for remote teaching but considers that the teachers were not prepared to work in this educational modality. In addition, a high degree of satisfaction with a modality

attended and that, during the educational process, they developed new research skills and built knowledge.

KEYWORDS: Remote education. Postgraduate studies. Digital competence.

1 | INTRODUÇÃO

Na última década do século XX, a reestruturação e superação do modo de fordista pelo modo de produção flexível (HARVEY, 2009) se sustentou na transformação tecnológica. Nesse contexto, a tecnologia digital foi alçada a um patamar prioritário nas atividades humanas e se estabeleceu, no século XXI, como tecnologia hegemônica.

Vivemos atualmente em um mundo digital cada vez mais conectado, acelerando-se a cada dia uma compressão espaço-tempo jamais imaginada. Da mesma forma que o capital e o trabalho se volatizam, também os processos educativos entraram na era digital e virtual.

É ilustrativo o exemplo usado pela pesquisadora Giota Alevizou, da *Open University* (UK):

Em 2011, um curso gratuito e aberto, intitulado 'Introdução à Inteligência Artificial', oferecido por dois professores adjuntos da Universidade de Stanford em uma plataforma de cursos on-line, Udacity, atraiu mais de 160.000 estudantes, dos quais 23.000 completaram o curso com uma acreditação informal. Seguiu-se uma série de empreendimentos quase corporativos semelhantes, com 'marcas' de universidades globais, tais como Coursera, FutureLearn, EDx, oferecendo Massive Open Online Courses (MOOC) para audiências globais. (ALEVIZOU, 2017, p. 349)

E na “onda” digital entraram as maiores universidades do mundo e institutos de tecnologia, seja para formação profissional inicial ou continuada.

Pelo visto, a educação entrou numa era de total fluidez dos processos de ensino e aprendizagem, relegando ao ostracismo os modelos clássicos gutemberguianos presenciais e analógicos, no mesmo ritmo do paradigma técnico-produtivo “just in time” inaugurado pela Toyota (HARVEY, 2009).

No período da Pandemia da Covid-19, a educação mundial se viu diante do desafio de inovar e criar alternativas ao isolamento social, cedendo inexoravelmente às tecnologias de informação e comunicação digitais. Então, os processos de educação remota, online, a distância, cibereducação e outras variantes entraram em cena e invadiram a realidade da práxis educativa de modo global. Nesse cenário, foram criadas várias possibilidades, desafios e, também, muitas dificuldades, tanto para professores e alunos quanto para gestores. Afinal, o domínio de competências digitais estivesse no horizonte desde o final do século XX, a educação sistemática dessas competências ainda não está na ordem do dia das escolas brasileiras, apesar das indicações dos marcos legais internacionais, que veremos adiante.

Esse quadro tende a se modificar, pois a realidade da Pandemia obrigou a todos, com competências digitais ou não, a ensinar e aprender a partir do mundo virtual.

Essa condição tem demandado pesquisas para se saber como os envolvidos com a educação têm se debruçado sobre o fenômeno, tanto para compreendê-lo quanto para implementar programas, estratégias e projetos curriculares de acordo com as demandas provenientes das condições objetivas da educação atual.

Esse artigo se encaixa nessas preocupações. Trazemos para discussão parte de uma pesquisa realizada com alunos de pós-graduação de uma universidade brasileira, que passaram a estudar de forma remota em função da Pandemia da Covid-19 que, assim como todos, foram pegos de surpresa e tiveram que se adaptar para continuar seus estudos.

O recorte que trazemos aqui tem como objetivo descrever e analisar algumas impressões dos acadêmicos sobre a transição do ensino presencial para o remoto a partir de questionamentos autoavaliativos.

Assim, na segunda seção, apresentamos brevemente a metodologia da pesquisa. Na terceira seção, são apresentados os pressupostos e marcos de origem das discussões sobre competências digitais e educação, focando principalmente na “Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional” (AMI), da UNESCO e no “DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital”. Por fim, na quarta seção, apresentamos alguns dados coletados juntos aos pós-graduandos, seguidos de breves comentários.

2 | METODOLOGIA

Para esse artigo, apresentamos os primeiros resultados do projeto de pesquisa intitulado “Avaliação de competências digitais de acadêmicos na pandemia covid-19: desafios da transição do ensino presencial ao ensino remoto na pós-graduação”.

A abordagem usada foi a pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser enquadrada como investigação exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

O procedimento exploratório teve como objetivo identificar impressões dos estudantes de pós-graduação sobre a passagem do ensino presencial ao ensino remoto diante das contingências do ensino no contexto da Pandemia da Covid-19. Além das percepções, foram solicitados autoenquadramentos sobre competências digitais na continuidade dos estudos não presenciais [essa parte não será contemplada neste artigo].

Os participantes são estudantes de um programa de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado de uma universidade da região sul do Brasil.

Os dados foram coletados entre agosto e setembro de 2021 por meio de um

questionário *online*, no *Google Forms*, distribuído por amostragem aleatória [entre 150 e 200] pela rede *mailing* dos pesquisadores. Retornaram 51 formulários preenchidos, correspondendo a cerca de 30% da amostra distribuída na rede.

O formulário, com 34 questões, foi estruturado em 3 Blocos: 1. Dados pessoais; 2. Atividades acadêmicas no período da Pandemia; 3. Autoenquadramento de competências digitais. As questões eram objetivas com possibilidade de comentários e esclarecimentos por parte dos respondentes.

Os dados apresentados neste artigo se referem aos dois primeiros blocos do questionário.

3 | MARCOS INSTITUCIONAIS DAS ORIENTAÇÕES DO TRABALHO COM COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Para além das interpretações “românticas”, a educação precisa ser vista como uma prática social e, por isso, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento técnico-econômico de cada época. Sendo assim, não poderia prescindir da incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas, sob pena de precarizar a sua função social de inserir as novas gerações na vida social do seu tempo.

Com a evolução da telefonia móvel e a convergência tecnológica de diversos artefatos em um único aparelho, o celular se transformou em um computador pessoal em miniatura. Porém, mesmo considerando que a tecnologia digital pode estar acessível na palma da mão do cidadão contemporâneo (criança, jovem ou adulto), isso não significa que o usuário comum possa dispensar a educação para o uso dessa tecnologia. Ao contrário, viver na era digital e na sociedade da informação requer a construção de uma série de competências digitais (CD).

Se na sociedade industrial a alfabetização era condição para inclusão social, atualmente a exclusão se dá, principalmente, pela falta de domínio ou proficiência digital, requerendo dos sistemas educativos prioridade no desenvolvimento de CD em todos os níveis do ensino.

Para ampliar a proficiência digital e midiática, foram desenvolvidos vários protocolos internacionais que se tornaram referências [marcos institucionais] na orientação de ações e políticas de desenvolvimento de CD.

Essa preocupação tornou-se global. O “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1996), “Educação um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1998) apontou para uma reestruturação dos sistemas de ensino no que tange à estrutura curricular, tendo em vista as demandas da sociedade da informação e o uso indiscriminado das tecnologias digitais e seus dispositivos de comunicação, interação e informação. A proposta do Relatório é que “[...] cabe-lhes fornecer [sistemas educativos], a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar,

dando mostras de espírito crítico” (UNESCO, 1998, p. 20). A partir desse marco, a UNESCO definiu a alfabetização midiática e informacional (MDI) como uma das principais competências a serem desenvolvidas ao longo da vida (UNESCO, 2013), concebendo-a como um direito humano fundamental. Segundo a “Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)” (CAROLYN et al., 2013), a alfabetização digital (*digital literacy*) é um movimento integrado à AMI, que reúne nesse conceito de forma complementar e intercambiável, a alfabetização informacional e alfabetização midiática.

A tabela 1 apresenta os elementos da AMI de acordo com a matriz da UNESCO.

<p>Alfabetização Informacional</p> <p>Definição e articulação de necessidades informacionais Localização e acesso à informação Acesso à informação Organização da informação Uso ético da informação Comunicação da informação Uso das habilidades de TICs no processamento da informação</p>
<p>Alfabetização Midiática</p> <p>Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários</p>

Tabela 1: elementos da AMI.

Fonte: Carolyn et al, 2013

A falta de alfabetização digital é um dos principais fatores de exclusão social de acordo com a *Declaração de Incheon para a Educação 2030* (UNESCO, 2015), cujas preocupações giram em torno da ampliação da proficiência digital em escala global, cabendo aos países signatários a implementação de políticas de acesso ao mundo digital e o fortalecimento de iniciativas de desenvolvimento de competências digitais.

Ainda segundo a referida *Declaração*, a meta de desenvolvimento da educação consiste em: “4.4 - Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, 2015). Para tanto, o objetivo é conquistar os seguintes indicadores vinculados à meta 4.4:

- 16.1. Porcentagem de jovens e adultos que alcançaram pelo menos nível mínimo de proficiência em habilidades de alfabetização digital.
- 16.2. Porcentagem de jovens e adultos com habilidades de tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade.
17. Taxas de obtenção educacional de jovens e adultos por faixa etária, status

de atividade econômica, níveis de educação e orientação programática. (UNESCO, 2015)

Na mesma linha de preocupação seguem as propostas da União Europeia (EU), que desenvolveu o *European Digital Competence Framework for Citizens – DigiComp [Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital para cidadãos]* (LUCAS & MOREIRA, 2017). Esse trabalho foi iniciado em 2010 pelo *Institute for Prospective Technological Studies* (JRC-IPTS) a pedido da Direção-Geral da Educação e Cultura (DG EAC) da UE e, posteriormente, da Direção-Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão. Depois de dois anos de trabalho e intensivos processos de colaboração e validação, que envolveram mais de 120 especialistas e partes interessadas de toda a Europa, foi publicado DigComp, que identifica e descreve 21 competências digitais, agrupadas em 5 áreas necessárias ao uso das tecnologias digitais (CLUZER, 2015).

A figura abaixo apresenta as áreas e as CD do DigComp.

1 Information and data processing Identify, locate, retrieve, store, organise and analyse digital information, judging its relevance and purpose	2 Communication Communicate in digital environments, share resources through online tools, link with others and collaborate through digital tools, interact with and participate in communities and networks, cross-cultural awareness	3 Content creation Create and edit new content (from word processing to images and video); integrate and re-elaborate previous knowledge and content; produce creative expressions, media outputs and programming; deal with and apply intellectual property rights and licences	4 Safety Personal protection, data protection, digital identity protection, security measures, safe and sustainable use	5 Problem solving Identify digital needs and resources, make informed decisions on most appropriate digital tools according to the purpose or need, solve conceptual problems through digital means, creatively use technologies, solve technical problems, update own and other's competence
1.1 Browsing, searching and filtering information 1.2 Evaluating information and data 1.3 Storing and retrieving information and data	2.1 Interacting through digital technologies 2.2 Sharing information and content through digital technologies 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies 2.4 Collaborating through digital technologies 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity	3.1 Developing content 3.2 Integrating and re-elaborating 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming	4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data and privacy 4.3 Protecting health and well-being 4.4 Protecting the environment	5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Creatively using digital technologies 5.4 Identifying digital competence gaps

Figura 1: áreas e competências DigComp.

Fonte: (CLUZER, 2015)

Esse é um dos marcos principais para orientação de programas e investigações em torno do desenvolvimento de competências digitais no mundo inteiro, colocando as respectivas dificuldades e desafios deste trabalho na ordem do dia, sobretudo para aqueles que atuam na área da educação.

Quem lida com formação precisa considerar que CD não se criam por geração espontânea, senão a partir de processos educacionais estruturados e didaticamente planejados.

A presente pesquisa partiu dos dois marcos institucionais citados que orientam trabalhos e pesquisa em torno de CD. Embora o limite deste artigo não permita expor dados diretamente vinculados às CD, serão apresentados adiante alguns dados preliminares que tangenciam esse campo, em função da migração dos alunos de pós-graduação do ensino presencial para o ensino remoto, ocasionada pela Pandemia da Covid-19. Por terem que continuar seus estudos em outra modalidade de ensino que não a escolhida por eles no momento de entrada na pós-graduação, é importante saber como viveram esse processo, quais as suas impressões e como todos os envolvidos podem aprender em um movimento disruptivo como esse.

4 | PERCEÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS SOBRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO

As questões apresentadas aos pós-graduandos perpassaram aspectos infra estruturais e pedagógicos. A partir de suas autoavaliações do processo de ensino e aprendizagem, procurou-se expor algumas de suas percepções acerca da transição do ensino presencial para o remoto.

Destacaremos alguns dados que nos pareceram mais relevantes para analisar e comentar neste breve relato.

Como foi dito, retornaram para o corpus de pesquisa 51 questionários preenchidos. Todas as perguntas eram de respostas opcionais, daí a discrepância na totalidade de alguns percentuais.

A tabela abaixo apresenta, em percentual, o perfil dos respondentes.

Gênero		Modalidade		Faixa etária (anos)		Curso	
Masc.	17%	Ensino Remoto	100%	20-30	21,5%	Mestrado	76%
Fem.	83%			40-50	78,5%	Doutorado	34%

Tabela 2 – Perfil de acadêmicos da pós-graduação.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

O público respondente é majoritariamente feminino e todos realizaram seus estudos no ensino remoto. O percentual de 83% de mulheres corrobora uma tendência importante da sociedade brasileira, haja vista o intenso aumento na participação social das mulheres em todos os setores, principalmente na educação. Assim como quase metade dos domicílios brasileiros foram identificados como gerenciados [chefe de família] por mulheres (IBGE, 2019), também o Censo da Educação Superior apontou que as mulheres são mais escolarizadas e são mais presentes na pós-graduação (INEP, 2019), constatando-se na contemporaneidade um movimento de empoderamento feminino, embora muito ainda

precise ser feito.

Como as mulheres tradicionalmente enfrentam duplas ou triplas jornadas em função de labores familiares, podemos imaginar quanto o ensino remoto deve ter ampliado a jornada de trabalho e estudo da maioria das respondentes dessa pesquisa. Some-se a isso a suspensão presencial total ou parcial, na Pandemia, dos serviços de creches e escolas.

Essa constatação da pesquisa é de suma importância para constituição de políticas públicas de atendimento à família, assim como o desenvolvimento de competências socioemocionais de gestores e docentes. Essas competências se tornam cada vez mais necessárias, pois o contexto atual requer maior sensibilidade quanto à sobrecarga do trabalho feminino já existente, somada às que foram acrescentadas pela Pandemia.

No âmbito dessa pesquisa, focar essa problemática se torna algo relevante, pois a faixa etária dos respondentes é de mulheres acima dos 40 anos, idade em que geralmente a família está constituída, o campo profissional consolidado e a jornada de trabalho ocupa boa parte do tempo semanal.

Apesar das dificuldades apresentadas, a maioria das respostas indica que os alunos se consideraram preparados para frequentar aulas remotas, como mostra o gráfico 1 abaixo:

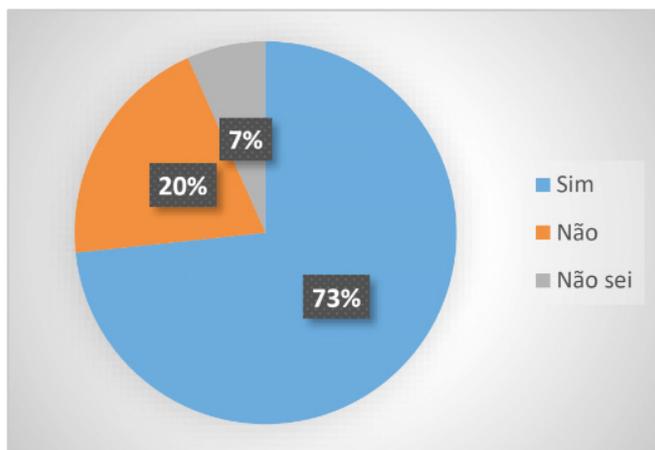


Gráfico 1 – Impressão sobre a preparação discente para aulas remotas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

Essa impressão não é a mesma quando questionados sobre a preparação dos docentes para atuação no ensino remoto. O gráfico abaixo informa as repostas a essa indagação.

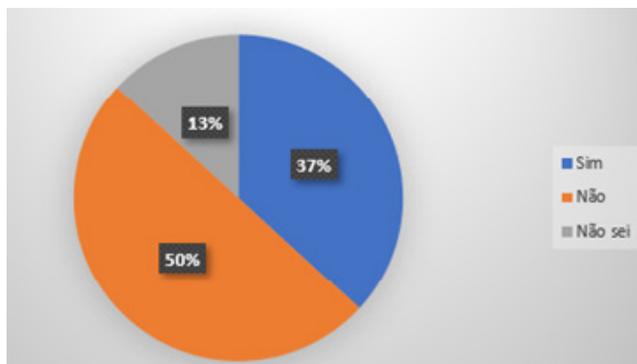


Gráfico 2 – Impressão sobre a preparação docente para aulas remotas

Fonte: Elaborado pelos autores

O gráfico revela uma grande preocupação, pois podemos supor que os que responderam “não” e “não sei” parecem não ter confiança de que os docentes estavam preparados para trabalhar com aulas remotas. Se essa inferência for correta, na percepção de mais da metade dos alunos os docentes não estavam preparados para atuar remotamente. Essa percepção também é indicada nas afirmações feitas nas descrições opcionais, tais como:

“Os que não tinham [experiência], foram preparados apenas tecnicamente. Apenas reproduziram as aulas presenciais em ambiente virtual”. [Aluno 1]

“Percebo que há esforço, mas alguns exageraram em nos manter horas em frente ao computador. E outros se ausentaram demais, exagerando nas atividades assíncronas”. [Aluno 2]

“Sim [...]... com dúvidas tecnológicas... e saber lidar com o novo contexto” [Aluno 3]

Se considerarmos que a confiança dos educandos no potencial técnico-pedagógico dos docentes é um dos elementos centrais na constituição de relações pedagógicas seguras e produtivas, os indicadores apresentados são preocupantes porque tendem a afetar a credibilidade do trabalho.

Segundo Moran (2013, p. 27):

Aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece. A mesma mensagem dita por uma pessoa ou por outra pode ter pesos bem diferentes, dependendo de quem fala e de como o faz. Aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender.

Nesse contexto, os dados apresentados alertam para questões diretamente ligadas à formação docente para o desenvolvimento de CD.

Apesar das considerações que fizeram sobre a preparação dos professores, é

curioso identificar que a grande maioria dos estudantes apontou muita satisfação com a experiência de aulas remotas. O gráfico 3 abaixo mostra o grau de satisfação.

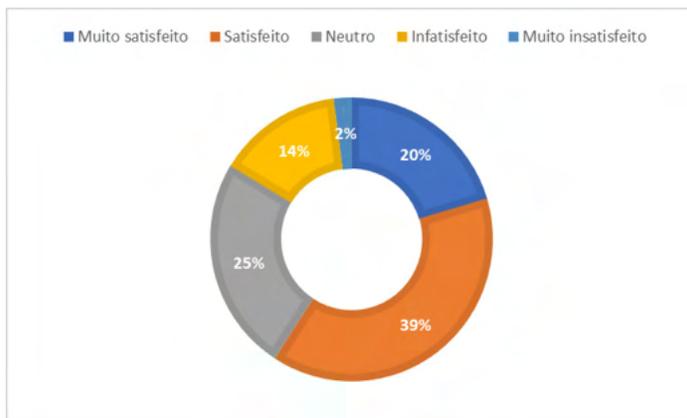


Gráfico 3 – Grau de satisfação com a experiência de aulas remotas

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021

Ao que parece, a boa aceitação da modalidade não está ligada à performance dos docentes, mas sim aos outros aspectos característicos do estudo remoto, como a flexibilidade do espaço-tempo de estudo e maior autonomia, bem como a segurança sanitária. Essa linha de pensamento pode ser alimentada com os dados coletados na seguinte questão: “Você considera que desenvolveu novas habilidades de pesquisa e construção de conhecimentos durante as aulas remotas?”. O gráfico 4 abaixo ilustra percepções acerca do que foi perguntado.

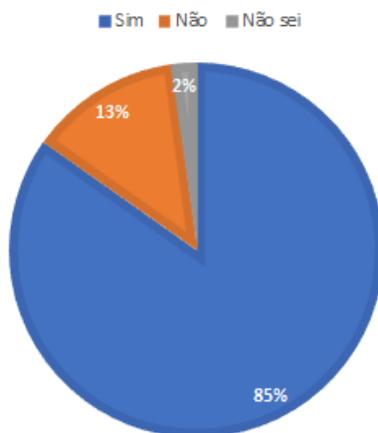


Gráfico 4 – Novas habilidades de pesquisa e construção de conhecimento

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

Espera-se que no âmbito da pós-graduação os acadêmicos sejam menos tutelados e dependentes dos professores. Mas para que a autonomia possa ser considerada uma das molas mestras desse nível de ensino, é preciso que seja cultivada pelos docentes. Isso deve ocorrer na medida em que os professores partilhem da premissa de que ensinar é também aprender, ou como disse Paulo Freire (1996, p. 13): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse modo de pensar e agir implica que o docente abdique do papel centralizador e hierarquizado do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, qualquer modalidade educativa [principalmente não presencial], para ser exitosa, precisa estar pautada na autonomia dos sujeitos envolvidos.

Outros dados relativos ao trabalho discente, tais como o uso de tecnologias digitais, trabalhos em grupos virtuais e outros foram questionados na pesquisa, mas pelos limites do trabalho não serão apresentados.

Os dados referentes à autopercepção quanto as competências digitais dos pós-graduandos serão objeto de estudos futuros e, provavelmente, apontarão outros rumos para que os investigadores encampem novas rotas de pesquisa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pandemia da Covid-19 pegou a todos de surpresa, lançando importantes desafios às instituições de modo geral e, em particular, às redes e sistemas educacionais.

E um dos principais desafios que impõe resolução a curto prazo é o desenvolvimento de competências digitais junto a todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis educacionais, pois a necessidade de isolamento social esgarçou uma realidade já constatada em diversas pesquisas, mas que agora se mostra na prática cotidiana: a falta de estrutura, programas e projetos de educação não presenciais, assim como dificuldades de professores e alunos em lidar com as linguagens e ferramentas de informação, comunicação e interação digital.

Contingencialmente, desde 2019, a Pandemia obrigou o uso de plataformas virtuais de educação. E como boa parte dos sujeitos não estava preparada para o uso de mídias na educação, essa pesquisa quis saber como um grupo de pós-graduandos percebeu o movimento de transição do ensino presencial para o remoto.

Os dados coletados e analisados indicam que os acadêmicos se sentiram preparados para enfrentar o ensino remoto, embora houvesse dificuldades estruturais em função da sobrecarga de trabalho advinda da Pandemia. Por outro lado, a maioria avaliou que os docentes não estavam preparados para trabalhar com aulas remotas, adaptando práticas do ensino presencial.

Os acadêmicos apresentaram alto grau de satisfação com a educação não presencial, sinalizando que construíram conhecimentos e desenvolveram novas habilidades de pesquisa nos processos educativos envolvendo mídias digitais.

A pesquisa permite sinalizar algumas indicações para o estabelecimento de programas de educação não presencial na pós-graduação, das quais destacamos:

- Considerar a situação da mulher no contexto da sociedade contemporânea, pois a maioria do público é feminino. Isso implica em flexibilizar tempos e espaços de formação, bem como estruturar programas centrados no desenvolvimento de autonomia discente.
- Ampliar processos de formação discente e docente para o uso de mídias e educação não presencial, pois foram apontadas dificuldades nesse sentido.
- Levar em conta os marcos institucionais de referência para o desenvolvimento de competências digitais, tanto nos projetos, programas e processos de ensino e aprendizagem, quanto na vida em sociedade, pois a inclusão social atual requer o domínio de CD.

Os dados e análises efetuadas nos limites desse artigo foram provenientes de uma pesquisa exploratória e, como tal, requer novas incursões investigativas para aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALEVIZOU, G. De REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta. **Educação e Cultura Contemporânea**. v. 14, n.34. Rio de Janeiro, 2017.

CAROLYN, W. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Censo da Educação Superior, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Estatística de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KLUZER, S. **Guidelines on the adoption of DigComp**. Brussels/ Belgium: Telecentre Europe, 2015.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigComp** – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital. Aveiro/Pt: UA, 2017.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação 2030 para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Incheon: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 11/10/2021

Evelin Oliveira de Rezende Piza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo – Brasil
ORCID: 0000-0002-5739-347X
<http://lattes.cnpq.br/7641254204592407>

Luci Pastor Manzoli

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2469098115508385>

Edson do Carmo Inforsato

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0792309624270467>

Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO: Tendo em vista a ampliação de cursos de licenciatura no país, especificamente os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade de educação a distância, e dada a importância da formação inicial de pedagogos ao ressaltar que

se compreende por formação inicial os cursos de graduação, evidencia-se a necessidade de pesquisar esta área. Em consonância a isso, os estudos evidenciam a necessidade de se atentar para a formação inicial de Pedagogos, isso ao enfatizar que a formação do professor não se encerra na formação inicial, a qual precisa ser permanente e contínua. O presente estudo debruça-se na temática da gestão e organização de cursos de Pedagogia e na formação inicial de Pedagogos, objetiva-se investigar a estrutura da implantação, por meio legal, da gestão e organização do curso de Pedagogia e averiguar como se dá a instituição da oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância. A finalidade desta pesquisa é (re)conhecer a implantação e a trajetória do curso de Pedagogia, fundamentalmente o organizado na modalidade a distância no Estado de São Paulo, de caráter público. Os instrumentos que contemplam esta pesquisa são as normativas legais a partir das publicações das políticas públicas acerca da regulamentação do curso de Pedagogia. A metodologia consiste na abordagem de análise qualitativa do tipo de análise de conteúdos e das técnicas de análise documental para analisar os documentos referentes à outorgada da implantação do curso. Em um primeiro momento, observa-se que é preciso uma sintonia na formação inicial dos cursos de Pedagogia para com a realidade do trabalho docente e a prática pedagógica no contexto educacional e a necessidade de regulamentações legais que possam firmar o subsidiamento da oferta da modalidade de educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância.

Curso de Pedagogia. Gestão e organização. Políticas públicas. Formação inicial de professores.

ORGANIZATION OF THE PEDAGOGY COURSE IN THE MODALITY OF DISTANCE EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT: In view of the expansion of undergraduate courses in the country, specifically undergraduate courses in distance education, and given the importance of the initial training of pedagogues, emphasizing that undergraduate courses are understood by initial training, there is a need to research this area. In accordance with this, the studies show the need to be attentive to the initial formation of Pedagogues, this emphasizing that the formation of the teacher does not end in the initial formation, which must be permanent and continuous. The present study is concerned with the management and organization of Pedagogic courses and the initial formation of Pedagogues, it aims to investigate the structure of the implementation, through legal, of the management and organization of the Pedagogy course and to investigate how the institution of the offer of the course of Pedagogy in the distance modality. The purpose of this research is to (re) know the implantation and trajectory of the Pedagogy course, fundamentally the one organized in the distance modality in the State of São Paulo, of public character. The instruments that contemplate this research are the legal norms from the publications of the public policies on the regulation of the course of Pedagogy. The methodology consists of a qualitative analysis of the type of content analysis and document analysis techniques to analyze the documents related to the granting of the course implementation. At first, it is observed that a syntony in the initial formation of the Pedagogy courses is necessary in relation to the reality of the teaching work and the pedagogical practice in the educational context and the need of legal regulations that can establish the subsidization of the offer of the modality of distance learning.

KEYWORDS: Distance Education. Course of Pedagogy. Management and organization. Public policy. Initial teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho teve o intuito de investigar as regulamentações que envolvem a formação inicial de professores atrelada com a modalidade da educação a distância, tendo em vista o debruçamento frente ao cenário das políticas públicas brasileiras. Centra-se na temática acerca da formação de professores e nas tentativas e impasses da formação do Pedagogo ao especificar o terreno da educação a distância. Para realizar este estudo procura-se delinear as tentativas estabelecidas para atender a formação inicial de Pedagogos a partir da implantação da educação na modalidade a distância e, realizar um breve levantamento acerca das questões da estrutura organizacional do curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância.

2 | OBJETIVO

Investigar a partir das normativas legais como se regulamentou a implantação da educação a distância no Estado de São Paulo, de caráter público, com o intuito de ter ciência sobre a estrutura organizacional do curso de Pedagogia a fim de conhecer como este curso está desenvolvido, implantado e ofertado.

2.1 Objetivos específicos

- a) Verificar as regulamentações legais para estabelecer a educação na modalidade a distância no Estado de São Paulo.
- b) Investigar a estrutura da gestão e organização do curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi organizado a partir das concepções de Ludke e André (1986, p. 1) ao acrescentar que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Esse estudo é de abordagem qualitativa com técnica de análise documental, esta abordagem foi empregada, pois “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...] (RICHARDSON, 1985, p. 38)”. Nesse trabalho, os documentos políticos que abrangem a organização da estrutura do curso de Pedagogia sustentaram os instrumentos de coletas de dados, que subsidiaram a técnica de análise documental. De acordo com Lüdke e André (1986) os documentos são fontes ricas e apontam informações de um específico contexto.

4 | IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Por meio dos referenciais legais da Educação a Distância (EaD) evidencia-se que cursos desenvolvidos por meio desta modalidade podem ser regulamentados e ofertados em praticamente todos os níveis e modalidades de ensino, desde que se tenha o cuidado de se observar e atender as exigências legais sobre a criação, organização, oferta e desenvolvimento do curso. A EaD também pode ser implementada na formação continuada de professores.

A partir da parceria instituída pelo Decreto 5.622/2005 (BRASIL, Art. 7º 2005) realizada com a União originaram-se propostas para programas de rede de formação, os quais estão atrelados no âmbito do Sistema Universidade Aberta Brasileira (UAB).

No que compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, propõem a organização, em regime de colaboração, nos termos dos Art. 8º, 9º, 10º e 11º da Lei nº 9.394, de 1996, a **cooperação e integração**

entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei: I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para **oferta de educação a distância** e II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância. (BRASIL, 2005) (grifos nossos)

Nesta conjectura, encontram-se as disposições da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, sendo estas responsáveis por estabelecer regulamentações para curso de licenciatura.

A EaD brasileira teve um marco referencial na criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) junto ao Ministério da Educação, a qual contribuiu para a elaboração das políticas públicas em EaD junto ao poder legislativo. Instituída por meio do Decreto nº 1917/1996 (BRASIL, 1996), viabilizou diferentes programas na área da educação, dentre esses programas, destacamos o programa: “Sistema Universidade Aberta Brasileira (UAB)” instituída pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006). Neste contexto, em meio a incansáveis esforços e empenho a UAB foi reconhecida como uma alternativa para a democratização do acesso ao ensino superior. Nesse momento, também se destacou por oferecer uma oportunidade ao atendimento das necessidades da Educação Superior no país, o que contribuiu para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, em relação à oferta de cursos superiores e também em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida (BRASIL, 2006 apud SCHLÜNZEN et. al. 2008). Atualmente apresentam-se como meta principal, a formação e consolidação de uma rede nacional de oferta de educação superior de qualidade, inserida na modalidade a distância e nos termos do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), e assim objetivando a superação dos desequilíbrios regionais da oferta de cursos no Brasil, especialmente os cursos que correspondem ao ensino superior.

Tendo como foco o desenvolvimento da Educação a Distância, e de toda sua estrutura, fundou-se o Programa da Rede de Formação Continuada de Professores - Plano de Metas: “Compromisso Todos pela Educação” - Plano de Desenvolvimento da Educação da União Federal, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 - BRASIL, 2007a.

Enfatiza-se que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007b) é um instrumento indicativo de orientações de como promover um curso de qualidade, e configura-se como um importante instrumento nesse processo. Este tem como objetivo trazer informações visando orientar o professor cursista nos seguintes aspectos: quanto às características da educação a distância; quanto aos direitos e deveres do cursista; e, quanto a postura que o cursista necessita adotar durante o curso.

No ano de 2015, com a *Resolução nº 02, de 1 de Julho de 2015* foi publicada a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, referente aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e

cursos de segunda licenciatura e também para a formação continuada. Essa resolução indica as determinações necessárias para estruturar a oferta de um curso de licenciatura ou de formação continuada.

Diante desta circunstância evidencia-se que a partir das metas traçadas nacionalmente, parcerias se estabeleceram no âmbito da União para viabilizar, junto as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação tanto inicial quanto continuada dos professores.

Por conseguinte, ao ter em vista o potencial que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) apresentam considera-se necessária à formação dos professores acerca da utilização desses elementos nos ambientes educacionais.

Dentre o campo das políticas públicas federais, percebe-se que planos, programas, ações e pesquisas (formação, EAD, recursos e serviços) foram e estão sendo constituídos para aumentar a participação dos municípios brasileiros no processo educacional. Dessa forma, é imprescindível a reflexão e conhecimento sobre a Gestão e a Organização do curso de Pedagogia na modalidade a distância, para que a partir disto tenha-se meios para se compreender a estruturação e desenvolvimento destas especificidades tão significativas para a educação e o processo formativo na sociedade vigente.

A universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP vem se tornando cada vez mais pioneira ao experienciar novos meios para implantar e instaurar o oferecimento de cursos de graduação, ou seja, em seu modo de realizar a sua formação inicial, sobretudo envolvida em seus processos formativos, com a tentativa de expansão e desenvolvimento, principalmente no que se refere à oferta de cursos de educação a distância (EaD).

Deste modo, conforme as notificações dispostas no site da Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, o curso de Pedagogia, oferecido pelo convênio da UNESP com intermediações da UNIVESP se designa para a formação de professores em exercício no Estado de São Paulo, isto tanto para a Educação Infantil, quanto para os Anos iniciais do Ensino Fundamental e bem como para a Gestão de unidades escolares, e destaca-se que este curso apresenta-se como de caráter semipresencial.

Assinala-se que a estruturação desse curso foi arquitetada e idealizada por professores da UNESP, os quais são especialistas em Educação e em Educação a Distância, sendo assim dentre suas práticas e debruçamentos nas pesquisas acadêmicas, estes enfatizam e investigam tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas que intercedem o desenvolvimento e a construção de ambientes de aprendizagem, os quais apresentem como significativas e essenciais para se pensar a educação contemporânea.

Contudo, cabe destacar que a UNIVESP também estabeleceu convênios com as parcerias da USP (Universidade de São Paulo) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), as quais juntamente com a UNESP são igualmente Universidades Públicas Estaduais de São Paulo.

Não obstante, a UNIVESP foi outorgada a partir do Decreto nº 53.536, de 09 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008), como sendo um Programa de expansão do Ensino Superior Público dentro dos contornos do Estado de São Paulo. Este Programa da Universidade Virtual do Estado de São Paulo fundou-se com o indicativo de se alargar as oportunidades de acesso à educação pública de Ensino Superior, neste caso exclusivo da população do Estado de São Paulo, assim a UNIVESP propicia todo o recurso financeiro que submerge o suporte material e tecnológico, e em contrapartida as Universidades Estaduais de São Paulo desenvolvem os projetos acadêmicos dos cursos, como a elaboração de conteúdos e processo de seleção designado como vestibular, e também faz a regulação da avaliação dos estudantes.

Para tanto, quanto ao curso de Pedagogia organizado pela UNIVESP, compreende-se que a sua gestão compete ao Núcleo de Educação a Distância (NEaD), o qual oferece cursos na modalidade a distância e semipresencial nos níveis de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, além disso este Núcleo realiza a gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Redefor (Programa 'Rede São Paulo de Formação Docente') que é um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP) e as três Universidades Estaduais do Estado de São Paulo.

Também objetiva dar andamento na formação continuada dos professores por meio de cursos de especialização, na modalidade a distância e com encontros presenciais, sendo estes em nível de pós-graduação *lato sensu*; a Universidade do Livro, a qual propicia o oferecimento de cursos das áreas editorial, com o intuito de proporcionar a formação continuada de profissionais, para que estes tenham oportunidades de melhorias e desenvolvimento neste específico trabalho com editoriação; e Unesp Corporativa, que teve seu lançamento em julho de 2012, com o objetivo de aprimoramento de servidores em várias áreas de atuação, este aperfeiçoamento envolve curso de graduação e de pós-graduação, tanto como *lato sensu* quanto *stricto sensu* profissionalizante, sendo que tal estruturação inovadora evidencia o olhar cuidadoso para com aqueles que compõem todo o quadro de servidores e funcionários da UNESP. Todavia para este estudo, irá adentrar-se na investigação da formação inicial, ou seja, o curso de Pedagogia, especialmente aquele que é ofertado pela Educação a Distância, o qual é conveniado entre a UNIVESP e a UNESP.

Juntamente com a reitoria da UNIVESP, a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) têm a competência para desenvolver e pensar a institucionalização de políticas e diretrizes para a Educação a Distância atreladas no campo da UNIVESP, a qual visa o fomento, amparo e regulamentação das conquistas determinadas pela Educação a Distância nas esferas da tríade da UNIVESP, as quais remetem ao ensino, pesquisa e extensão.

Para dar respaldo e suporte a Educação a Distância conveniada entre a UNIVESP e as instituições de Ensino Superior Pública do Estado de São Paulo, as quais são: a UNESP,

USP e UNICAMP, a Secretaria de Educação a Distância, organizou um núcleo de apoio técnico, sendo denominado com o Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento (NUPEDE), sendo este integrado por docentes e técnicos do âmbito de Educação a Distância.

Referente à estrutura oferecida aos estudantes, a partir da UNIVESP, estes recebem o conteúdo do seu curso arranjado em três linguagens, tais como: a impressa; televisiva, que abarca o canal digital da Fundação Padre Anchieta - UNIVESP TV e a plataforma web – Teleduc, o qual propicia um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para respaldar e oferecer suporte para o ensino e aprendizagem na modalidade a distância. De acordo com Valente (2003), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc integra diversas ferramentas que facilitam a interação entre docentes e discentes.

Em meio ao cotidiano acadêmico vivenciado delinearam-se inquietudes, as quais permitiram a observação do desenvolvimento dos processos formativos de implantação e instauração da educação na modalidade a distância, especificamente no Estado de São Paulo. Diante deste cenário, notaram-se as transformações no processo educativo, o qual era até então excepcionalmente ofertado no modelo presencial, sendo assim ficou latente a necessidade de aprofundar e conhecer mais este campo que se abre firmemente.

A despeito disto, ao considerar a problemática anunciada se faz necessário investigar de que maneira a estrutura da gestão e organização do curso de Pedagogia da UNIVESP com parceria da UNESP está estabelecida, e como esta ampliação da educação a distância está sendo ofertada e desenvolvida na trajetória do processo formativo do curso de Pedagogia, essencialmente o organizado na modalidade a distância pela UNESP com o convênio pela UNIVESP.

5 | CONSIDERAÇÕES

A universidade brasileira vem se tornando cada vez mais pioneira ao experienciar novos meios para implantar e instaurar o oferecimento de cursos de graduação, ou seja, em seu modo de realizar a sua formação inicial, sobretudo envolvida em seus processos formativos, com a tentativa de expansão e desenvolvimento, principalmente no que se refere à oferta de cursos de educação a distância (EaD).

Deste modo, conforme as estruturações da matriz curricular, os cursos de Pedagogia se designam para a formação de professores nos estados brasileiros, isto tanto para a Educação Infantil, quanto para os Anos iniciais do Ensino Fundamental e bem como para a Gestão de unidades escolares.

Nota-se ainda que a estruturação de tais cursos foi arquitetada e idealizada por professores especialistas em Educação e em Educação a Distância, dentre suas práticas e debruçamentos nas pesquisas acadêmicas, estes enfatizam e investigam tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas que intercedem o desenvolvimento e a construção de ambientes de aprendizagem, os quais apresentem como significativas e

essenciais para se pensar a educação contemporânea.

Contudo, cabe destacar que os Institutos de Ensino Superior (IES) tendem a estabelecer convênios com as parcerias entre as prefeituras visando a formação de professores.

Não obstante, a modalidade a distância ofertada foi idealizada a partir de um programa de expansão do Ensino Superior dentro dos contornos do Estado de São Paulo, a princípio, o que desencadeou o indicativo de se alargar as oportunidades de acesso à educação superior aos estados da nação brasileira. Assim o IES propicia o estudo da aplicação do recurso financeiro que submerge ao suporte do material tecnológico, e ao desenvolvimento dos projetos acadêmicos dos cursos, como a elaboração de conteúdos e processo de seleção designado como vestibular, e também faz a regulação da avaliação dos estudantes.

Também objetiva dar andamento na formação continuada dos professores por meio de cursos de especialização, na modalidade a distância e com encontros semipresenciais, sendo estes em nível de pós-graduação *lato sensu*, os quais focam o aprimoramento de servidores da área de educação em várias áreas de atuação, este aperfeiçoamento envolve curso de graduação e de pós-graduação, tanto como *lato sensu* quanto *stricto sensu*, sendo que tal estruturação inovadora evidencia um olhar de atenção para com aqueles que compõem o quadro de funcionários da área educacional.

Juntamente com a reitoria do IES, a Secretaria de Coordenação da Educação a Distância têm competência para desenvolver e pensar a institucionalização de políticas e diretrizes para a educação a distância, a qual visa o fomento, amparo e regulamentação das conquistas determinadas pela educação a distância nas esferas da tríade da instituição, as quais remetem ao ensino, pesquisa e extensão.

Referente à estrutura oferecida aos estudantes, estes recebem o conteúdo do seu curso arranjado em três linguagens, tais como: a impressa; televisiva, que abarca o canal digital do IES e a plataforma moodle, ou Teleduc, a qual propicia um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para respaldar e oferecer suporte para o ensino e aprendizagem na modalidade a distância. De acordo com Valente (2003), o AVA integra diversas ferramentas que facilitam a interação entre docentes e discentes.

Em meio ao cotidiano acadêmico vivenciado delinear-se inquietudes, as quais permitiram a observação do desenvolvimento dos processos formativos de implantação e instauração da educação na modalidade a distância. Diante deste cenário, notaram-se as transformações no processo educativo, o qual era até então excepcionalmente ofertado no modelo presencial, sendo assim ficou latente a necessidade de aprofundar e conhecer mais este campo que se abre firmemente.

A despeito disto, ao considerar a problemática anunciada se faz necessário investigar cada vez mais de que maneira a estrutura da gestão e organização do curso de Pedagogia está estabelecida, e como esta ampliação da educação a distância está sendo ofertada e

desenvolvida na trajetória do processo formativo do curso de Pedagogia, essencialmente o organizado na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Ministério da Justiça, 2007a.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 53.536, 9 de outubro de 2008.** Institui o Programa universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 1 de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

SCHLÜNZEN, E. T. M et. al. **Programa de formação de professores a distância: perspectivas e diretrizes norteadoras.** In: PINHO S. Z. DE (org) Formação de Educadores: O Papel Do Educador e Sua Formação. São Paulo: Editora Unesp, 2008 p. 289-307.

VALENTE, J. A. **Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias:** Descrição e Fundamentos in Educação a Distância Via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

Sites consultados:

Breve histórico da EAD na UNIVESP. Disponível em: <https://univesp.br/cursos/pedagogia>

Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

Programa Redefor. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/redefor/programa-redefor/> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

CAPÍTULO 18

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 15/10/2021

Karina Veloso Pinto

Professora de Arte do IFMA-Campus Zé Doca
MA, BRASIL
<http://lattes.cnpq.br/5165406815226207>

Raimundo Nonato Assunção Viana

Professor do Departamento de Educação
Física/UFMA
MA, BRASIL
<http://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

RESUMO: Este artigo apresenta aspectos acerca da prática pedagógica em Teatro ressaltando-se a arte-educação sob a perspectiva e desafios do teatro na escola no intuito de se analisar o processo de ensino e aprendizagem na educação profissional técnica e tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) -Campus Zé Doca a partir das atividades vivenciadas no Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT) - Pessoas. As discussões foram suscitadas através dos estudos vivenciados em relação à disciplina Fundamentos da Arte-Educação, do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES-UFMA), dialogando-se com a pedagogia teatral, bem como os processos de criação em Teatro desenvolvidos neste espaço carregado de desafios, peculiaridades e relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Educação Profissional Técnica e tecnológica. Desafios.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THEATER IN TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN MARANHÃO

ABSTRACT: This article presents aspects about the pedagogical practice in Theatre emphasizing art education from the perspective and challenges of theater in school in order to analyze the process of teaching and learning in vocational and in technical and technological(EPT) education at the Federal Institute of Science Education and technology of Maranhão (IFMA) -Campus Zé Doca from the activities experienced in the Group of Studies and Practices Artistic Theatre (GEPAT) - “ People” . Discussions were raised through the experienced studies in relation to the Fundamentals course of Art Education , the Professional Master of Arts (PROFARTES - UFMA) , was dialoguing with pedagogy theater as well as the processes of creation in theater developed in this space full of challenges , peculiarities and relevance.

KEYWORDS: Theatre.Technical and Technological Professional Education. Challenges.

1 | INTRODUÇÃO

Relacionar o que se aprende na universidade com o que se desenvolve na prática pedagógica do docente é fator fundamental para que haja uma aprendizagem significativa. É extremamente importante que nós, enquanto docentes em formação continuada possamos vivenciar e verificar como o conteúdo estudado

é vivenciado no exercício da nossa prática, pois de que adianta estudar determinados assuntos se eles não são validados no nosso fazer do cotidiano profissional?

Partindo deste pressuposto o presente artigo apresenta uma discussão baseada numa análise reflexiva envolvendo a arte-educação sob a perspectiva do Teatro relacionando esta abordagem com a prática pedagógica em Teatro no contexto da EPT, a partir das atividades vivenciadas no GEPAT- Pessoas¹.

Ensinar Teatro em uma escola não técnica e profissional já é desafiante e numa escola com esta peculiaridade, o desafio só tende a se acentuar, devido principalmente aos aspectos que vão desde a história da educação nestes espaços até a proposta curricular, bem como a formação para a vida profissional. Mudanças significativas ocorreram desde o surgimento destas instituições de ensino até a atualidade, pois instituiu-se uma concepção de ensino mais humanizada, daí a relevância de se pensar e repensar uma prática pedagógica que valorize uma educação mais humanista.

O ensino de Teatro nas escolas enfrenta cotidianamente inúmeros problemas, que vão desde infraestrutura física até recursos humanos qualificados para o desenvolvimento das atividades teatrais, no entanto é relevante destacar não só as mazelas da educação em Teatro, mas apresentar experiências exitosas no intuito de se mostrar e analisar o que deu certo e o que ainda precisa ser feito para que mudanças significativas ocorram.

O ensino desta linguagem artística na educação profissional técnica e tecnológica se dá a partir de desafios duplicados: o primeiro, aquele comum às outras escolas, de romper com a ideia de que o teatro é um recurso metodológico sendo muitas vezes utilizado para encenação das festividades escolares, e o segundo, parte do princípio da predominância do tecnicismo e da formação para o mundo profissional. Mesmo diante das mudanças ocorridas em relação à valorização de um ensino mais humanístico, o ensino de Teatro para alguns sujeitos constituintes deste espaço (inclui-se docentes, discentes, dentre outros) é dispensável.

Para fundamentar as discussões apresentadas neste registro, destacam-se os materiais lidos na disciplina Fundamentos da Arte na Educação², pois na qualidade de aluna da referida disciplina, foi possível perceber, analisar e verificar como o teatro se apresenta em seus aspectos conceituais, pragmáticos e principalmente como tais aspectos podem ser vivenciados no âmbito educacional. Acrescenta-se ainda como parte da sustentação teórica, os estudos de Graça Veloso (2008), Desgranges (2003), Guenoun (2004), Koudela e Santana (2005) no tocante aos aspectos voltados para o teatro e em relação a arte-

1 O grupo é composto atualmente por 13 alunos dos cursos técnicos em Análises Químicas, Biocombustíveis, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química do IFMA-Campus Zé Doca, cuja principal proposta é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos referentes às atividades artísticas, em especial, o Teatro, bem como realizar atividades relacionadas à pesquisa e à extensão. As atividades de pesquisa deste grupo são vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Análises Químicas Sustentáveis, com cadastro no CNPq.

2 Disciplina curricular do Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES/UFMA com ênfase nas explanações suscitadas pelo professor Dr. Graça Veloso, a partir da vídeo-aula Arte-educação sob a perspectiva do Teatro 1 e 2, no período 2016.1.

educação se deu através de Barbosa (2010) e Brasil (2015).

21 ESTE TEATRO QUE SE FALA SOB O VIÉS DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias, etc. Seja inicialmente para cultuar deuses e posteriormente uma atividade dramática cultural encenada por muitos povos, o fato é que a partir de então o teatro faz parte da nossa cultura.

O Teatro é uma linguagem artística que possibilita ao indivíduo que permite experienciá-lo viajar pelo imaginário humano tornando em alguns momentos, o real irreal e vice-versa. Desde o início da história da humanidade, a arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais, sendo considerada de fundamental importância para se compreender as transformações sociais, históricas e culturais que permeiam a vida em sociedade.

Como preconiza Barbosa (2010, p.59) “A arte é uma importante forma para entender, problematizar, articular, e transformar o mundo em que vivemos. A arte, como linguagem, é ação sobre o mundo- e não reflexo ou representação do mundo”. A arte assume papel de destaque na e para vida do homem. Quando se fala em arte destacam-se as diversas linguagens artísticas, destacando-se neste texto, o Teatro.

Como preconiza Santana, Souza e Ribeiro (2003, p.39) “[...]essa maneira interativa de promover o acesso ao debate e à informação coincide com os designios de um tempo pós-moderno, no qual a arte não é apenas uma questão de estética, a educação transcende às barreiras do social e a cultura urbana [...]”. As atividades artísticas, principalmente àquelas atreladas ao Teatro, possibilitam aos indivíduos a capacidade de aprender, informar-se com as mais diversas áreas do conhecimento de uma maneira mais espontânea, lúdica, sem, no entanto, ser menos ou mais, importante.

Desta forma qual a relevância de se analisar como se dá o fazer teatral quando este lugar de onde se vai para ver, ou melhor, de onde se realiza o fazer teatral é o espaço escolar? Há uma fórmula exata e exitosa de como se fazer teatro na escola? Como a prática pedagógica em Teatro se processa na escola técnica e profissional no Maranhão?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como enfatiza Brasil (2015) norteiam o trabalho com Arte em todas as suas modalidades, inclusive Teatro, possibilitando que em todas as escolas do Brasil haja atividades artísticas e culturais. Mas o que boa parte dos partícipes, neste caso, alunos e profissionais de outras áreas destas instituições não percebem é que fazer teatro requer estudo, planejamento, organização e condições de trabalho adequadas, pois se trata de uma área com conteúdos específicos, e, portanto, requer uma metodologia de ensino e aprendizagem adequada. Por isso a necessidade de se enfatizar, mesmo que de forma breve, como se estrutura o ensino de Teatro no decorrer

da história do ensino de Arte.

Para tentar compreender como se dá este ensino ao longo dos tempos é importante uma reflexão acerca da relação da arte-educação com o Teatro recorrendo-se à legislação sobre o ensino das artes. É relevante citar que com a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística expressa pela Lei 5692/71 se dará “o surgimento de problemas de grande porte antes inexistente, por outro lado contribuiu para a expansão do ensino superior nas diversas linguagens artísticas” (SANTANA, 2000, p.86). Os professores que ministraram aulas nos cursos superiores são os atores e atrizes atuantes da época, sem uma preocupação com as concepções pedagógicas, e neste cenário há uma correria para adequar-se à legislação, sem uma preocupação real com o processo de alfabetização em arte/letramento em arte do processo de escolarização. Sendo o principal fator que fundamenta a arte-educação.

A arte-educação pela perspectiva do Teatro, como ressalta o professor Graça Veloso³, é a arte representada no próprio corpo, corpo como suporte de representação de um pensamento. Sendo criado e feito somente para ser visto pelo outro. E o que pensam os sujeitos que participam dos processos de criação em teatro na escola técnica e profissional, querem estudar e vivenciar teatro na escola? Para responder tal questionamento é válido uma breve explanação acerca do ensino de Arte na educação profissional técnica e tecnológica.

31 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

A arte se faz presente na escola, ou melhor, em boa parte das escolas, mas isto é fruto de conquistas diárias, principalmente dos professores que lutam constantemente para que mudanças significativas possam ocorrer nos espaços em que se dão os processos de ensinar e aprender.

O que não se pode aceitar é a sua indispensabilidade na vida das pessoas, bem como no currículo escolar. “Devido à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização [...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criadora dos seres” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

É necessário que se estude arte percebendo e reconhecendo sua real importância para a vida dos indivíduos, e um dos lugares onde este fator pode ser bem enfatizado é a escola. E quando esta arte que se discute se refere ao Teatro, como se dá a prática pedagógica do professor de Arte (em Teatro) no contexto da educação profissional técnica e tecnológica no Maranhão, em especial, no IFMA-Campus Zé Doca? Para compreender como se dá o ensino em Teatro, bem como a prática pedagógica do professor de Arte nesta linguagem é imprescindível citar que nas escolas profissionais e técnicas houve uma

³ Discurso enfatizado através da vídeo-aula “Pedagogia do Teatro”. Disponível em <<http://www.moodle.udesc.br/mod/url/view.php?id=148857>>. Acesso em: 30 maio 2016.

valorização do ensino do desenho voltado para o trabalho industrial.

Havia de maneira mais intensa uma valorização de um ensino arraigado no tecnicismo, em que o que interessa é uma educação quase predominantemente voltada para as áreas das ciências deixando principalmente às artes voltadas para as atividades comemorativas. Mudanças significativas ocorreram no sentido de se inserir uma concepção de ensino mais humanizada neste cenário tecnicista. Ressaltando-se a valorização de uma educação profissional que oportunize a formação integral do cidadão (BRASIL, 2008).

Estas mudanças só foram e são possíveis devido às constantes lutas que são travadas nestes cenários da educação técnica e profissional, muitas conquistas já foram obtidas, no entanto muito ainda há de se lutar, principalmente por uma educação em Arte que possibilite um processo de ensino e aprendizagem significativo, que respeite às vivências do aluno permitindo-o relacionar o processo de ensino com a sua realidade local.

Dentre estas conquistas tratando-se da realidade do Maranhão, destaca-se a criação da Diretoria de Difusão de Artístico-Cultural, Desporto e Lazer (DDACDL)⁴, a priori não é bem o que queríamos enquanto professores de Arte, pois esta, agrega também as ações em Educação Física, mas por meio desta diretoria alguns desafios são conquistados paulatinamente.

4 | A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO NO IFMA-CAMPUS ZÉ DOCA

A prática pedagógica se refere a uma prática social direcionada e orientada com objetivos, finalidades e conhecimento, como afirma Fazenda (2010). Neste texto, esta prática se apresenta vinculada aos fazeres cotidianos em ensinar e aprender Teatro desenvolvidos pela docente de Arte, no âmbito da educação técnica e profissional, mais necessariamente no IFMA-Campus Zé Doca.

Esta vida cotidiana merece destaque porque carrega consigo informações imprescindíveis para se compreender a trajetória do processo de ensino e aprendizagem, bem como os sujeitos que constituem as vivências teatrais nesta instituição, os problemas, as batalhas vencidas, as práticas que deram certo ou não, pois estes fatores colaboram para a construção sistemática do conhecimento.

É importante destacar que o conhecimento se dá também baseado no nosso próprio cotidiano, no entanto estas vivências não são resultantes só da vida na escola, mas das relações estabelecidas no e com o meio e também em relação aos docentes, no processo de formação inicial e continuada. Destacando-se que a ideia vivenciada na sua prática é verbalizada no seu discurso a partir das partilhas feitas com os alunos e com a sociedade em que vive (CUNHA, 2012).

⁴ Criada através da Resolução de nº 030, de 11 de junho de 2014, a Diretoria de Difusão Artístico-Cultural, Desporto e Lazer é o órgão da administração superior responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e políticas de desenvolvimento das atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer do IFMA. A gestora desta diretoria é uma professora de Arte e com formação em Artes Cênicas, Mayara Karla Anunciação da Silva

E para se compreender de maneira significativa como se dá esta prática é imprescindível conhecer breves aspectos sobre esta instituição, em especial, sobre este campus, denominado Zé Doca, em alusão ao nome do município⁵ em que se encontra instalado.

Os cursos ofertados por este campus têm como principal matriz curricular a área da Química, devido às potencialidades da região, sendo as demais disciplinas em sua totalidade voltadas para esta área, mas vale ressaltar que estes alunos têm aulas das demais áreas do currículo escolar, como Arte, História, Geografia, dentre outras. Os cursos integrados ao Ensino Médio são o Técnico em Biocombustíveis, Técnico em Análise Química e Técnico em Tecnologia de Alimentos e cursos superiores, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Alimentos.

Mesmo diante desta realidade em que há o predomínio da Química há uma prática pedagógica em Arte que também merece destaque, pois como é desenvolver um trabalho em Teatro em uma instituição com estas características e peculiaridades?

No intuito de se tentar responder tais questionamentos é importante mencionar que a técnica de pesquisa usada nesta investigação se deu a partir dos registros escritos pelos alunos, como relatórios, diários de bordo, artigos, bem como entrevista oral realizada pela própria docente com os alunos, registros audiovisuais sobre o processo de criação das apresentações artísticas e das atividades extensionistas realizadas pelos integrantes do GEPAT- Pessoas.

A prática pedagógica nas atividades vivenciadas no GEPAT- Pessoas se dá a partir de encontros semanais, como carga horária de seis horas/semanais, no contra turno de aula dos alunos, sendo estes alunos de todos os cursos mencionados acima. O objetivo primordial da proposta deste grupo é possibilitar aos alunos vivenciarem atividades artísticas, em especial, àquelas atreladas ao Teatro enfatizando-se a pesquisa e a extensão, e esclarecendo que ao participar das atividades do grupo estarão em contato com a arte e não se formarão em atores ou atrizes, como pensam alguns sujeitos da escola.

[...] a prática do teatro na escola não pretende formar atrizes, atores, diretores, cenógrafos, figurinistas ou demais especialistas da área: ao contrário, busca iniciar os estudantes em uma educação estética para que, de posse dos códigos básicos desta linguagem artística, eles tenham condições de compreender a estrutura de um espetáculo teatral, a diversidade das expressões culturais e os diferentes modos de se comunicar na sociedade por meio da arte. Ou seja, a escola não é um centro de formação de artistas, mas um espaço de acesso às expressões estético-culturais (PEREIRA, 2013, p.144).

Através das vivências estabelecidas neste grupo os alunos têm oportunidade de participarem de um projeto que além de aprender, conhecer, vivenciar a arte, se tornam propagadores de ações extensivas à comunidade escolar e local através das atividades,

⁵ A cidade de Zé Doca foi criada pela lei n.º 4865, de 15/03/1988. Um pequeno povoado cujo primeiro morador havia sido o agricultor José Timóteo Ferreira, conhecido como Zé Doca.

como oficina de teatro, apresentações teatrais, oficina de contadores de história, dentre outras ações.

A fundamentação da metodologia utilizada nas aulas não se refere a um método de ensino único, mas há diversas propostas em que há uma valorização da troca de saberes, o conteúdo é explanado pela docente através de parceria dialógica com os alunos. Destacam-se os processos de criação das encenações teatrais, sendo que este se dá a partir dos estudos da pedagogia teatral ressaltada nos estudos de Koudela e Santana, bem como os jogos teatrais de Spolin, a proposta do teatro do Oprimido de Augusto Boal, a peça didática de Brecht, o que determina a metodologia usada nas encenações é a proposta de texto cênico a ser montado.

A sequência das aulas práticas obedece a uma estrutura envolvendo aquecimentos, alongamentos, aplicação de jogos e montagem das cenas partindo de uma pesquisa fundamentada de acordo com cada proposta de trabalho.

Cada momentos juntos, cada sorriso compartilhado, cada lugar que passamos, nos possibilitou aprender, adaptando-se a cada espaço e plateia, o que fez aguçar mais e mais nosso olhar crítico para à sociedade. Nossas apresentações, não eram desenvolvidas apenas por se desenvolver, muito pelo contrário, todas partiam de pesquisas fundamentadas, o que nos possibilitou um aprendizado múltiplo. Sem contar que o processo de criação das mesmas, tornavam-se artigos científicos. Mas, o teatro também foi para mim um lugar de reconstrução do meu ser, onde pude refletir, me divertir, tornando-se também um local de lazer⁶.

Vale frisar que as encenações montadas se dão desde temas que abordem problemas do cotidiano com um texto cênico montado de maneira coletiva até montagem de encenações de textos de renome na dramaturgia teatral. Estas atividades oportunizam aos seus partícipes conhecerem diferentes textos além de terem a oportunidade de produzir textos voltados para as suas vivências.

⁶ Fragmentos de texto retirado do diário e bordo da aluna/integrante Valdirene Silva referente aos seus registros acerca das atividades vivenciadas no grupo, sendo este produzido em 2015.



Ilustração 01: Print do vídeo da encenação teatral “Aos que vierem depois de nós”, de Bertolt Brecht⁷

Fonte: Arquivo Pessoal de Karina Veloso Pinto

Através das atividades vivenciadas neste grupo, os alunos participam de um processo de ensino e aprendizagem em Teatro que apresenta desafios que vão desde questões financeiras ao duplo acesso do espectador. Não temos o espaço físico adequado para a realização das apresentações teatrais, mas tornamos este espaço adequado, é importante utilizarmos os espaços, nos fazermos presente e lutarmos para que estes desafios e outros, sejam vencidos.

Acrescento ainda o desafio de estarmos fazendo teatro numa instituição que respira a Química, mas parte significativa desta respiração vem da arte, do Teatro, desde 2012 realizamos atividades envolvendo a pesquisa e a extensão, tivemos projeto de iniciação científica⁸ aprovados que contemplam a área de Arte, em especial, o Teatro, sob a orientação da professora de Arte, do IFMA-Campus Zé Doca.

Estes projetos de pesquisa receberam as seguintes intitulações: Manifestações Artísticas Culturais no município de Zé Doca: como são abordadas nas aulas de Arte nas escolas municipais? (Vigência: 2012-2013) /Panorama do Teatro na Educação Infantil nas escolas da rede pública do município de Zé Doca: contextos, sujeitos e processos de trabalho(Vigência: 2013-2014)/ Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)-Pessoas do IFMA-Campus Zé Doca: história, sujeitos e produção artística no período de 2012 a 2014(Vigência: 2015-2016) e Memórias de Teatro no IFMA: uma análise das atividades extensionistas e do processo de criação das apresentações artísticas vivenciadas

⁷ Encenação apresentada no palco do Teatro Viriato Correa, no IFMA-Campus Monte Castelo durante o I Encontro de Arte do IFMA, em dezembro de 2015.

⁸ Os projetos de iniciação científica são fomentados pelo IFMA, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA), são projetos que contemplam alunos do Ensino médio (PIBIC-JR) e do Ensino Superior (PIBIC-SUPERIOR), dentre os que forma mencionados, o único voltado para alunos do Ensino Superior foi o último, contemplando dois alunos do curso de Licenciatura em Química.

pelo GEPAT-Pessoas no período de 2015 a 2016 (Vigência:2016-2017). Estas pesquisas são imprescindíveis para conquistarmos nosso espaço não só físico, mas espaço enquanto área de conhecimento tão importante quanto qualquer outra do currículo escolar.

Através destas pesquisas, os alunos têm a oportunidade de participar de congressos não específicos na área de Arte, como também específicos na área de Arte (com apresentação de trabalho: resumo, artigos, comunicação oral), de minicursos, oficinas de teatro, de assistir espetáculos teatrais e isto só se torna possível devido aos recursos financeiros disponibilizados pela instituição, bem como o empenho de todos os integrantes do GEPAT- Pessoas. Estas experiências são extremamente relevantes tanto para eles quanto para nós, docentes. Principalmente porque há um aprendizado que extrapola os muros e os espaços da sala de aula, muitos destes alunos vivenciam situações que só lhes seria possível no Ensino Superior.



Ilustração 02: Participação em congresso específico na área de Arte

Fonte: Arquivo Pessoal de Francisca Oliveira

Este tipo de vivência possibilita aos alunos olhares diversos sob o fazer teatral, oportunidades como estas possibilitam-os ouvir, falar, e porque não discutir Teatro sob a perspectiva da aprendizagem no sistema educacional. Teatro na escola é coisa séria, não pode ser visto e vivenciado como algo atrelado às festinhas da escola, como recurso pedagógico, pois é uma área de conhecimento como qualquer outra área, lógico com suas especificidades.

Falar sobre Teatro, como perspectiva de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro, ainda é, afirmar a importância dos processos de criação e encenação que não se restringem ao Teatro, mas referem-se a todas as atividades artísticas que são desenvolvidas na escola. Porém, questões que não são recentes problematizam a função da arte-educação, sua aplicabilidade e função no contexto e cotidiano escolar (HARTMANN; FERREIRA 2010, p.172).

É importante destacar que a prática do Teatro na escola não pretende formar atores,

diretores, cenógrafos, figurinistas, e sim possibilitar aos alunos experienciarem vivências estéticas. Vivenciar a experiência a partir de determinadas abordagens. Possibilitando o que Larrosa Bondía (2002, p.21) enfatiza enquanto experiência, como a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...], suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos [...].

É relevante oportunizar aos alunos o fazer teatral na escola que parta das suas experiências e vivências sociais, destacando-se uma proposta baseada na pedagogia teatral como enfatiza Koudela e Santana (2005, p.153) “nesse tipo de Teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente”. O intuito aqui não é estabelecer uma receita de quais caminhos seguir e sim analisar que teatro é este que se desenvolve no âmbito escolar fazendo-se uma reflexão acerca de que teatro a escola atual necessita.

A escola necessita de um Teatro que oportunize aos seus partícipes ser compreendido, daí a preocupação que vai desde com quem ensina, perpassando por quem recebe esta encenação, o espectador. Sendo imprescindível o que Desgranges (2003) menciona como duplo acesso: o físico e o linguístico.

Ainda neste contexto destaca-se o seguinte questionamento: Por que temos cada vez menos espectadores? Guenoun (2004) reforça que o teatro só se mantém de pé se houver uma articulação do ato de produzir e olhar o teatro. E como se dá este produzir e olhar o Teatro na escola?

Os alunos não podem ser obrigados a atuarem de uma forma unilateral, ou seja, só encenando, mas verificando que há diversas formas de atuar em Teatro na escola. É necessário que os alunos vivenciem tais experiências com significado e significância, que torne este fazer teatral, significativo para todos os envolvidos, destacando-se a alfabetização em arte, em Teatro.

Faz-se necessária uma proposta como ressalta o professor Graça Veloso (2008) que possibilite uma prática cênica para a necessidade de olhar para o Teatro não mais a partir da visão linear e historicista vigente nas matrizes curriculares brasileiras, ampliando o campo de atuação do professor disposto a repensar os sentidos de fazer e ensinar teatro no século XXI.

Fazer Teatro no século XXI requer atrelar o processo de ensino e aprendizagem às vivências dos seus partícipes, sujeitos estes, que vivem conectados às mais diversas tecnologias, seria interessante que este professor acrescentasse a sua prática pedagógica as tecnologias, não só como um mero recurso pedagógico, mas como um elemento que dinamize e contribua para tornar este processo mais interativo e significativo com uma proposta de cunho pedagógico organizado, planejado e sistematizado.

A partir destas explanações Barbosa; Coutinho (2009, p.158) enfatiza que “O professor precisa de tempo e de recursos para a pesquisa [...] precisa sair da sala de aula

[...]precisa se conectar as redes da informação. Precisa buscar o conhecimento junto com seu aluno onde ele se encontra”.

Ensinar Teatro requer saber sobre esta linguagem, ter vivências em Teatro. E este fazer na escola requer ouvir e dar voz aos sujeitos que participam deste processo de ensino e aprendizagem, em especial, os alunos. Construindo e descobrindo as diferentes possibilidades de se fazer Teatro, inclusive de maneira tecnológica

5 I CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Estudar a arte-educação sob a perspectiva do Teatro é analisar como se dá este Teatro, o que compreende e também a que está relacionado. Neste texto, esta perspectiva foi direcionada para o âmbito da escola registrando-se de maneira reflexiva a prática pedagógica em Teatro com seus obstáculos e desafios no contexto da educação profissional técnica e tecnológica no Maranhão.

O Teatro que se vivencia na escola deve partir do preceito que atrele os conteúdos estudados às vivências dos alunos advindo das suas realidades, dos seus problemas, não somente no intuito de se resolver estes problemas, mas de suscitar uma reflexão aos sujeitos (alunos) sobre os acontecimentos que vivenciam no seu cotidiano.

O Teatro que a escola solicita é um Teatro que seja acessível em relação ao entendimento do que se mostra através das encenações e das experimentações, mas também um teatro que tenha condições de ser desenvolvido no âmbito escolar com o direcionamento de uma prática pedagógica que seja relevante tanto para quem a executa, neste caso, o docente quanto para quem dela participa, os alunos e conseqüentemente os outros sujeitos que constituem o espaço escolar.

Não se trata de vivenciar Teatro de qualquer jeito, pois é relevante que a escola por meio dos sujeitos que integram esta instituição, entenda que o Teatro é constituído de conhecimentos sistematizados com uma teoria que não se dissocia da prática e vice-versa e que está na escola não como recurso metodológico, mas como uma área de conhecimento vinculada a uma prática pedagógica docente com conteúdos, metodologias, avaliações específicas que precisam ser respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Artes. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_artes.pdf>. Acesso em: 20 agosto de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Concepções e diretrizes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

BARBOSA, Ana MAE. **A abordagem triangular: no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana.Mae; COUTINHO, Rejane.G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. SP: UNESP, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. SP: Papyrus, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador: algumas anotações**.In: Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas(Mémória ABRACE VII).Florianópolis , 2003.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T; FUSARI, Maria F.de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUENOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. **Módulo 16: história da arte-educação para licenciatura em teatro**. 1ª Edição, Brasília, Estação Gráfica Ltda, 2010.

KOUDELA, Ingrid .D. SANTANA, Arão .P.de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, dezembro de 2005.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação,Jan-Abr.,nº 19,p-21,2002.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro**: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA. 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de; Souza, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís, 2003.

VELOSO, Graça; ANTONELLO, Carla Medianeira. **Fundamentos da Licenciatura em Teatro**. Brasília: 2008.

ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE PROFESSORAS DE UM PEQUENO MUNICÍPIO DA FRONTEIRA COM O URUGUAI

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Lisiane Inchauspe de Oliveira

Universidade Federal do Pampa
Bagé, RS

<http://lattes.cnpq.br/9703978246333622>

Luciane dos Santos da Cruz

Candiota, RS

<http://lattes.cnpq.br/1492969796270698>

RESUMO: O contexto da pandemia por Coronavirus, que afetou todos os segmentos sociais ao redor do mundo, especialmente a partir do primeiro trimestre de 2020, também trouxe a necessidade de readequar as atividades dos diversos níveis educacionais, por meio do ensino remoto emergencial. A presente pesquisa objetivou verificar, junto às professoras de Língua Portuguesa do município de Aceguá, Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, de que forma o ensino remoto desenvolveu-se, sob a ótica dessas profissionais, considerando-se o contexto das três escolas que integram a rede e que atendem alunos de localidades afastadas da sede, muitas vezes com extrema dificuldade de acesso. Investigaram-se fatores como capacitação docente, apoio das instâncias superiores aos docentes e condições de atendimento aos alunos. Para tanto, foi realizada uma entrevista estruturada, por meio de aplicativo de conversas e redes sociais, que contava com nove perguntas, das quais

cinco foram pinçadas e compõem o corpus da pesquisa. Segundo as informações prestadas pelas docentes que participaram desse estudo de caso, se constata que, apesar de o Município em questão ser pequeno (ou talvez por isso mesmo), e existirem somente três escolas da rede municipal, a operacionalização não foi tão difícil de ser implementada. Com efeito, se constata que para os alunos cujo acesso aos meios eletrônicos restou inviabilizado, seja pela questão geográfica, seja pela questão material, houve a entrega de material impresso e esses alunos não ficaram sem os conteúdos programáticos e atividades curriculares. Igualmente, se constata que o poder público municipal se ocupou de disponibilizar as ferramentas necessárias aos professores e formandos dos nonos anos, já que forneceu chromebooks, e investiu fortemente na capacitação docente. Assim, constata-se que Aceguá, diferentemente de muitos estados e municípios do país, envidou os maiores esforços para atingir as metas da educação e teve, em certa medida, êxito na superação desse desafio.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia, Ensino remoto, Ensino e aprendizagem, Escola pública.

PUBLIC SCHOOL IN PANDEMIC TIMES: NARRATIVES OF TEACHERS OF A SMALL MUNICIPALITY ON THE BORDER WITH URUGUAY

ABSTRACT: The context of the Coronavirus pandemic, which affected all social segments around the world, especially from the first quarter of 2020, also brought the need to realign the activities of the various educational levels through emergency remote education. This research

aimed to verify, with the Portuguese language teachers of the municipality of Aceguá, Rio Grande do Sul, Brazil, bordering Uruguay, how remote education developed, from the perspective of these professionals, considering the context of the three schools that integrate the network and that serve students from locations far from the headquarters, often with extreme difficulty of access. Factors like teacher training, support of higher levels to teachers and conditions of service to students were investigated here. For this, a structured interview was conducted, through app and social networks having nine questions, which five were pinched and compose the corpus of the research. According to the information provided by the teachers who participated in this case study, it is observed that, although the municipality in question is small (or maybe for that very very moment), and there are only three schools in the municipal network, the operationalization was not so difficult to implement. In fact, it is observed that for students whose access to electronic means remained impaired, either by geographical issue or by material issue, there was the delivery of printed material and these students did not be without the programmatic contents and curricular activities. Also, it is found that the municipal government was concerned with making available the necessary tools to teachers and graduates of the ninth grade, since it provided chromebooks, and invested heavily in teacher's training. Concluding, it can be seen that Aceguá, unlike many states and municipalities in the country, made the greatest efforts to achieve the goals of education and had, to some extent, succeeded in overcoming this challenge.

KEYWORDS: Pandemic, Remote education, Teaching and learning, Public school.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o final de 2019, o mundo acompanha a evolução da pandemia por Coronavírus. *Lockdown*, distanciamento social, isolamento social vertical ou horizontal são termos que se tornaram corriqueiros. A letalidade do vírus, o medo e a incerteza, a demora das vacinas e os debates sobre o protocolo mais adequado à cura, levaram à mudança de hábitos e atividades na maioria dos países. As pessoas precisaram adequar seus espaços de trabalho e estudo às suas casas. Na área da educação, o ensino remoto emergencial foi a saída encontrada para manter alunos e professores longe do risco de contágio, sem perdas.

A modalidade obrigou professores e alunos a adaptar, entre outros fatores, o tempo e o espaço antes delimitados a uma sala de aula, com horários específicos. O contexto da escola invadiu o espaço das casas e mudou a dinâmica das famílias, que assumiram um papel de maior destaque no processo de aprendizagem de seus filhos. Os processos de ensino e aprendizagem tornaram-se mais lentos e ainda mais meticulosos. As avaliações precisaram ser repensadas. Os quadros foram substituídos por telas de todos os tamanhos. Videochamadas, aplicativos, ferramentas digitais tomaram uma proporção impressionante no cenário da educação.

Nestes tempos tão ímpares da história da humanidade, cumpre-nos fazer o registro histórico e a análise desse momento de profundas mudanças pelo qual vem passando a educação brasileira. Assim, buscamos dialogar com um grupo de professoras de Língua

Portuguesa de um pequeno município na fronteira com o Uruguai, que atuam em um contexto bastante diferenciado de outros sistemas: apenas três escolas que compõem a rede municipal; duas rurais e uma na sede do município. As escolas rurais atendem alunos de comunidades distantes, isoladas ou assentamentos e colônias, e que, muitas vezes, são impedidos de frequentar a escola no inverno, pois as chuvas impossibilitam o acesso aos transportes e estradas. Da mesma forma, a carência das famílias impossibilita o acesso às tecnologias e à internet.

Ainda, buscamos contribuir para os estudos relacionados à educação básica em comunidades rurais e carentes e entender de que forma os alunos e professores foram afetados em suas práticas de ensino e aprendizagem ao longo do período de ensino remoto imposto pela pandemia por Coronavírus.

21 ENSINO REMOTO E PANDEMIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO

O contexto da pandemia por Coronavírus, que afetou todos os segmentos sociais ao redor do mundo, especialmente a partir do primeiro trimestre de 2020, também trouxe a necessidade de readequar as atividades dos diversos níveis educacionais, por meio do ensino remoto emergencial. A modalidade obrigou professores e alunos a adaptar, entre outros fatores, o tempo e o espaço antes delimitados a uma sala de aula, com horários específicos. O contexto da escola invadiu o espaço das casas e mudou a dinâmica das famílias, que assumiram um papel de maior destaque no processo de aprendizagem de seus filhos. Os processos de ensino e aprendizagem tornaram-se mais lentos e ainda mais meticulosos. As avaliações precisaram ser repensadas. Os quadros foram substituídos por telas de todos os tamanhos. Videochamadas, aplicativos, ferramentas digitais tomaram uma proporção impressionante no cenário da educação. Para aqueles com maior dificuldade de acesso às tecnologias, outras ferramentas foram utilizadas, como aulas pela televisão, trabalhos com polígrafos, entre outras opções.

Neste cenário foi preciso compreender o que significa o ensino remoto emergencial, bem como diferenciá-lo da educação a distância. O termo foi utilizado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde e identifica a medida temporária que manteve as atividades pedagógicas de forma remota, especialmente por meio da internet.

Preambularmente, podemos afirmar que o ensino remoto não é uma modalidade de ensino, mas tão somente uma solução provisória, imediata e temporária, para uma situação de crise, como a crise sanitária de repercussão mundial, que se estabeleceu em razão da pandemia; já o EAD é modalidade de ensino pensada para garantir o ensino à distância e, desse modo, tem metodologia e orientação pedagógica próprias e específicas, voltadas para a formação daqueles que, por dificuldades geográficas ou incompatibilidades outras, não têm como participar de aulas presenciais em horários fixos e predeterminados.

O Ensino Remoto no Brasil foi aprovado inicialmente através da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e, posteriormente, regulamentado pela Resolução CNE-CP Nº 2/2020, de 10 de dezembro de 2020.

Através desses diplomas legais, o Ministério da Educação permitiu o ensino remoto, buscando com essa solução emergencial, evitar maiores prejuízos e danos à educação, em face da necessidade de suspensão das aulas presenciais, como medida de prevenção à contaminação pelo Coronavírus. Teve como objetivo principal garantir que, apesar da suspensão das aulas presenciais, houvesse uma mitigação dos efeitos nocivos da medida, garantindo que, em parte, pudesse ser dada continuidade ao serviço de aprendizagem.

Necessário, dessa forma, que houvesse flexibilização das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 – LDB, especialmente quanto ao cumprimento do número de dias letivos e da carga horária mínima anual, bem como se criassem alternativas que viabilizassem a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos das redes escolares, pública e privada.

Para esse fim, na Educação infantil foi dispensado o cumprimento do número de dias letivos e da carga horária mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; para os Ensinos fundamental e médio, apesar de dispensado o cumprimento do número de dias letivos, permaneceu a exigência de atendimento da carga horária mínima, bem como a exigência da garantia da qualidade do ensino e cumprimento dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Assim, visando ao atendimento dessas diretrizes, foi estabelecido o ensino remoto, através do qual é permitido o cumprimento da carga horária mínima anual para os ensinos fundamental e médio, através de atividades pedagógicas não presenciais; dessa forma, pôde ser cumprido o cronograma de aulas presenciais de forma remota, já que em face da crise sanitária é desaconselhada a reunião de alunos e de professores de forma presencial.

Diferentemente do ensino a distância, onde o aluno estabelece o seu horário e cumpre as atividades curriculares de acordo com a sua disponibilidade de tempo, no ensino remoto, tem-se em princípio, o modelo presencial virtualizado, ou seja, existe um horário pré-determinado, em que, ao mesmo tempo estão conectados os professores e os alunos em “sala de aula virtual”, geralmente através de aplicativos de vídeo conferência ou de mensagens, onde são transmitidos os conteúdos programáticos, sanadas as dúvidas dos estudantes, e encaminhadas e recebidas tarefas e atividades curriculares. Ainda existe a possibilidade da entrega de materiais impressos (situação que foi adotada no Município em análise para a parcela de estudantes que não possuíam acesso aos meios digitais).

Contudo, as formas previstas pelo governo federal para a realização do ensino remoto não foram exaustivas, de modo que municípios e estados puderam idealizar outras formas para o ensino remoto. Podemos citar na nossa região o exemplo do Município

de Bagé¹, que utilizou a TV Câmara para a transmissão de vídeo aulas em canal aberto, atingindo desse modo mais de 13 mil alunos da sua rede pública municipal.

A Resolução CNE-CP nº 02/2020 teve por escopo estabelecer diretrizes nacionais que orientassem e uniformizassem o cumprimento da Lei por todas as instituições de ensino do país, públicas ou privadas, em todos os níveis de ensino.

Dentre as diretrizes estabelecidas pela Resolução referida, impõe-se destacar a possibilidade de integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia ser efetivada no ano subsequente; para tanto, autorizou o aumento do número de dias e da carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior (2020).

Regulamentou, ainda, o cumprimento da carga horária mínima prevista pelo “cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais” e “da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades”. Ou seja, estabeleceu a possibilidade de o ensino ser ministrado de forma remota e, também, de forma híbrida (presencial e remota), quando as condições sanitárias permitirem a volta gradual do ensino na forma presencial.

3 | O MUNICÍPIO DE ACEGUÁ

Aceguá (Brasil), pequeno município na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, limita-se, por meio de uma fronteira seca, com Aceguá (Uruguai). Inicialmente distrito do município de Bagé, foi criado em 1996 e instalado em 01 de janeiro de 2001. O município ocupa uma área de 1.551,12 quilômetros, dividido em três distritos: Rio Negro, Colônia Nova e Minuano, conforme a Lei Complementar 001/2001. Cerca de 4600 pessoas habitam o local, a maioria (75%) nas áreas rurais. O Índice de Desenvolvimento Humano-IDH é de 0,687.

A economia do município baseia-se na produção agrícola (arroz, soja e, mais recentemente, oliveiras) e pecuária (gado de leite e de corte). Destacam-se também os haras, que criam cavalos de raça.

3.1 Aspectos da educação no município de aceguá

Três escolas integram a rede municipal de Aceguá: Escola Nossa Senhora das Graças; Escola Francisco de Paula Pereira, na localidade da Táboa (entroncamento da BR 153, entrada para a Colônia Nova) e Escola Pioneira, na localidade da Colônia Pioneira.

A Escola Nossa Senhora das Graças localiza-se na sede do município. Iniciou suas atividades em março de 2008 e hoje conta com cerca de 280 alunos. A estrutura da escola

¹ <https://www.bage.rs.gov.br/index.php/2020/04/17/secretaria-municipal-de-educacao-e-tv-camara-transmitirao-videoaulas-em-canal-aberto/>

comporta um ginásio poliesportivo e uma creche (em fase de conclusão).

A Escola Francisco de Paula Pereira está localizada no entroncamento da BR 153 e RS 647, entrada para a localidade da Colônia Nova. É a mais antiga entre as três existentes, fundada no final da década de 1950. Em 2011, a escola foi totalmente remodelada e ganhou ginásio poliesportivo. Possui cerca de 260 alunos.

Por fim, o município conta com a Escola Pioneira, localizada na Colônia de mesmo nome. A escola iniciou suas atividades em 2002 e recebe alunos de assentamentos e outras comunidades rurais, devido à sua localização.

A fim de ilustrar a realidade, bem como justificar a relevância do estudo ora apresentado, cumpre-nos destacar, mais uma vez, os relevantes aspectos desse sistema de ensino, mais especificamente no tocante às escolas rurais, que atendem alunos de comunidades distantes, isoladas ou assentamentos e colônias, o que, muitas vezes prejudica a frequência escolar. Ainda, é mister sobrelevar a carência das famílias impossibilita o acesso às tecnologias e à internet.

4 | METODOLOGIA

A presente análise fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, a partir de uma entrevista estruturada, realizada com as três professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de Aceguá. É interessante comentar que cada escola da rede municipal tem uma professora de Língua Portuguesa, de forma que a participação das 3 docentes compõe 100% da amostra de profissionais dessa área.

Foram apresentadas nove perguntas relacionadas ao ensino remoto em Aceguá, ao longo do ano de 2020. Dessas nove perguntas, cinco foram pinçadas e compõe o *corpus* desta pesquisa. São elas: 1. Como você avalia a operacionalização do ensino remoto na sua escola? 2. Como você avalia a oferta de Capacitação docente ao longo da ocorrência do ensino remoto? 3. Como você avalia as condições de atendimento aos alunos? 4. Como você avalia o acesso de seus alunos aos materiais e atividades (incluindo aulas remotas) disponibilizados? e 5. A ocorrência do ensino remoto possibilitou atividades interdisciplinares e inovadoras?

As professoras, que serão identificadas por ROSA, VIOLETA e MARGARIDA, para que sejam preservadas em suas possíveis críticas, responderam por meio de aplicativo ou rede social, não havendo, portanto, encontros presenciais, em função dos riscos implicados pelo Coronavírus.

5 | ANÁLISE DO ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE ACEGUÁ, RS, AO LONGO DO ANO DE 2020, SOB A ÓTICA DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

As respostas das docentes às questões apresentadas revelaram suas impressões e

experiências de ensino ao longo do período pandêmico, considerando aspectos relevantes como a dificuldade de acesso aos meios digitais por boa parte dos alunos, de baixa renda ou moradores de localidades afastadas.

5.1 Operacionalização do ensino remoto nas escolas

Na avaliação da professora VIOLETA, o ensino remoto foi muito positivo nas escolas municipais. A docente afirma isso ao fazer um comparativo com o ensino remoto na rede estadual e constatar que, no município, ao contrário de no Estado, foi dada autonomia aos professores, não havendo uma cobrança exagerada de que fossem ministrados conteúdos de forma indiscriminada, mas em se priorizando a preocupação com o aluno, com os conteúdos pedagógicos, com o atingimento dos objetivos do ensino, buscando-se alternativas para que a forma de transferência do saber fosse realizada de forma acessível a todos: nas suas palavras, que o ensino fosse focado em “...*uma pedagogia que fizesse sentido para o momento que a gente está vivendo*”.

A professora ROSA comentou que primeiro pensaram o ensino remoto de uma forma mais imediata, para um período pequeno, imaginando-se que não teria grande impacto na vida dos alunos. Quando a realidade se mostrou diferente, foi necessário buscar modelos mais definitivos e estáveis de acessibilidade, já que sendo uma zona rural, o aluno que possui acesso à internet o faz por celular, através da rede de telefonia móvel, cujo sinal é deficitário no interior, e muitas vezes não permite rodar programas e baixar conteúdos transmitidos de forma virtual. Desse modo, para aqueles alunos que moravam muito afastados do centro urbano, ou que não possuíam acesso à internet, foram entregues materiais impressos, diretamente na casa dos alunos, o que se dava com periodicidade semanal ou quinzenal, garantindo a esses a continuidade do aprendizado. A docente acredita que, apesar de todas as dificuldades inerentes à questão geográfica, já que sua experiência relata a realidade de uma escola rural, foi possível organizar as atividades curriculares e superar esse desafio, ao se tudo que estava ao alcance e da melhor forma possível.

No mesmo sentido das avaliações anteriores, é a manifestação da professora MARGARIDA, que acredita que o ensino remoto foi prestado da melhor maneira possível, dentro das limitações inerentes às características da escola em que trabalha, por ser também uma escola da zona rural, com todas as dificuldades geográficas e de acessibilidade de internet daí decorrentes.

5.2 Oferta de capacitação docente

Depreende-se dos relatos fornecidos pelas professoras antes nominadas, que o Município forneceu a capacitação e o suporte material e pedagógico necessário para que o ensino remoto fosse prestado com qualidade e aproveitamento.

Nesse tópico, importante destacar o relato da professora VIOLETA, que afirma que

o Município ofereceu todo o suporte que dispunha e buscou o que não tinha; os gestores não exigiram resultados sem que fossem dadas as condições necessárias. Novamente, traça um paralelo com a rede estadual de ensino, onde afirma que foram feitas inúmeras exigências, sem que os docentes tivessem qualquer tipo de apoio da secretaria estadual. Também destaca as formações/capacitações realizadas no município, que focaram muito na qualificação humanizada, no sentido de que pudesse ser entendido o momento que se passava, com a óptica voltada ao ensino e, novamente destaca o amparo que lhes foi proporcionado, tanto no sentido pedagógico, quanto na questão emocional e psicológica dos profissionais da área da educação.

A professora ROSA também destaca o investimento realizado na formação dos docentes, com a ampliação da oferta de cursos em relação aos anos anteriores, os quais foram fundamentais no auxílio das atividades remotas por meio eletrônico e também nas mudanças curriculares que foram estabelecidas para esse momento de crise. Afirma que através das plataformas remotas, a Secretaria se aproximou dos professores e esteve junto nesse período.

Já a professora MARGARIDA, ao responder sobre esta questão, também é enfática ao afirmar a existência de oferta de treinamento e capacitação dos docentes, contudo, faz uma ressalva, ao afirmar que entende que o aproveitamento poderia ser mais efetivo.

5.3 Condições de atendimento aos alunos

No que tange às condições de atendimento aos alunos, a professora ROSA afirma que foi feito todo o possível para que nenhum deles fosse prejudicado, sendo usados os meios mais ajustados às necessidades e carências de cada um. Mais uma vez destaca a questão geográfica e de acesso à internet, que inicialmente preocuparam os gestores e a comunidade escolar, mas que foram vencidas quando os alunos passaram a receber as atividades em casa, de forma regular.

A professora VIOLETA complementa a fala da professora Rosa relembrando o apoio recebido pela gestão da Secretaria Municipal de Educação, que esteve sempre presente na busca pelas melhores soluções, de forma que nem o trabalho docente e nem o aprendizado dos alunos fosse prejudicado pelas vicissitudes da modalidade remota. Destaca também a disponibilização de Chromebooks a todos os docentes e alunos do nono ano, o que melhorou grandemente as condições de trabalho aos docentes e de estudo a esses formandos, que em breve deverão acessar um outro nível de ensino.

Já a professora MARGARIDA, sobre o atendimento aos alunos, foge um pouco das questões pedagógicas e destaca um ponto fundamental para a aprendizagem: a alimentação dos alunos. A professora relata que a merenda escolar foi entregue juntamente com as atividades, o que certamente contribuiu para minimizar as carências nutricionais dos alunos mais desabastados.

5.4 Condições de acesso dos alunos aos materiais e atividades

Conforme já exposto, um grande número de alunos da rede municipal de ensino de Aceguá, mais especificamente os atendidos nas duas escolas rurais, vive em localidades afastadas, onde a internet não chega. Da mesma forma, muitos deles vivem em situação de carência, oriundos de famílias pobres de trabalhadores do campo. Nesse sentido, a professora ROSA relembra a preocupação dos gestores e docentes com vistas a um atendimento capaz de contemplar todas essas especificidades no ensino remoto.

A professora VIOLETA entende que as desigualdades foram contempladas e os alunos receberam o atendimento possível, considerando-se as suas condições e a localidade em que se encontravam.

A professora MARGARIDA evidencia que todos recebem o material, seja via whatsapp ou entregue nas residências e trouxe à luz que o atendimento do Atendimento Educacional Especial- AEE- não cessou e que as professoras da área fazem o seu melhor e tiveram um trabalho destacado no contexto do ensino remoto.

5.5 Ocorrência de atividades interdisciplinares e inovadoras ao longo do ensino remoto

A professora ROSA entende que a ocorrência do ensino remoto, por si só, é inovadora pois, por meio dela, muitas atividades diferenciadas foram pensadas e aplicadas com maior frequência entre os alunos: gravação de vídeos com trabalhos, aulas via meet, postagens no whatsapp e nas redes sociais.

A professora VIOLETA destaca as atividades na sua área de atuação: letramento literário, com fornecimento de textos impressos (para os alunos sem acesso à internet) ou links; desenvolvimento das competências de comunicação oral, por meio de vídeos gravados; desenvolvimento das competências de comunicação escrita, por meio de textos produzidos pelos alunos a respeito dos textos lidos. Entretanto, salienta que essas atividades já eram realizadas anteriormente, e que a inovação decorre de uma necessária autonomia dos alunos para a produção desses trabalhos, visto as dificuldades de contato com os professores no ensino remoto.

A professora MARGARIDA assevera que o contexto pandêmico não afetou o trabalho docente, uma vez que estão sempre inovando e se reinventando, em todos os sentidos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que tanto a norma legal como a norma regulamentar buscaram traçar parâmetros e diretrizes mínimas para o ensino durante o período pandêmico, a fim de garantir o menor prejuízo no atendimento das metas educacionais, e, ainda, garantir educação de qualidade, bem como o atendimento dos direitos e objetivos da aprendizagem. E, segundo o ordenamento legal, coube às instituições de ensino, se adequar às exigências

formais, para que os alunos não sofressem prejuízos na qualidade do ensino, e que fossem atingidos os direitos e objetivos da educação.

Em Aceguá, diferentemente de muitos estados e município do país, que não tiveram condições “materiais” para que tal pretensão fosse atingida de modo uniformizada, se verificou, por meio dos relatos das professoras, que o Município envidou os maiores esforços para atingir as metas da educação e teve, em certa medida, êxito na superação desse desafio.

Com efeito, sabemos que o ensino remoto em nível nacional é crítico, em face das dificuldades na sua operacionalização, já que não foi pensado como disponibilizar o “acesso virtual” a toda a comunidade escolar (alunos e professores).

Contudo, na realidade municipal ora avaliada, é possível perceber que as dificuldades e deficiências de ensino remoto através de meios eletrônicos foram compensadas pela entrega de materiais e atividades em meio físico. Com efeito, se constata que para os alunos em que o acesso aos meios eletrônicos restou inviabilizado, seja pela questão geográfica, já que na área rural o sinal de internet é bastante deficiente; seja pela questão material, para os alunos que não possuem equipamentos que permitam o acesso às plataformas digitais, houve a entrega de material impresso de forma elogiável: diretamente na casa do aluno, sem que esse precisasse se deslocar até as instalações físicas da escola. Assim, nenhum desses alunos ficou sem acesso aos conteúdos programáticos e atividades curriculares.

Das entrevistas realizadas, e informações prestadas pelas docentes que participaram desse estudo de caso, se constata que, apesar de o Município em questão ser pequeno (ou talvez por isso mesmo), e existirem somente três escolas da rede municipal, a operacionalização do ensino remoto não foi tão difícil de ser implementada e houve, inclusive, atendimento de forma individualizada para aqueles alunos que não possuíam acesso ao mundo digital.

Igualmente, se constata que o poder público municipal se ocupou de disponibilizar as ferramentas necessárias aos professores, já que forneceu a chromebooks e investiu fortemente na sua capacitação, tanto no treinamento para o uso das ferramentas eletrônicas, como na forma de ministrar os conteúdos programáticos aos estudantes através dessa nova forma de ensino.

Desse modo, é possível constatar que, apesar das dificuldades que fogem ao controle e âmbito do poder público (especialmente as questões geográficas ou materiais dos estudantes), obteve-se o êxito na oferta do ensino na forma remota, já que o Município deu todo o suporte a alunos e professores para que houvesse uma continuidade no processo de aprendizagem, buscando formas alternativas de atendimento, adquirindo materiais de apoio e proporcionando uma formação apropriada aos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de mai. 2021

Medida Provisória no 934, de 1 de abril de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 21 de mai. 2021.

BRASIL. **Lei Federal no 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 21 de mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP no 2, de 10 de dezembro de 2020.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 21 de mai. 2021.

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Irene Rejón Santiago

Águilas, Murcia. España

<https://orcid.org/0000-0003-3849-1944>

INOVAÇÃO NA LECTURA. IRENE REJÓN

RESUMO: EM 8 DE SETEMBRO, É COMEMORADO O DIA MUNDIAL DA LITERACIA. A aquisição de conhecimentos através da leitura é muito benéfica para todos e abre portas de autonomia social, cultural e pessoal que até agora estavam fechadas. Neste sentido, a Agenda 2030 e a necessidade de alfabetizar a sociedade no âmbito dos objetivos, tem como quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável “Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Este objetivo visa garantir uma educação de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. De acordo com os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estatística para o ano de 2019 na Espanha, mais de 600.000 pessoas não sabiam ler. O analfabetismo na Espanha foi um flagelo até a segunda metade do século XX. Em 1936, início da Guerra Civil, 25% dos espanhóis eram analfabetos. A extensão da educação reduziu gradativamente as taxas, mas ainda hoje 581.600 espanhóis, 1,25% do total, não sabem ler nem

escrever, segundo o relatório 'População acima de 16 anos por nível de formação', publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). E se uma pessoa não tiver aprendido a ler aos 20 anos? Nós nos conformamos? Esses dados refletem que, em primeiro lugar, é necessário um NOVO MÉTODO DE LITERACIA, que seja mais fácil e intuitivo de aprender a ler e escrever. Em segundo lugar, partimos do fato de que o castelhano ou o espanhol é uma língua transparente. O que significa que é pronunciado da mesma forma que está escrito? As línguas transparentes são aquelas em que o grafema coincide com o fonema, em que uma letra geralmente corresponde a um som. Ao contrário de idiomas opacos, como o francês ou o inglês, que são pronunciados de maneira diferente da grafia. Essa característica da nossa língua foi o início do meu Método de Leitura Bucal. Se escrevermos a forma da boca sob cada consoante, será mais fácil aprender a ler. Portanto, há uma necessidade de alfabetizar a sociedade no marco das metas de desenvolvimento sustentável distribuídas na agenda 2030. Aprendo todos os dias com seus alunos de 3 a 12 anos. Inconformado com os métodos atuais de leitura, desenvolveu “O livro de leitura com as bocas”, que começa com a pronúncia e a leitura para todos, muito necessária para o pleno desenvolvimento da vida. Eu me considero Inovador, Divergente e Feliz. Ser professor implica um ensino bidirecional onde o aluno e o professor trocam seus papéis, adaptando-se às capacidades de cada um, se resume na minha frase “Faça sua luz iluminar seu brilho”.

PALAVRAS-CHAVE: Caminho para a

alfabetização. Aprender a ler espanhol. O som de uma consoante é representado por uma boca humana. O método visual, ortofônico, auditivo e analítico relaciona cada consoante a uma representação bucal de seu som. É um método de idiomas transparentes como o espanhol.

INNOVATION IN READING. IRENE REJÓN

ABSTRACT: ON SEPTEMBER 8, WORLD LITERACY DAY IS CELEBRATED. The acquisition of knowledge through reading is very beneficial for everyone and opens social, cultural and personal autonomy doors that until now were closed. In this sense, the 2030 Agenda and the need to make society literate within the framework of the goals, has as its fourth Sustainable Development Goal “To guarantee inclusive, equitable and quality education and to promote lifelong learning opportunities for all”. This goal is intended to ensure quality education and promote lifelong learning opportunities for all. According to the data collected by the National Institute of Statistics for the year 2019 in Spain, more than 600,000 people could not read. Illiteracy in Spain was a scourge until the second half of the 20th century. In 1936, the beginning of the Civil War, 25% of Spaniards was illiterate. The extension of education gradually reduced the rates, but even today, 581,600 Spaniards, 1.25% of the total, cannot read or write, according to the report ‘Population over 16 years by level of is training’, published by the National Institute of Statistics (INE). What if a person has not learned to read by age 20? We conform? These data reflect that in the first place, a NEW LITERACY METHOD is necessary that is easier and more intuitive to learn to read and write. Secondly, we start from the fact that Castilian or Spanish is a transparent language. Which means that it is pronounced the same as it is written? Transparent languages are those in which the grapheme coincides with the phoneme, in which a letter usually corresponds to a sound. Unlike opaque languages like French or English that are pronounced differently from how they are spelled. This characteristic of our language was the beginning of my Mouth Reading Method. If we write the shape of the mouth under each consonant, it will be easier to learn to read. Therefore, there is a Need to Literate society within the framework of the sustainable development goals distributed in the 2030 agenda. I learn every day from his students from 3 to 12 years old. Nonconformist with current reading methods, he has developed “The reading book with the mouths”, which begins with pronunciation and reading to all, very necessary for the full development of life. I consider myself Innovative, Divergent and Happy. Being a teacher implies a bidirectional teaching where the student and the teacher exchange their roles, adapting to the capacities of each one, is summarized in my phrase “Make your light illuminate its brightness.”

KEYWORDS: Path to literacy Learning to read Spanish. The sound of a consonant is represented by a human mouth. Visual, ortophonetic, auditory and analytical method relates each consonant to a buccal representation of its sound. It is a method of transparent languages such as Spanish.

La adquisición de los conocimientos a través de la lectura es muy beneficiosa para todos y les abre unas puertas sociales, culturales y de autonomía personal que hasta ahora estaban cerradas. En este sentido, la Agenda 2030 y la necesidad de alfabetizar a

la sociedad dentro del marco de los objetivos, tiene como cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo tiene como finalidad garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

1 | INTRODUCCIÓN: EL PASO DE LA ESCRITURA IDEOGRÁFICA A LA ESCRITURA ALFABÉTICA

La escritura es el paso de la Prehistoria a la Historia. Partiendo de las actuales pruebas arqueológicas, la escritura apareció al mismo tiempo en Mesopotamia y en Egipto. La fecha de las más antiguas tablillas de arcilla de Uruk, antigua ciudad Mesopotámica son de hace seis mil años. En ella utilizaban el sistema de escritura cuneiforme desarrollado por primera vez por los antiguos Sumerios. El nombre proviene de la palabra latina *cuneus* que significa “cuña”, debido al estilo en forma de cuña de esta escritura. Todas las grandes civilizaciones mesopotámicas utilizaron este sistema hasta que se abandonó en favor de una escritura alfabética. Los asirios, pueblo mesopotámico ayudaron a propagar la escritura cuneiforme.

Posteriormente los fenicios, un pueblo que habitaba en la orilla del Mediterráneo Oriental conocido hoy como la zona del Líbano, desarrollaron el alfabeto. Los fenicios comerciaban con los pueblos de las orillas del Mar Mediterráneo y se comunicaban con diferentes culturas que hablaban diversos idiomas. Hasta entonces la escritura constaba de unos símbolos simplificados que representaban objetos e ideas.

Los fenicios empezaron a utilizar símbolos que representaban sonidos. Era una escritura más eficiente y flexible. Los griegos lo adaptaron a su lengua y crearon las vocales. El alfabeto fenicio era consonántico. Los griegos añadieron a este alfabeto los sonidos vocálicos. Más tarde los romanos lo adaptaron para formar el latín. Los judíos para escribir hebreo, los árabes la escritura árabe. Todos los alfabetos occidentales actuales derivan del alfabeto fenicio. La escritura alfabética no suplantó a los jeroglíficos ni a los caracteres cuneiformes que siguieron utilizándose hasta los inicios de la era cristiana.

El alfabeto es el sistema de signos gráficos, dispuestos en un orden convencional, que sirve para transcribir los sonidos. El paso de la escritura ideográfica a la escritura alfabética fue muy importante. En la primera, el signo gráfico corresponde al morfema o a la palabra entera; en la segunda traduce el fonema, haciendo un trabajo de abstracción que consiste en analizar la pronunciación para dejar reducidos sus elementos a un pequeño número de sonidos. El abecedario español está formado por veintisiete letras y cinco dígrafos *ch*, *gu*, *ll*, *qu* y *rr*. La adquisición de los conocimientos a través de la lectura es muy beneficiosa para todos.

2 | NECESIDAD DE ALFABETIZAR A LA SOCIEDAD DENTRO DEL MARCO DE LOS OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030

Según los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística del año 2019 en España más de 600.000 personas no sabían leer. El analfabetismo en España fue una lacra hasta la segunda mitad del siglo XX. En 1936, inicio de la Guerra Civil, el 25% de los españoles eran analfabetos. La extensión de la educación redujo paulatinamente las tasas, pero aún hoy, 581.600 españoles, el 1,25% del total, no saben leer ni escribir, según el informe ‘Población de más de 16 años por nivel de formación’, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

¿Qué ocurre si una persona no ha aprendido a leer a los 20 años? ¿Nos conformamos?

Estos datos reflejan que en primer lugar, es necesario un NUEVO MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN que sea más fácil e intuitivo para aprendan a leer y a escribir.

Partimos en segundo lugar de que el castellano o español es una lengua transparente. Lo que significa que se pronuncia igual que se escribe. Las lenguas transparentes son aquellas en las que el grafema coincide con el fonema, en los que a una letra le corresponde, por lo general, un sonido.

A diferencia de los idiomas opacos como el francés o el inglés que se pronuncian de forma diferente a como se escriben. Esta característica de nuestra lengua fue el principio de mi Método de lectura con las bocas. Si debajo de cada consonante escribimos la forma de la boca, resultará más fácil aprender a leer. Por tanto, existe una **Necesidad de Alfabetizar** a la sociedad dentro del marco de los objetivos de desarrollo sostenible distribuidos en la agenda 2030.

3 | AGENDA 2030

La nueva agenda consiste en un plan de acción para las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y el trabajo conjunto. Esta ambiciosa agenda se propone acabar con la pobreza de aquí a 2030 y promover una prosperidad económica compartida, el desarrollo social y la protección ambiental para todos los países.

El veinticinco de septiembre de 2015, ciento noventa y tres países incluyendo a España, se comprometieron con los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas y su cumplimiento para el año 2030.

Los objetivos de desarrollo sostenible son diecisiete.

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo tiene como finalidad garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

4 I LARGA BATALLA CONTRA EL ANALFABETISMO

Es fundamental que los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

Muchas personas adultas se sienten defraudadas y necesitadas de aprender a leer para ser más autónomos. Leer las instrucciones de un medicamento, un recibo del banco, una receta: son acciones cotidianas que necesitan de las buenas intenciones del prójimo para llevar a cabo la acción necesaria. Se sienten siempre dependientes de los demás. Melilla encabeza la lista con un 3,7% de analfabetos por delante de Ceuta, que cuenta con un 3,64%, Murcia (2,75%), Extremadura (2,7%) y Andalucía (2,16%). Por el lado contrario, País Vasco, con el 0,34% de la población, Cantabria (0,35%) y La Rioja (0,38%) son las comunidades autónomas con menores índices.

Más 580 millones de personas en todo el mundo. Cifra que sigue aumentando cada año.

5 I EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2019. INSTITUTO CERVANTES

El Instituto Cervantes es una organización pública. Fundado en España en el año 1991, su objetivo principal es promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 88 ciudades de cuarenta y cinco países, a través de sus centros, aulas y extensiones, por los cinco continentes.

El español es la segunda lengua materna después del chino mandarín. A día de hoy, el es hablado por 580 millones de personas, como lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera. El 7.6% de la población mundial y sigue aumentando. Los cinco países hispanohablantes con el español como lengua oficial con mayor población son México, Colombia, España, Argentina y Perú. El país donde hay más hispanohablantes donde el español no es lengua no oficial es Estados Unidos, seguido de la Unión Europea (excepto España).

Inclusión social y alfabetización van unidas. ¿Puede una persona aprender a cualquier edad? ¿Por qué? Las respuestas en este apartado.

“Léeme un libro y soñaré un día, enséñame a leer y viviré mil vidas”. “Haz que tu luz, ilumine su brillo”. Irene Rejón.

6 I ¿PODEMOS APRENDER A LEER A CUALQUIER EDAD? NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación es producir una mejora en los métodos de enseñanza y en los diferentes programas educativos. Una disciplina que promueve la integración entre las

ciencias de la educación y la neurología

En la curiosidad está el aprendizaje. La plasticidad del cerebro permite moldear el cerebro con el aprendizaje continuo. Todos podemos aprender lo que deseemos más allá de nuestra situación personal, social y de nuestra genética.

7 | INNOVACIÓN EN LA LECTURA. IRENE REJÓN

Soy Irene Rejón Santiago, Maestra de vocación nacida en Granada que aprende cada día de sus alumnos de 3 a 12 años. Inconformista con los métodos actuales de lectura, ha desarrollado “La cartilla de lectura con las bocas”, que inicia en la pronunciación y en la lectura a todos, muy necesario para el desarrollo pleno de la vida. Me considero Innovadora, Divergente y Feliz. Ser docente implica una enseñanza bidireccional donde el alumno, y el maestro intercambian sus roles, adaptándose a las capacidades de cada uno, se resume en mi frase “Haz que tu luz ilumine su brillo”.

Hace dos años, me incorporé al Colegio Nuestra Señora de los Dolores, en la ciudad de Águilas. Allí un alumno con dislexia profunda, a sus nueve años conocía las vocales y algunas letras pero no enlazaba para aprender a leer. Intentaba deletrear, es decir, en lugar de papá, leía peapea. Maestra, me decía, quiero aprender enséñame con lágrimas en sus ojos. Es un alumno muy inteligente y me guió para iniciar el método de lectura con las bocas. Este se inicia conociendo el punto y modo de articulación del fonema que luego lo va asociando a las vocales para formar sílabas y palabras. Partiendo de una consonante vas leyendo palabras y asocias la consonante a esa boca característica.

Las diferencias con otros métodos de lectura es que enseña a leer a todos con el requisito de saber las vocales en mayúscula es suficiente. Es en blanco y negro y la consonante en color rojo evitando fijarse en los dibujos y colores que distorsionan la atención. Es visual, ortofónico, auditivo y analítico. En la lectura global, aprenden cientos de imágenes. Aquí en esta cartilla sólo 22 bocas es suficiente.

Las ventajas: es más fácil e intuitivo. Se pronuncia igual que se lee es la ventaja de que el español es un idioma transparente de ahí su éxito.

De utilizarlo en un ámbito educativo, se ha convertido en ámbito social, cultural y sanitario donde la alfabetización sea una prioridad.

Los resultados son inmediatos. Si prestan atención y conocen las vocales aprenden a pronunciar y a leer. Los resultados positivos de alumnado procedente de España, EEUU, Hispanoamérica y de África. Asociaciones de Síndrome de Down, Autismo, Discapacidad, sordos, extranjeros, dislexia, dificultades de aprendizaje, etc.

8 | MENCIÓN A LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO EN LOS PREMIOS POR LA INCLUSIÓN 2020

La municipalidad de Ciudad de Mendoza y Red Inclusión Mendoza certifican que en

la segunda edición Premios Inclusión 2020 realizado el 30 de octubre de 2020 en Mendoza, Argentina. Se otorga MENCIÓN ESPECIAL a IRENE REJÓN SANTIAGO - LECTURA CON LAS BOCAS. Categoría INNOVACIÓN Y DESARROLLO.

91 OPINIONES DE VARIOS PROFESIONALES DE ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA

“Permite mejor la adquisición de los fonemas y la conversión grafema-fonema en lectoescritura”. “El método de lectura con bocas está ayudando a que se de una evolución favorable porque el niño va conociendo el punto y modo de articulación del fonema que luego lo va asociando a las vocales para formar sílabas y palabras. Begoña de la Torre Burga. Centro de Logopedia Clínica Begoña de la Torre. Logopeda en Motricidad Orofacial y Miofuncional que está trabajando con niños en etapa de adquirir los fonemas y la lectoescritura.

“La cartilla de lectura con las bocas es uno de los materiales imprescindibles en nuestras sesiones. Gracias Irene Rejón por un material tan maravilloso”. Centro Orienta Ferrol. Centro de psicopedagogía, psicología y logopedia. La Coruña.

“Es muy funcional y visible para el alumnado con N E A E”. Roberto. Centro Educativo SAFA. San Luis. Cádiz.

“Sí, he utilizado el método en una niña disléxica, es eficaz porque asocia cada letra que no ve a la posición de la boca.” Antonia .Colegio Puente de Doñana. Murcia.

“Es eficaz, porque para niños con dificultades de aprendizaje es imprescindible, una gran ayuda, no hay nada en el mercado para estos niños. Es Maravilloso.” Alicia, Valdepeñas, Madrid.

“Es un método de apoyo a la pronunciación y a la lectura que lo utilizamos junto con otros métodos” ASSIDO Murcia.

“Sí, la he utilizado porque las personas que no saben leer, con las imágenes y la posición de las bocas enseguida aprenden a leer.” Teresa. Alzheimer, Águilas. Murcia

“Los alumnos aprenden a leer y a vocalizar el sonido de las letras. He probado varios y éste es el mejor recurso tanto para infantil como para los que tienen dificultades en la adquisición en el proceso de la lectoescritura”. Mari Luz, Valencia.

“Excelente para la enseñanza de la escritura y la lectura porque promueve la adquisición a través del aprendizaje natural del cerebro por la línea perceptiva y cinestesia”. Claudia. México.

“Es eficaz en la cuestión de la visualización, permite aplicar la conciencia fonológica, con precisión mediante la composición en el lenguaje. Eficaz en el Trastorno del Espectro Autista con problemas del lenguaje”. Diana. México.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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 da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - LEPEM (UNEB/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agroecologia 68, 73, 75

Alfabetização científica 89, 90, 91, 96, 98, 129, 130

Aprendizagem 1, 2, 4, 10, 14, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 42, 44, 49, 51, 52, 56, 57, 64, 66, 68, 69, 74, 75, 80, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 108, 109, 123, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 178, 183, 187, 188, 194, 196, 197, 200, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 223

Aprendizagem baseada em problemas 124

Avaliação 6, 9, 14, 15, 17, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 43, 44, 46, 55, 87, 88, 94, 95, 108, 121, 142, 146, 150, 164, 179, 181, 195, 197, 218

C

Competência profissional 124

Competencias 99, 101, 102, 105, 122, 123

Competências digitais 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 188

Comunidades de aprendizagens 129

Conteúdos 4, 8, 15, 19, 26, 28, 50, 51, 57, 60, 63, 71, 82, 83, 85, 95, 129, 144, 146, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 168, 171, 181, 190, 195, 197, 202, 210, 212, 215, 218, 221

Copyleft 99, 105

Curso de Pedagogia 47, 54, 55, 65, 67, 96, 190, 191

Curso pré-universitário popular noturno da UFF 12

D

Dados quantitativos 68, 70

Desafios 5, 6, 10, 12, 13, 14, 26, 34, 52, 63, 66, 69, 93, 94, 96, 140, 141, 142, 144, 146, 149, 152, 158, 175, 177, 178, 179, 182, 187, 200, 201, 204, 207, 210

E

Educação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 156, 157, 158, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,

198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 231

Educação a distância 24, 25, 26, 28, 33, 34, 108, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 214

Educação do campo 68, 69, 71, 75, 76

Educação inclusiva 87, 89, 96, 98, 223

Educação para a cidadania 77

Educação profissional técnica e tecnológica 200, 201, 203, 210

Educação remota 177, 178

Educação saudável 124

Ensino-aprendizagem 26, 28, 34, 64, 68, 69, 74, 75, 168, 172

Ensino e aprendizagem 88, 89, 96, 108, 109, 140, 141, 142, 144, 145, 152, 167, 168, 175, 176, 178, 183, 187, 188, 196, 197, 200, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214

Ensino médio 20, 21, 55, 70, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 107, 110, 114, 115, 117, 140, 142, 146, 149, 173, 205, 207

Ensino remoto 107, 173, 175, 177, 179, 183, 184, 187, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 221

Escola pública 22, 66, 110, 115, 129, 130, 140, 142, 149, 156, 212

Espaço não - formal de educação 47

Estresse 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 30, 33, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 97, 106, 107, 108, 109, 117, 123, 132, 133, 139, 142, 155, 158, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 182, 185, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 211, 214, 219, 221, 223, 231

Formação de professores 1, 2, 4, 52, 53, 54, 55, 86, 97, 142, 169, 172, 176, 188, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 211, 231

Formação inicial de professores 175, 191

Formação integral 5, 77, 79, 80, 82, 204

Frenteira 166, 171, 172, 173, 174, 212, 214, 216

G

Gameificação 87, 88, 92, 93, 94, 95

Gêneros multimodais/digitais 140, 141, 142

Gestão e organização 190, 191, 192, 196, 197

I

Infraestrutura 68, 70, 74, 75, 169, 201

Ingeniería de software 99, 101, 104

L

Letramento científico 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 97, 98

Letramento digital 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 152

M

Metacognição 129, 133, 134, 137, 139

Metáfora 129, 133, 135, 136

MOOC 99, 100, 101, 103, 104, 105, 178, 188

P

Pandemia 107, 109, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 187, 212, 213, 214, 216

Paradigmas educacionais 1, 2, 5, 9

Pedagogia 4, 10, 30, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 76, 82, 86, 96, 120, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 206, 209, 211, 218

Pedagogo 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 64, 66, 191

Perfil discente 106, 107

Pesquisa baseada em evidências 35

Pesquisa educacional 35, 36, 37, 44, 45, 46, 211

Pesquisa qualitativa 22, 35, 37, 39, 40, 46, 47, 48, 67, 142, 177, 179, 217

Pesquisa quantitativa 35

Políticas públicas 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 69, 88, 91, 98, 106, 107, 108, 109, 184, 190, 191, 193, 194

Pós-graduação 1, 2, 53, 68, 142, 177, 179, 183, 187, 188, 195, 197, 231

Prática pedagógica 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 52, 64, 152, 190, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 210

S

Sala de aula invertida 154, 155, 156, 157, 163, 164

Síndrome de Adaptação Geral (SAG) 12, 13, 14, 19

T

Teatro 145, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211

Técnico em administração 106, 107, 108, 109, 111, 118, 119

Tecnologias 25, 28, 83, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 108, 121, 123, 140, 141, 142, 143, 144, 152, 157, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 180, 181, 182, 187, 188, 194, 196, 198, 209, 214, 216, 217, 231

Tec RJ 106, 107, 109, 111, 117, 118, 119

Tutoria 25, 28, 29, 30, 32

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

