

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

2



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

2

 **Atena**
Editora
Ano 2022



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a 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
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a 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



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0091-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.912221205>

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

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

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

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O CONCEITO E SUA APLICAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Nicoli Cavriani Doganelli

Diólia de Carvalho Graziano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212051>

CAPÍTULO 2..... 10

PRÁTICAS LÚDICAS, INCLUSÃO E ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Moira da Silva Quadros Darian

Genigleide Santos dos Hora

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212052>

CAPÍTULO 3..... 15

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E ENVOLVIMENTO PARENTAL: PERCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maraysa Paulino Figueiredo Fonseca

Paula Azevedo de Ávila

Renata Christian de Oliveira Pamplin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212053>

CAPÍTULO 4..... 28

HOMESCHOOLING NO BRASIL: ENTRE A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E A NEGAÇÃO DO SERVIÇO/ENSINO PÚBLICO

Christianne Grazielle Rosa de Alcântara Belfort

Lucia Cristina dos Santos Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212054>

CAPÍTULO 5..... 39

EXPERIMENTOS VIRTUAIS SIMULADOS PARA O ENSINO DE FÍSICA

Luciano Soares Pedroso

Giovanni Armando da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212055>

CAPÍTULO 6..... 50

O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Djane Alves Victor

Alexsandra Felipe de Andrade

Maria Aldene da Silva Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212056>

CAPÍTULO 7	62
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: VISÕES DE PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adriana Torquato Resende	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212057	
CAPÍTULO 8	72
TUTORIA PERSONALIZADA POR MEIO DE VÍDEO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Alessandra de Paula	
Ricardo Alexandre Deckmann Zanardini	
Ivoneite Ferreira Haiduke	
Roberto Candido Pansonato	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212058	
CAPÍTULO 9	77
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO: OS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ELETRÔNICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Patrícia Baldow Guimarães	
Flávio Leal	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9122212059	
CAPÍTULO 10	87
LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA Y LA FELICIDAD COMO FACTORES DETONANTES DE ÉXITO: CASO NIÑAS EMPRENDEDORAS	
Martha Silvia Torres Hidalgo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120510	
CAPÍTULO 11	98
A IMPORTANCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (LUDOTERAPIA)	
Maria Gislaine Santana	
Maria Judilândia de Santana Ricaldes	
Renata Caroline dos Santos Lopes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120511	
CAPÍTULO 12	108
A INFÂNCIA DE ERICO VERÍSSIMO: O PRAZER DA LEITURA	
Michele Ribeiro de Carvalho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120512	
CAPÍTULO 13	119
USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS COMO FERRAMENTA PARA REDUÇÃO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE ESTATÍSTICA	
Lourdes Souza Utrilla da Silva	
Augusto Takerissa Nishimura	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120513>

CAPÍTULO 14..... 128

A PROMOÇÃO DA CULTURA DA LEITURA NOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO: O CASO DO PROGRAMA RODAS DE LEITURA DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DA CIDADE DE MAPUTO

Aníbal João Mangué

Felipe André Angst

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120514>

CAPÍTULO 15..... 138

REFLEXIONES Y RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Mafaldo Maza Dueñas

Vanessa García González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120515>

CAPÍTULO 16..... 152

O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA DISCIPLINA FÍSICA

Sandro Augusto Oliveira de Sá

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120516>

CAPÍTULO 17..... 165

ATUAÇÃO INOVADORA DO GESTOR E APOIO AO COORDENADOR DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL EM PROJETOS TECNOLÓGICOS

Idamara Rodrigues de Quadros Vidal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120517>

CAPÍTULO 18..... 170

A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS EDUCATIVA

Lidnei Ventura

Nataliê Andiará Be Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120518>

CAPÍTULO 19..... 180

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS ASSISTENTES SOCIAIS

Teresinha Gomes Fraga

Leonia Capaverde Bulla

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120519>

CAPÍTULO 20..... 188

COMO OS JOVENS DA GERAÇÃO Z APRENDEM

Tháís de Almeida Giuliani

Paulo Rurato

Ana Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91222120520>

SOBRE O ORGANIZADOR.....	202
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

CAPÍTULO 1

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O CONCEITO E SUA APLICAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Data de aceite: 02/05/2022

Nicoli Cavriani Doganelli

Graduanda do Curso de Bacharelado em
Administração de Empresas do Centro
Universitário SENAC - SP

Diólia de Carvalho Graziano

Orientadora: Dra.

Esse artigo foi desenvolvido durante o Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário SENAC - SP.

RESUMO: A internacionalização do ensino superior não é um assunto novo; sua ocorrência remete à origem das primeiras universidades que se têm registros. Fatores como a globalização, a comercialização do ensino superior e os investimentos realizados pelos países desenvolvidos nas áreas de pesquisa e formação acadêmica tornaram esse tema mais frequente no século XXI. Sabendo-se disso, por meio de uma revisão bibliográfica o presente trabalho tem como objetivo abordar o conceito de internacionalização do ensino superior, seu desenvolvimento ao longo dos últimos cinquenta anos, as quatro missões da universidade e o posicionamento das universidades brasileiras nesse contexto. O estudo também cita alguns programas realizados pelo governo brasileiro para promover a mobilidade acadêmica e verifica o desempenho do país com base nos dados estatísticos da Unesco sobre fluxos globais de

alunos de nível superior (2018-2019), onde é possível avaliar se a internacionalização do ensino superior no Brasil ocorre de forma ativa ou passiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino Superior; Internacionalização; Universidade; Mobilidade Acadêmica.

ABSTRACT: The internationalization of higher education is not a new subject; its occurrence refers to the origin of the first universities that have records. Factors such as globalization, the commercialization of higher education and the investments made by developed countries in the areas of research and academic training have made this topic more frequent in the 21st century. Knowing this, through a literature review, the present work aims to address the concept of internationalization of higher education, its development over the last fifty years, the four missions of the university and the positioning of Brazilian universities in this context. The study also cites some programs carried out by the Brazilian government to promote academic mobility and verifies the country's performance based on Unesco's statistical data on global flows of higher education students (2018-2019), where it is possible to assess whether the internationalization of the higher education in Brazil occurs either actively or passively.

KEYWORDS: Education; University education; Internationalization; University; Academic Mobility.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho está inserido no projeto de pesquisa A Abordagem da Diversidade Regional nos Cursos à Distância da Área de Negócios nas Instituições de Ensino Superior Privadas Brasileiras desenvolvido no Centro Universitário Senac e tem como foco analisar o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil através de revisão bibliográfica sobre o conceito de internacionalização universitária.

Fatores como a globalização, a massificação do acesso ao ensino superior e os incentivos educacionais realizados na Europa e nos Estados Unidos fazem com que esse tema seja abordado com frequência no ambiente acadêmico, visto que influenciam os sistemas de ensino e gestão em universidades do mundo todo. Nesse contexto, a importância da pesquisa se dá pelo fato de que, apesar de a literatura internacional sobre esse assunto não ser modesta, ele “(...) ainda suscita pouco interesse entre os acadêmicos brasileiros” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 3).

Dessa forma, será apresentado o conceito de internacionalização do ensino superior e a sua evolução ao longo dos últimos cinquenta anos; as quatro missões da universidade, com destaque para a quarta missão; o processo de internacionalização das universidades brasileiras e os dados estatísticos da Unesco sobre fluxos globais de alunos de nível superior. Na sequência, serão avaliados os resultados obtidos por meio da revisão bibliográfica e as considerações finais retomam os aspectos mencionados, destacando as expectativas iniciais do trabalho e os planos para dar continuidade na pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa é do tipo qualitativa bibliográfica, pois foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema internacionalização universitária por meio de livros, revistas acadêmicas e artigos científicos disponíveis nas plataformas digitais do Google Acadêmico e do Scielo.

De acordo com Gil (2002, p.44), “(...) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado (...)”, e nesse contexto, Marconi e Lakatos (2003, p.183) complementam que esse tipo de trabalho tem como finalidade “(...) colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (...).”

Dessa forma, as pesquisas feitas nas plataformas digitais tiveram como base o uso de palavras-chave e as informações obtidas nos artigos selecionados foram reunidas em um caderno de fichamentos. Nesse processo também se utilizou a técnica dos mapas mentais para organizar os estudos devido à complexidade e abrangência dos temas relacionados à internacionalização do ensino superior.

Por fim, como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p.183), é importante destacar que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo

assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. ”

REFERENCIAL TEÓRICO

O Conceito

O processo de internacionalização do ensino superior não é algo novo, mas tem recebido maior destaque devido a globalização, a massificação do acesso ao ensino superior e aos incentivos de integração do ensino europeu (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 21).

Essa prática é realizada desde o surgimento das universidades, uma vez que o convívio entre estudantes e mestres de nacionalidades diferentes era algo comum nas primeiras instituições de ensino que se tem registros, como a Academia de Atenas fundada por Platão em 487 a.C., a Escola de Nalanda, na Índia, no ano 427 e as universidades europeias do início do século XIII, como Bolonha, Paris e Oxford (CHARLE; VERGER, 1996, p. 13).

Em um contexto contemporâneo, Knight e Wit (2018, p. 20) indicam que o conceito de internacionalização do ensino superior obteve grande evolução nos últimos cinquenta anos. De acordo com os autores, na década de 1970 o tema estava inserido em ações de desenvolvimento cooperativo internacional, educação internacional, ensino por correspondência e o estudo de idiomas.

Já na década de 1980 alguns termos como educação multicultural, intercultural e global passaram a ser utilizados no meio acadêmico, como consequência de parcerias estabelecidas entre universidades internacionais. A partir da década de 1990, com todos os impactos da globalização, é discutida a educação transnacional, o ensino à distância, a internacionalização “em casa”, as universidades corporativas e virtuais e a internacionalização de currículos (KNIGHT; WIT, 2018, p. 20).

Com base nesses aspectos, nos anos 2000 a internacionalização do ensino também passou a envolver programas de mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de competências globais, intercâmbios estudantis, rankings universitários internacionais, entre outros aspectos (KNIGHT; WIT, 2018, p. 20).

Diante desse cenário, Knight (2004, p. 11) afirma que a internacionalização universitária pode ser definida como “o processo que integra uma dimensão internacional, intercultural e global nos propósitos, funções e ofertas da educação superior” e, para complementar, Wit et al. (2015, apud MAUÉS; DOS SANTOS BASTOS, 2017, p. 335) destaca que essas ações visam “a melhoria da qualidade do ensino e também da pesquisa, para todos os estudantes e professores, trazendo uma contribuição significativa à sociedade.”

Por outro lado, Altbach (2001) aponta as questões econômicas que envolvem o processo de internacionalização universitária, uma vez que as novas relações comerciais estabelecidas a partir da globalização enxergam o ensino como um produto, desconsiderando padrões de qualidade e controle. Como consequência desse processo, Castro e Cabral Neto (2012, p. 7) alertam que a mercantilização do ensino faz com que a educação perca “(...) sua dimensão de direito humano, portanto, universal e de responsabilidade do Estado.”

Nesse contexto, Lima e Contel (2011, p. 153) ressaltam que o conceito de internacionalização da educação superior varia de acordo com o objetivo de seus autores, pois “(...) enquanto algumas definições privilegiam aspectos internos às instituições de educação superior, outras priorizam o ambiente e a influência que é capaz de exercer sobre a organização das atividades acadêmicas.”

A Quarta Missão da Universidade

Ao longo da História, diversos eventos políticos, sociais, religiosos, econômicos e culturais impactaram as universidades e o seu desenvolvimento ao longo dos séculos. Santos e Almeida Filho (2012, p.27) explicam que, desde a sua fundação até a atualidade, essas instituições adquiriram quatro missões: ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

Como mostra a figura a seguir, esses quatro objetivos foram incorporados às universidades como resultado do seu momento histórico, sendo a internacionalização uma consequência da globalização e dos programas de incentivos à formação acadêmica realizados pelos Estados Unidos e países europeus no início do século XXI (MAUÉS; DOS SANTOS BASTOS, 2017, p. 334).

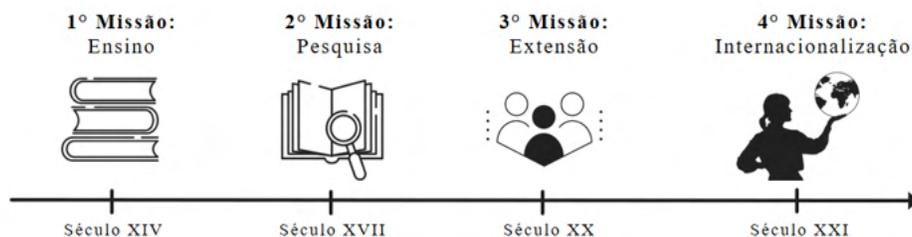


Figura 01: As Quatro Missões da Universidade

Fonte: Santos e Almeida Filho (2012). Elaborado pela autora.

Na prática, de acordo com Bartell (2003, apud MOROSINI, 2005, p. 115), a internacionalização universitária ocorre com a presença de alunos estrangeiros no campus, estabelecimento de parcerias para pesquisas internacionais e cooperativas, consultorias entre universidades e imersão internacional dos currículos. Complementando essa lista de possibilidades, Santos e Almeida Filho (2012, p. 144) indicam a elaboração de trabalhos em rede, propostas para formação com dupla titulação, diplomas conjuntos e diplomação

plena no estrangeiro, mobilidade estudantil, formação sanduiche, entre outras alternativas.

Sendo uma missão universitária, a internacionalização possui alguns princípios apresentados pela Associação Internacional das Universidades (AIU) (2012, apud MAUÉS; DOS SANTOS BASTOS, 2017, p. 334) que defendem

o engajamento na promoção da liberdade acadêmica, da autonomia institucional e da responsabilidade social; (...) o respeito às normas referentes à integridade científica e ética da pesquisa; o respeito aos objetivos acadêmicos (...); a resolução de problemas mundiais urgentes; o tratamento ético e respeitoso dos estudantes; a preservação e a promoção da diversidade cultural e linguística, assim como o respeito às práticas locais.

Com base nesses valores, pode-se afirmar que a internacionalização atua como um complemento para a formação técnica, linguística, cultural e cívica dos estudantes, além de ampliar competências individuais e coletivas por meio de trocas de experiências, métodos de pesquisas, avaliações de resultados, entre outras atividades do meio acadêmico (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

Internacionalização do Ensino Superior no Brasil

Os primeiros projetos universitários foram implementados no Brasil a partir da década de 1930, dando origem a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) no Rio de Janeiro. Com o fim da ditadura Vargas em 1946, começaram a ser inauguradas universidades em todo o país, como a Universidade de Minas Gerais, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 116).

Os métodos de ensino dessas primeiras instituições receberam grandes influências internacionais, como o programa de cooperação entre a comunidade acadêmica francesa e brasileira na década de 1930, o sistema de ensino superior norte-americano que resultou na Reforma Universitária de 1968, e as metodologias de ensino e gestão aplicadas na Universidade de Coimbra, em Portugal (LIMA; CONTEL, 2011, p. 161).

Entre as décadas de 1980 e 1990 o Governo Federal realizou investimentos na área de pesquisa das universidades públicas que promoveram programas de cooperação acadêmica com universidades internacionais, tendo como principal objetivo fortalecer o desenvolvimento nacional (LIMA; CONTEL, 2011, p. 171).

A partir desse período, as principais agências de suporte a políticas públicas voltadas a educação, ciência e tecnologia iniciaram suas participações no processo de internacionalização universitária. Como exemplo, pode-se mencionar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está subordinada ao Ministério da Educação (MEC) e é fundamental para a expansão dos programas de pós-graduação em todo o país e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com foco na área de produção e capacitação para pesquisas (LIMA; CONTEL, 2011, p. 171).

Entre as ações do Governo Federal relacionadas à internacionalização do ensino superior, destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2008 a 2012 que tinha a ampliação da mobilidade estudantil como uma de suas principais diretrizes (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 129) e o Programa Ciência sem Fronteiras de 2011 a 2017, cujo objetivo era promover a mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação brasileiros e também atrair jovens talentos e pesquisadores internacionais com elevada qualificação (AVEIRO, 2014, p. 2).

Além disso, algumas universidades possuem seus próprios projetos de internacionalização, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, na Foz do Iguaçu, que promove a multiculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade na Região Trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai); a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Ceará, que visa integrar alunos e professores brasileiros e de outros países lusófonos; e a Universidade da Integração da Amazônia, no Pará, que tem como perspectiva a união entre a comunidade acadêmica dos países que compartilham a bacia amazônica (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 142).

Nesse contexto e com base nos dados do Instituto de Estatísticas da Unesco sobre fluxos globais de alunos de nível superior, verifica-se que entre 2018 e 2019 o Brasil recebeu 21.181 alunos estrangeiros e enviou 67.183 estudantes para o exterior.

Como mostra a tabela a seguir, em um comparativo com outros países da América Latina, nesse período o país obteve o maior número de alunos estudando no exterior, seguido por Colômbia, México, Peru e Venezuela. Por outro lado, a Argentina se destaca como o principal destino de alunos estrangeiros, seguida pelo Brasil, República Dominicana, México e Equador.

Quantidade de alunos no exterior			Quantidade de alunos estrangeiros	
1º	Brasil	67.183	Argentina	109.226
2º	Colômbia	46.631	Brasil	21.181
3º	México	34.196	República Dominicana	9.607
4º	Peru	33.701	México	7.223
5º	Venezuela	23.866	Equador	6.302

Tabela 01: Internacionalização Universitária na América Latina

Fonte: Global Flow of Tertiary-Level Students (2018-2019). Elaborado pela autora.

Em um contexto global, como indica a tabela a seguir, é possível verificar que países como Índia, Alemanha, Coreia do Sul, África do Sul e Estados Unidos possuem grande quantidade de alunos estudando no exterior, em comparação com a América Latina. Essa distância é ainda maior quando se observa a quantidade de alunos estrangeiros nos

Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Alemanha e Rússia.

Quantidade de alunos no exterior		Quantidade de alunos estrangeiros	
Índia	375.055	Estados Unidos	987.314
Alemanha	122.538	Reino Unido	452.079
Coreia do Sul	101.774	Austrália	444.514
África do Sul	91.130	Alemanha	311.738
Estados Unidos	84.349	Rússia	262.416

Tabela 02: Internacionalização Universitária Global

Fonte: Global Flow of Tertiary-Level Students (2018-2019). Elaborado pela autora.

Ao comparar os números da internacionalização universitária em diferentes países, de acordo com Lima e Maranhão (2009, p. 584) essas diferenças nas quantidades de alunos recebidos e enviados para estudar no exterior revelam que esse processo pode ocorrer de forma ativa ou passiva com base na geopolítica do conhecimento.

Para as autoras, a internacionalização ativa ocorre em países desenvolvidos que possuem um ensino estruturado e hegemônico que acaba por influenciar os sistemas de educação superior em todo o mundo; por outro lado a internacionalização passiva é identificada em grande parte dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e suas ações têm maiores interesses comerciais do que culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da pesquisa bibliográfica constatou-se que a internacionalização do ensino superior ocorre desde o surgimento das primeiras universidades estrangeiras. Esse mesmo processo também aconteceu no Brasil, visto que as primeiras instituições de ensino superior nacionais foram influenciadas pelos modelos pedagógicos portugueses, franceses e americanos.

Além disso, observou-se que esse conceito obteve grande evolução ao longo dos últimos cinquenta anos e atualmente envolve fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que tornaram a sua abordagem mais complexa.

Verificou-se também que as universidades brasileiras dependem de incentivos realizados pelo Governo Federal para desenvolverem ações voltadas a mobilidade acadêmica, como os programas REUNI e Ciência sem Fronteira já encerrados. Ademais, foram encontrados poucos exemplos de instituições com projetos próprios de internacionalização do ensino.

Como consequência, os dados obtidos através do Instituto de Estatísticas da Unesco indicam que a mobilidade acadêmica nos países centrais resulta dos investimentos em programas de internacionalização universitária, o que caracteriza o seu

posicionamento ativo nesse processo. Por outro lado, países em desenvolvimento como os latino-americanos atuam de forma passiva, pois não há projetos de educação superior internacional consolidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos mencionados, pode-se afirmar que no início da pesquisa havia uma expectativa de que as informações sobre o tema internacionalização do ensino superior estariam relacionadas principalmente aos aspectos culturais desse processo, mas ao longo do trabalho observou-se que esse assunto é mais complexo e envolve uma série de fatores políticos, sociais, culturais, econômicos e pedagógicos.

Além disso, observou-se que não há uma grande quantidade de produção acadêmica nessa área no Brasil, conforme apontam os teóricos no início do trabalho. Dessa forma, para dar continuidade a revisão bibliográfica, foram feitas consultas diretamente nas obras dos autores mais citados nos artigos científicos disponíveis.

A partir dos conhecimentos adquiridos, pretende-se dar continuidade a pesquisa para verificar de que forma as universidades brasileiras podem elaborar projetos independentes voltados à internacionalização do ensino superior e que não dependam em sua totalidade dos investimentos governamentais.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. Why higher education is not a global commodity. **The Chronicle of Higher Education**. USA, v. 47, may 2001. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/why-higher-education-is-not-a-global-commodity/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

AVEIRO, Thais Mere Marques. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1867>. Acesso em: 07 set. 2021.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Cairo Gabriel Borges; DE MORAES BALDRIGHI, Rafael. A internacionalização do ensino superior no Brasil. **Carta Internacional**, v. 15, n. 3, 2020. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/1064>. Acesso em: 12 mai. 2021.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Prefácio. In: PROCTOR, Douglas; RUMBLEY, Laura E. (Ed.). **The future agenda for internationalization in higher education: Next generation insights into research, policy, and practice**. Routledge, 2018. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315266909/future-agenda-internationalization-higher-education-douglas-proctor-laura-rumbley>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. Alameda, 2011.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 28 fev. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; DOS SANTOS BASTOS, Robson. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/28999/16527>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em revista**, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

Unesco [Internet]. 2019. **Unesco Institute For Statistics**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS LÚDICAS, INCLUSÃO E ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Data de aceite: 02/05/2022

Moira da Silva Quadros Darian

Professora da Rede Municipal em Feira de Santana, Brasil

Genigleide Santos dos Hora

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil

RESUMO: No presente trabalho, objetivamos promover reflexões de práticas inclusivas concernentes ao universo lúdico que busque romper com os paradigmas de ensino excludente. Para tanto, embasamos nossas ações com a teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1995), cuja abordagem teórica se conjuga aos processos da Educação Inclusiva no ensino comum para alicerçar o fazer pedagógico de professores do Ensino Fundamental I na construção de instrumentos lúdicos acessíveis e contextualizados com os saberes significativos junto aos estilos de aprendizagem dos sujeitos na construção de uma cultura democrática e plural. A nosso ver, o processo de inclusão a partir do lúdico contextualizado objetiva não se tratar apenas em gerar uma cultura de tolerância às diferenças, mais em integrar uma comunicação que verse com as novas abordagens teórico-práticas para que deem sentidos e significados às sistematizações dos conhecimentos e assim, potencializar a aprendizagem de forma duradoura na evolução biopsicossocial de todos os aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação da

aprendizagem. Currículo. Ludicidade. Inclusão.

ABSTRACT: In the present work, we aim to promote reflections on inclusive practices concerning the playful universe that seeks to break with the paradigms of excluding teaching. To this end, we base our actions on Vygotsky's Historical-Cultural Theory (1995), whose theoretical approach is combined with the processes of Inclusive Education in ordinary education to support the pedagogical work of Elementary School teachers in the construction of accessible and contextualized playful instruments. with the significant knowledge together with the learning styles of the subjects in the construction of a democratic and plural culture. In our view, the inclusion process from the contextualized ludic aims not only to generate a culture of tolerance for differences, but to integrate a communication that deals with the new theoretical-practical approaches so that they give meaning and meaning to the systematizations of the knowledge and thus, enhance learning in a lasting way in the biopsychosocial evolution of all learners.

KEYWORDS: Learning mediation. Resume. playfulness. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

No presente trabalho, objetivamos promover reflexões de práticas inclusivas concernentes que evoquem ações correlatas do universo lúdico ao vislumbrar ações da adequação curricular que alicercem os professores do Ensino Fundamental I na teoria

histórico-cultural de Vygotsky (1995). Essa abordagem teórica concernente aos processos da Educação Inclusiva no ensino comum, como se organizam a partir da construção de uma cultura democrática e plural, não se trata apenas de gerar uma cultura de tolerância às diferenças.

Nesse sentido, entendemos por adequação curricular aqueles atos que privilegiam as potencialidades do aluno, independentemente da sua condição, ao tempo em que acolher o aluno no sistema comum educativo é tornar o currículo simplificado, de forma que, ao articular ações, possa beneficiar a construção do conhecimento. Aqui se consubstanciam as noções de desenvolvimento e flexibilização curricular com estabelecimentos dialógicos com a escola e com os professores como investigadores da prática inclusiva e na perspectiva de currículo dinâmico para todos os estudantes com ou sem deficiência. Conforme Fonseca (2011, p. 26), isso

[...] exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos.

Assim, o exercício da flexibilidade curricular garante que “[...] as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes.” (MADUREIRA e LEITE, 2003, p. 95). Estas ações são orientadas pelas políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem.

As ênfases às adequações curriculares evocam abranger instrumentos de cultura às diversas linguagens que se fundem nos processos de aprendizagem, conforme Vygotsky (1995). E a formação dos professores deve dar conta destas lacunas, cuja função primordial de ligação entre a criança e seu mediador atue na comunicação que verse através de elementos lúdicos e sua oferta a oportunizar meios que deem sentido e significado à evolução da aprendizagem, tendo como elo precípua o desenvolvimento do pensar e da linguagem.

Para melhor compreender a ludicidade, buscamos fundamentos em Cardoso (2018): a etimologia da palavra brincar vem do latim *vinculum*, que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, cujo sentido é prender, seduzir, encantar. O termo *vinculum* transformou-se em brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. Na língua portuguesa, o termo brincar significa recrear; distrair-se; mexer distraidamente em algo. Entendemos lúdico como aquele que conduz aos vínculos e às relações sociais articulados com áreas de conhecimentos como práticas inovadoras inclusivas.

As práticas inovadoras inclusivas e fundamentadas com atividades lúdicas, necessárias para compreender os desafios que se conjugam nos âmbitos de formação sociocultural, tencionam evocar um potencial que se refine acerca da aprendizagem integral, de modo a considerar na infância funções essenciais que correspondam às

áreas sensoriais, cognitivas e psicomotoras que potencializem a oferta da aprendizagem duradoura na inclusão de crianças do Ensino Fundamental I com dificuldades no aprender a romper com padrões estereotipados e excludentes comumente promulgados pela rigidez curricular.

A obra de Vygotsky (1995) ratifica o processo de apropriação da cultura e das características humanas criadas ao longo da história. É, inicialmente, um processo de reprodução do uso social dos objetos da cultura, das técnicas, dos costumes e hábitos, da linguagem, dos objetos materiais e não materiais, dos instrumentos. Para o autor, a teoria histórico-cultural, aptidões, capacidades, habilidades e funções (tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas) se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é.

2 | METODOLOGIA

O enfoque desta pesquisa qualitativa é exploratório e descritivo, fazendo uso de entrevista semiestruturada. Segundo Barros e Leffeld (2007), na pesquisa descritiva se realiza o estudo, a análise dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador.

A caracterização inicial das informações obtidas consistiu nas entrevistas, ou seja, conversas orais e individuais, um total de 04 professoras do Ensino Fundamental I de uma escola no sul da Bahia, a fim de obter informações sobre as suas perspectivas quanto à inclusão escolar, mais especificamente no que diz respeito à adequação curricular. E tivemos por base as análises de conteúdo, que são “[...] um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2008, p. 40).

Os resultados das análises de conteúdo das entrevistas realizadas tiveram por base os discursos dos docentes inclusivos. Além disso, foram analisados os planejamentos de um Currículo Específico de cada aluna para o seu pleno desenvolvimento das competências funcionais básicas em atividades cotidianas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na elaboração das práticas inclusivas das professoras colaboradoras da pesquisa, obtivemos narrativas fundamentadas na adequação curricular e na ludicidade. Para elas, a “adequação é a resposta da escola às necessidades de cada aluno” [...] “Podendo corresponder, atender o solicitado, dar resposta às necessidades de cada criança.” (informação verbal). Nesse sentido, a análise de dados apresenta perspectivas das professoras entrevistadas acerca das práticas pedagógicas que objetiva explicitar suas narrativas, metodologias práticas e lúdicas para que abrangessem todos os alunos, considerando transformar as formas de ensinar em experiências inovadoras que expressem

o universo infantil em toda a sua integridade.

A nosso ver, a inclusão escolar não se trata apenas de cumprir os currículos escolares, mas de estabelecer, junto com eles, atitude crítica orientada pela compreensão da complexidade do papel da educação e do educador na formação do indivíduo. A participação de todos os alunos é fundamental, pois os qualifica nessa ação compartilhada, possibilitando a atuação do aprendiz a internalizações, disposições, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas e elevadas (SAVIANI, 1991).

Ainda afirmaram: “Relativamente considero aqueles comportamentos linguísticos funcionais no que concerne às competências linguísticas e, também, aspectos lógicos matemático funcional como as que estamos desenvolvendo com os alunos incluídos” (informação verbal). Entendemos que essas afirmativas moveram as professoras a criarem espaços de reflexões para instituir ambiente de currículo, partilhas e as experiências vividas com o brincar para promover a formação permanente de professores.

Já se referindo à compreensão de uso das mensagens orais, na expressão oral, para elas as suas dificuldades incidem nas competências de interação social, principalmente com os colegas, necessitando de acompanhamento destes sobre o trabalho da aluna em Língua Portuguesa, ou seja, em relação às competências linguísticas. Afirmaram: “[...] saber escrever cartas, um convite [...] parece que já sabe ler necessariamente interpretar textos, horário, escrita de palavras, de frases etc. [...], ou seja, sabe identificar o dinheiro, o que vai comprar quando for ao supermercado, escolher ingredientes ao comprar para fazer receita de bolo.” (informação verbal).

Ainda de acordo com estes dados docentes, podemos concluir que o aproveitamento das atividades de um currículo funcional pode influenciar positivamente nas aprendizagens das crianças, principalmente na elevação das competências de autonomia e de matemática, comunicação oral e, posteriormente, da escrita dos alunos. Saliendo a importância de orientações enriquecedoras que comunguem componentes que expressem o pensamento da linguagem na comunicação socializada e mediatizada como aporte das ferramentas ofertadas com propostas coerentes e consistentes para as adaptações curriculares, assentados nas práticas lúdicas.

4 | CONCLUSÕES

Desse modo, o trabalho apresenta abordagens de experiências práticas de professoras do Ensino Fundamental I, as quais explicitaram um pouco sobre a sua didática integrada às adaptações curriculares com as atividades lúdicas; dentre as quais, há o enfoque dos jogos simbólicos, das brincadeiras tradicionais e dos brinquedos contextualizados. Experiências estas que levam em consideração cada realidade e estilo de aprendizagem dentro de uma rotina visual e adequadas a cada etapa do desenvolvimento integral, tendo uma metodologia qualitativa que se reporta ao brincar e seus constructos simbólicos nas

hipóteses de vivências, via análise experimental que promova possíveis intervenções com a sistematização da aprendizagem duradoura em toda a sua evolução.

Os resultados das análises das entrevistas junto às professoras do Ensino Fundamental I evocaram reflexões acerca das práticas lúdicas inovadoras no universo educacional do trabalho inclusivo como processo agregador de elementos concretos e interativos, contextualizados a intencionar uma aprendizagem mais assertiva no âmbito educacional. A criança que interage na escola com o outro se utiliza de elementos visuais e concretos, ao tempo em que ao educador constitui a tarefa de organizar os meios para tornar a cultura assimilável e acessível.

Adequação curricular é atender todos os alunos, *com e sem* deficiência; **é o** planejar a partir das demandas de cada aluno. As construções que se efetivaram no decurso das ações investigativas entre as docentes promoveram e consolidaram as concepções refinadas que impliquem na oferta de práticas lúdicas integradas à luz da heterogenia que se conjuga além dos muros da escola, como também legitimar as adequações curriculares na metodologia no âmbito das atividades educacionais expressivas na evolução da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CARDOSO, M. C. **Catadoras do brincar**: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FONSECA, Katia Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. III.

CAPÍTULO 3

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E ENVOLVIMENTO PARENTAL: PERCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 25/02/2022

Maraysa Paulino Figueiredo Fonseca

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Poços de Caldas
<http://lattes.cnpq.br/8559758326423214>

Paula Azevedo de Ávila

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Poços de Caldas
<http://lattes.cnpq.br/5190717001902079>

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Poços de Caldas
<http://lattes.cnpq.br/9973219045994186>

Este capítulo apresenta um recorte dos dados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Dificuldade de aprendizagem e envolvimento parental: a percepção de professores do ensino fundamental, de autoria das duas primeiras autoras e orientado pela última autora no ano de 2017.

RESUMO: A relação entre professores e famílias tem sido vista como uma das alternativas para a prevenção ou atenuação das dificuldades de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em âmbito escolar e, nesse sentido, esse estudo objetivou investigar a percepção de professoras sobre o conceito de envolvimento parental. As participantes foram 22 (vinte e dois) professoras da rede pública do ensino

das cidades de Poços de Caldas, Botelhos e Varginha, do Estado de Minas Gerais, que lecionam nas séries iniciais e declararam lecionar para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com o objetivo de promover uma investigação qualitativa optou-se pela implementação do Critério Brasil (CCEB) com objetivo de categorizar as classes econômicas dos participantes; a Escala de Envolvimento Parental – Percepção do Professor, e, por fim, a Escala de Envolvimento Parental – Práticas do Professor. De acordo com os dados obtidos, as professoras têm em média 37,2 anos de idade e uma média de 13,1 anos de serviço na docência. Além disso, 20 participantes declararam ter formação em nível superior. A partir dos dados encontrados foi possível concluir que embora as professoras reconheçam a importância do envolvimento parental, não conseguem efetivá-lo na escola, pois os momentos utilizados para que isso ocorra ainda estão limitados às reuniões pedagógicas e bilhetes em agendas. A percepção das professoras participantes evidencia a crença de que os pais precisam estar dentro da escola para estarem efetivamente envolvidos na escolarização dos filhos, por isso, as estratégias mais comumente utilizadas pelos profissionais estão centradas na escola, valorizando demasiadamente esse contexto e desconsiderando o familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Envolvimento Parental; Percepção de Professores.

LEARNING DIFFICULTY AND PARENTAL INVOLVEMENT: PERCEPTION AND PRACTICE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: The relationship between teachers and families has been seen as one of the alternatives for preventing or alleviating the difficulties of children with Special Educational Needs in school. In this sense, this study aimed to investigate the perception of teachers about the concept of parental involvement, as well as to investigate the practices that it commonly uses to insert the family in the school routine. With the objective of promoting a qualitative investigation, it was decided to implement the Brazil Criterion (CCEB) in order to categorize the economic classes of the participants; the Parental Involvement Scale – Teacher Perception, and, finally, the Parental Involvement Scale – Teacher Practices. The participants were 22 (twenty-two) teachers from the public education network of the cities of Poços de Caldas, Botelhos and Varginha, State of Minas Gerais, who teach in the initial grades and have students who have learning difficulties. According to the data obtained, teachers have an average of 37.2 years of age and an average of 13.1 years of teaching service. In addition, 20 participants reported having graduate in education. From the data found, it was possible to conclude that although teachers recognize the importance of parental involvement, they can not make it effective in school, since the moments used for this to happen are still limited to pedagogical meetings and tickets on agendas. The perception of the teachers evidence the belief that parents need to be inside the school to be effectively involved in the schooling of the children, therefore, the strategies most commonly used by the professionals are centered in the school, valuing too much this context and disregarding the familiar.

KEYWORDS: Learning Difficult; Parental Involvement; Teachers Perception.

1 | REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de tratar das dificuldades de aprendizagem, é necessário inicialmente definir o que é a aprendizagem. De acordo com Ruschel e Fontes (2016) a aprendizagem pode ser definida como um processo evolutivo e constante, que envolve um conjunto de modificações no comportamento do indivíduo. Existem diversos fatores que são fundamentais para que a aprendizagem ocorra: saúde física e mental, motivação e estímulos, maturação, inteligência, concentração, envolvimento parental efetivo, saúde emocional e memória são alguns deles.

Ainda, de acordo com Santos (2002), esse processo possui seis características básicas: trata-se de um processo dinâmico, por considerar o indivíduo em relação aos seus aspectos emocional, físico, intelectual e social. É contínuo, pois o ser humano inicia o seu processo de aprendizagem desde o nascimento e continua ao longo da vida. É global, pois para que a aprendizagem ocorra é necessário um equilíbrio entre os aspectos motores, emocionais, cognitivos e ambientais. É pessoal, pois se dá de forma pessoal, considerando que a criança se desenvolve a medida que cresce e, por isso, é intransferível. É gradativo, pelo fato que as situações de aprendizagem devem tornar-se cada vez mais complexas para que esta ocorra de fato, sendo claro que esta ativação deve ser compatível

ao nível de desenvolvimento mental da criança. E, por fim, é um processo cumulativo¹, pois resulta sempre das experiências vividas pelo indivíduo que servem como patamar para novas aprendizagens. Desta maneira, a experiência atual aproveita-se das experiências anteriores para se concretizarem.

Nesse sentido, Fonseca (2008), afirma que há necessidade de compreender esse processo de aprendizagem de maneira global e integrada, considerando seus processos orgânicos, emocionais, cognitivos, familiares, sociais e pedagógicos, que determinam a condição do sujeito. Dessa forma, fica evidente que a aprendizagem está relacionada a fatores ambientais, sociais, econômicos, cognitivos e emocionais - como o pensar, sentir, falar e agir - sendo que rupturas ou inibições neste processo podem implicar em dificuldades.

Para Otten (2007), essas dificuldades são um sintoma ou um resultado do ambiente, não havendo nenhuma causa específica nem algo que determine sua manifestação. O que existe e deve ser considerado é a história de vida desse indivíduo e a forma como ele se vê pertencente a cada grupo dos quais participa, seja a escola, família e/ou comunidade, entre outros.

Ainda, de acordo com Smith e Strick (2001, p. 15), “o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”. Segundo as autoras, em regra, essas dificuldades são provenientes de diversos aspectos que podem prejudicar o funcionamento do cérebro, e o baixo desempenho acadêmico é uma das consequências mais apontadas deste processo. Nesse sentido, Fonseca (2008) afirma que não se pode deduzir que as dificuldades de aprendizagens tenham origem apenas cognitiva, sendo preciso observar o desenvolvimento psicomotor, linguístico ou emocional; estrutura familiar; além das próprias condições de aprendizagem que a escola oferece a esse alunado.

Ao analisar a heterogeneidade do alunado e a necessidade de propiciar a todos o acesso à educação de qualidade é que novos desafios são impostos. No momento atual, um dos maiores desafios é promover o ensino de qualidade para aqueles alunos que, embora não possuam deficiências, apresentam diferenças no processo educacional (OMOTE, 2006).

Assim, é necessário pensar em estratégias que possam atuar como potencializadoras dessa educação de qualidade para esse alunado. Segundo pesquisas, a integração da escola e família é mais que necessária no espaço educativo, tendo em vista que quando os pais participam da vida escolar, o desempenho acadêmico tende a ser melhor. Segundo o INEP (2004), a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Dado corroborado por Luck (2009, p. 78) ao afirmar que “A integração da comunidade com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”.

1 Grifos nossos

Dessen e Polônia (2007) descrevem a família como a matriz da aprendizagem humana, exercendo uma forte influência no comportamento dos indivíduos além de reger seus próprios significados e práticas culturais, através dos quais são gerados sistemas de relação interpessoal e da construção individual e coletiva do ser humano. Especialmente nas crianças, a família gera um impacto significativo, na forma como elas veem o mundo e como estabelecem suas relações sociais.

Contudo, Carvalho (2004) aponta que ao longo da história o papel de educar, transmitir a cultura de determinado grupo social e preparar as crianças para vida adulta não era de responsabilidade exclusiva da família. Tais tarefas eram assumidas por diferentes pessoas, grupos ou instituições, através de inúmeras organizações executadas por eles. Antes as crianças eram educadas em casa, por empregados ou tutores, depois passaram a estudar em instituições e eram retiradas do seio familiar, enfim, a escola, tal qual se conhece hoje, como instituição de transmissão e avaliação de conhecimento, com as regras e formas de organização que são mantidas, suplantou-se ao final do século XIX, na sociedade moderna, passando por transformações até os dias atuais.

Dessa forma, entende-se que apesar dessas instituições – família e escola - terem funções distintas entre si, uma interfere na outra, trazendo formas e métodos de ensinar. Ressalta-se que a família tem um papel formador, tanto quanto a escola, e que ambas têm responsabilidades pela qualidade da educação e desenvolvimento do ser humano, visto que ele se divide entre esses ambientes por um longo espaço de tempo e é afetado constantemente pelos dois.

Assim sendo, a aprendizagem infantil necessita ser estudada a partir de uma visão multifatorial e multicontextual. Diante disso, no presente trabalho optou-se pela adoção de um referencial pautado na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, elaborada e proposta por Urie Bronfenbrenner, que discorre sobre a importância da interação entre a pessoa, o contexto, o processo e o tempo, e de qual forma essas variáveis intervêm nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O Modelo Bioecológico é dinâmico e está em constante desenvolvimento, pois lida com seres vivos, que evoluem e estão sempre em transformação, por isso a teoria deixa de ter o nome de Modelo Ecológico em 1996 e passa a se chamar Modelo Bioecológico a partir de 1998, no intuito de contemplar também a parte biológica do indivíduo (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano se dá através da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano em desenvolvimento e as variáveis dos ambientes imediatos em que a pessoa se encontra. O ambiente ecológico desempenha um papel essencial no desenvolvimento e a compreensão de seus efeitos não deve levar em consideração somente o ambiente imediato do ser em crescimento. Nesse sentido, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1998) compreende quatro núcleos principais de interação, que influenciam no desenvolvimento humano, são eles: o processo, a pessoa,

o contexto e o tempo. Esse modelo permite uma “análise dos processos e resultados do desenvolvimento humano como uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 145).

O mecanismo principal, responsável pelo desenvolvimento, é o processo. Ele se dá por meio de interações recíprocas progressivamente mais complexas, entre um ser humano em aperfeiçoamento e os símbolos, objetos e sujeitos do ambiente imediato. Esta interação deve ocorrer regularmente por um período de tempo estendido para que seja eficaz, este processo é nomeado por Bronfenbrenner e Morris (1998) de *processos proximais*.

As formas singulares de interação entre o organismo e o ambiente compreendem estruturas que produzem o desenvolvimento humano. Estas variam de acordo com as características do desenvolvimento da pessoa, a conjuntura ambiental, imediata e remota e o intervalo em que ocorrem os processos de interação. Segundo os autores, a existência de objetos e símbolos no ambiente imediato que estimulem à atenção, a investigação, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento, é uma das características essenciais para que ocorram os processos proximais.

Após o processo, a pessoa é o segundo núcleo de desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento está ligado à constância e as mudanças de características, tanto de origem biopsicológica, quanto aquelas delineadas pela influência do meio, que ocorrem ao longo da vida pessoal. Essas características são tanto fruto, quanto geradoras de desenvolvimento, e influenciam diretamente nos processos proximais. Há três características determinantes na pessoa que influem no desenvolvimento humano, visto que elas determinam a força e o direcionamento do processo proximal ao longo da vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O contexto refere-se ao ambiente ecológico, que Bronfenbrenner (1996), classificou em quatro níveis: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microssistema é o ambiente que está no cerne dos relacionamentos, é o *centro de gravidade* da relação pessoa/ambiente, sem nenhum intermediário, definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, com aspectos sociais, físicos, materiais ou simbólicos que impulsionam ou coíbem o investimento em relações mais complexas e de contexto imediato (BRONFENBRENNER, 1996).

O mesossistema é um conjunto de microssistemas, caracterizado pelas interrelações existentes entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. O exossistema diz respeito aos ambientes nos quais a criança não participa ativamente, mas que exercem influência ou são influenciados pelo ambiente imediato. Por fim, o macrosistema é o maior nível e o mais remoto entre os conjuntos dos sistemas. Ele envolve os padrões ideológicos, presentes nas formas e no conteúdo desses sistemas interligados, assim como a cultura ou subcultura específica de um determinado contexto social. Variáveis como política, governo, economia, valores sociais, culturais e guerras, por exemplo, podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento do indivíduo. O

macrossistema pode ser compreendido como um planejamento social de uma cultura ou de um contexto social maior (BRONFENBRENNER, 1996).

O último núcleo do modelo proposto por Bronfenbrenner a ser considerado é o tempo, que irá permitir analisar as mudanças e constâncias ocorridas ao longo da vida humana, pois o desenvolvimento não pode ser considerado somente individualmente. O desenvolvimento se aplica também à organização da qual o indivíduo faz parte, sendo assim indissociável do desenvolvimento social.

Dessa forma, baseando-se na teoria bioecológica apresentada, pode-se afirmar que não existe apenas um contexto de desenvolvimento humano, mas vários e que estes influenciam em diferentes níveis esse desenvolvimento. Portanto, além das variáveis internas, existem variáveis externas ao aluno que devem ser consideradas, como as características das relações familiares e escolares, por exemplo, que podem interferir de maneira positiva ou negativa no processo de aprendizagem do indivíduo, sendo que ambas instituições são fundamentais para suscitar o aprendizado.

2 | MÉTODO

2.1 Aspectos Éticos

A presente pesquisa seguiu todos os aspectos éticos recomendados, tais como: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os participantes e sigilo sobre os dados de identificação dos participantes, entre outros.

2.2 Participantes

As participantes foram 22 (vinte e duas) professoras de crianças com dificuldade de aprendizagem regularmente matriculadas na rede regular de ensino fundamental das cidades de Poços de Caldas, Botelhos e Varginha; todas localizadas no Estado de Minas Gerais. O Quadro 1 apresenta a análise da idade e do tempo de experiência relatado pelas professoras participantes.

Categoria	Média	Amplitude
Idade	37,8	23-62
Tempo de experiência	13,1	9 meses-30anos

Quadro 1. Análise da idade e do tempo de experiência dos participantes.

Os dados apresentados no Quadro 1 demonstram que as professoras participantes tinham em média 37,2 anos (variando entre 23 e 42 anos de idade) e média de 13,1 anos de serviço na docência (com tempo de serviço variando entre 9 meses e 30 anos).

O Quadro 2 apresenta a distribuição das professoras de acordo com a série para a

qual lecionam e a formação acadêmica declarada no momento da coleta de dados.

Categoria	Subcategoria	Quantidade (N)
Série	1º ano	4
	2º ano	8
	3º ano	4
	4º ano	5
	5º ano	1
Formação	Ensino médio	1
	Magistério	1
	Graduação	10
	Pós-graduação	9

Quadro 2. Série para qual lecionam e formação acadêmica dos participantes.

A maioria das professoras leciona no segundo ano do Ensino Fundamental e possui graduação. Os dois entrevistados que não possuem graduação estão cursando Pedagogia, assim como outros dois entrevistados que já possuem ensino superior, um é graduado em Ciências biológicas e outro em Ciências sociais, mas estão igualmente cursando Pedagogia (Quadro 2).

A Tabela 1 categoriza as classes econômicas dos participantes, definidas em A1, A2, B1, B2, C, D e E, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa.

CCEB	N	Frequência Relativa (%)
B2	9	40,9%
B1	7	31,8%
A2	4	18,3%
C1	1	4,5%
A1	1	4,5%

Tabela 1. Análise do CCEB.

Os participantes entrevistados são pertencentes às classes A1, A2, B1, B2 e C1, com concentração maior nas classes B2 e B1 respectivamente. Nenhum professor é pertencente às classes D e E (Tabela 1).

2.3 Instrumentos

a) Critério de Classificação Econômica Brasil - CCEB (ABEP, 2008): O Critério de Classificação Econômica Brasil foi aplicado com objetivo de categorizar as classes econômicas dos participantes, definidas em A1, A2, B1, B2, C, D e E, segundo a Associação

Brasileira de Empresas de Pesquisa.

b) Escala de Envolvimento Parental – Percepção do Professor (EEP – PEP)

(PAMPLIN, 2010): instrumento que aborda o grau de importância atribuído pelos professores em atividades de envolvimento parental. As respostas consistem em uma escala com 5 diferentes graus de respostas, variando de 1 – Não é importante a 5 – É muito importante. O instrumento contempla 20 diferentes atividades subdivididas em quatro módulos, sendo eles: 1) Obrigações básicas dos pais (6 itens); 2) Obrigações básicas da escola (8 itens); 3) Voluntariado na escola (3 itens); 4) Envolvimento dos pais em atividades realizadas em casa (3 itens). Os módulos foram agrupados segundo os pressupostos da Tipologia do Envolvimento Parental proposta por Epstein (2001).

c) Escala de Envolvimento Parental – Práticas do Professor (EEP-PRAP)

(PAMPLIN, 2010): instrumento que aborda a frequência com a qual os professores desenvolvem determinadas atividades visando promover o envolvimento parental na escolarização da criança. As respostas consistem em uma escala com 5 diferentes graus de respostas variando de 1 – Nunca a 5 – Sempre. O instrumento contempla 20 diferentes atividades subdivididas em quatro módulos, sendo eles: 1) Obrigações básicas dos pais (6 itens); 2) Obrigações básicas da escola (8 itens); 3) Voluntariado na escola (3 itens); e 4) Envolvimento dos pais em atividades realizadas em casa (3 itens). Os módulos foram agrupados segundo os pressupostos da Tipologia do Envolvimento Parental proposta por Epstein (2001).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 3, aborda o grau de importância atribuído pelos participantes em atividades de envolvimento parental. As respostas consistem em uma escala com 5 diferentes graus de respostas, variando de 1 – Não é importante a 5 – É muito importante.

VARIÁVEIS	CATEGORIAS DE RESPOSTA					
	Não respondeu	Não é importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
Responder a bilhetes enviados pela escola	-	-	-	-	3	19
Comparecer às reuniões da escola	-	-	-	-	2	20
Comparecer à escola quando chamado	-	-	-	-	3	19
Comparecer à festas, exposições e outras atividades realizadas pela escola	1	-	-	-	12	9

Perguntar à criança sobre como foi o dia na escola	-	-	-	-	2	20
Supervisionar a lição de casa	-	-	-	-	7	15
Supervisionar o estudo para provas	1	-	-	-	5	16
O responsável solicitar informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança	-	1	-	-	4	17
Acompanhar as notas e a frequência do filho	-	-	-	-	2	20
Organizar um local para que o filho realiza as tarefas escolares	-	-	-	-	7	15
Estabelecer horários para a realização de tarefas escolares em casa	-	-	-	-	7	15
O responsável tentar ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade ou é indisciplinada	-	-	1	-	4	17
Verificar se o material escolar está em ordem	-	-	1	-	7	14
Perguntar à criança sobre o que ela está aprendendo na escola	-	-	1	-	3	18
O responsável solicitar informações sobre as regras e normas da escola	-	-	1	-	8	13
Desenvolver tarefas escolares em parceria com a criança, quando solicitado pela escola	-	-	-	-	6	16
Participar da Associação de Pais e Mestres, Conselhos, etc.	-	-	-	3	11	8
O responsável solicitar informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança	-	-	-	-	6	16
O responsável procurar a professora para conversar quando sente necessidade	-	-	-	1	4	17
Desenvolver atividades de voluntariado na escola	-	1	1	3	13	4

Quadro 3. Percepção das professoras sobre o envolvimento parental.

O Quadro 3 indica que, na percepção das professoras, a maioria das atividades indicadas na escala é de média a elevada importância, sendo que *comparecer à escola quando chamado, perguntar como foi o dia na escola e acompanhar as notas e frequências dos filhos* foram as três categorias mais frequentemente apontadas como muito importantes.

Os itens que obtiveram porcentagens mais diluídas entre as possibilidades de resposta foram *participar da associação de pais e mestres, conselhos, etc. e desenvolver atividades de voluntariado na escola*.

Dentre os entrevistados, quase todas as professoras declararam considerar importante ou muito importante os pais participarem das atividades listadas. Os dados permitem verificar ainda que embora as professoras atribuam importância às mais variadas atividades de promoção do envolvimento parental, as mais praticadas continuam sendo as que comumente são implantadas na escola: *chamar os pais a vir para escola em função das notas e frequência das crianças*.

O Quadro 4 aborda a frequência com a qual as professoras participantes desenvolvem determinadas atividades visando promover o envolvimento parental na escolarização da criança. As respostas consistem em uma escala com 5 diferentes graus de respostas variando de 1 – Nunca a 5 – Sempre.

VARIÁVEIS	CATEGORIAS DE RESPOSTA				
	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Muitas vezes	Sempre
Enviar bilhetes/informações aos pais	-	2	11	5	4
Convidar os pais para conversar	-	2	16	2	2
Convidar os pais para festas, exposições e outras atividades realizadas pela escola	1	3	10	4	4
Falar aos pais sobre a importância de perguntar a criança sobre como foi o dia na escola	2	2	4	9	5
Dar informações aos pais sobre como supervisionar a lição de casa	1	1	5	11	4
Dar informações aos pais sobre como supervisionar o estudo para provas	2	1	6	10	3
Dar informações aos pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança		3	8	6	5
Falar aos pais sobre a importância de acompanhar as notas e frequência do filho		1	6	6	9
Dar informações sobre a importância de organizar um local para que o filho realize as tarefas escolares		4	6	6	6
Falar aos pais sobre a importância de estabelecer horários para a realização de tarefas escolares em casa	1	1	11	3	6

Dar informações sobre como os pais podem ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade ou é indisciplinada		2	7	4	9
Falar ao pai sobre a importância de verificar se o material escolar está em ordem	1	0	5	9	7
Falar aos pais sobre a importância de perguntar a criança sobre o que ela está aprendendo na escola		1	7	8	6
Enviar aos pais informações sobre as regras e normas da escola	-	7	8	4	3
Propor tarefas escolares que a criança possa fazer em parceria com os pais	-	1	10	7	4
Convidar os pais para participar da Associação de Pais e Mestres, conselhos, etc.	5	5	8	2	2
Dar informações aos pais sobre como contribuir para a aprendizagem da criança	-	1	6	9	6
Se colocar a disposição para que os pais o procurem quando sentirem necessidade	-	-	2	4	16
Convidar os pais para desenvolverem atividades de voluntariado na escola	5	6	9	1	1

Quadro 4. Prática das professoras quanto às atividades que promovam o envolvimento parental.

O Quadro 4, referente às práticas das professoras demonstra que a maioria das atividades foram indicadas como realizadas *frequentemente; muitas vezes e sempre* na escola. Entretanto, os dados apontam que algumas atividades nunca foram realizadas pelas professoras participantes, tais como *nunca* ter falado aos pais sobre a *importância de perguntar à criança como foi o dia na escola; dar informações aos pais sobre como supervisionar a lição de casa e os estudos para provas, nunca falar aos pais sobre a importância de estabelecer horários para a realização de tarefas escolares em casa.*

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de professoras do Ensino Fundamental I sobre o envolvimento parental e as práticas por eles implementadas na perspectiva de promover a inserção da família no processo educacional.

As participantes, demonstram reconhecer a importância da família no processo de escolarização destas crianças, porém, ainda não conseguem implementar ações efetivas de envolvimento parental, muito provavelmente em função do desconhecimento sobre as possibilidades de atuação na área.

Acredita-se que para que as professoras sintam-se mais seguras para incentivar esta relação, dando o primeiro passo para que ela aconteça, é preciso investir em programas de formação, supervisão e avaliação das propostas de parceria, e que estes aconteçam

de forma contínua e integrada. Portanto, fica evidente que é preciso abrir espaço para que os pais atuem de forma mais efetiva na educação de seus filhos, porém, o que implica na necessidade de que professores, coordenação e direção utilizem estratégias que orientem e promovam o envolvimento parental, prezando sempre pela qualidade dessa relação e não a quantidade.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. 310 p. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

CARVALHO, R.E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>. Acesso em 16 de junho de 2016.

EPSTEIN, J. **School, Family, and Community partnerships**: preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [online]. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. Disponível em <<http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0413.htm>> Acesso em 20 nov 2016.

FONSECA, J. F. O. **Dificuldade na aprendizagem**. (Tese de pós-graduação Latu Sensu – Curso em Alfabetização). Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../5676.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.251- 272, 2006.

OTTEN, N. S. R. Dificuldade de aprendizagem: o que há por trás disto? **Revista de Educação**, ano 3, n. 3. Porto Alegre: 2007.

PAMPLIN, R. C. O. Dimensões da Relação Família-Escola: Programa de Intervenção para Professores como Agentes de Promoção do Envolvimento Parental. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RUSCHEL, S. P; FONTES, M. A. **Dificuldades de Aprendizagem e os problemas relacionados.** Disponível em <http://www.plenamente.com.br/artigo/194/-que-sao-transtornos-aprendizagem-causas-tipos.php#.V3qrsbgrK00>. Acesso em: 14/06/2016.

SANTOS, R.P. Aprendizagem. In:_____. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** São Paulo: i editora, 2002. Cap 2, p. 10-22.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed. 2001.

CAPÍTULO 4

HOMESCHOOLING NO BRASIL: ENTRE A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E A NEGAÇÃO DO SERVIÇO/ENSINO PÚBLICO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Christianne Grazielle Rosa de Alcântara Belfort

Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT
Teresina-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/5304330706092145>

Lucia Cristina dos Santos Rosa

Universidade Federal do Piauí, Departamento de Serviço Social/Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas
<http://lattes.cnpq.br/1155495958494760>

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar a demanda por *homeschooling* na realidade brasileira, como fator de intensificação das desigualdades sociais, associada à negação do serviço/ensino público, que permite a igualdade de oportunidades. Através de revisão de literatura, baseada no estado da arte e a discussão fomentada a princípio pelo Mandado de Segurança nº 70052218047/2012/RS que alcançou instâncias superiores, até ser julgado através de Recurso Extraordinário (RE) 888815, no Supremo Tribunal Federal onde foi reconhecida a ausência de regulamentação legal para a implementação do *homeschooling*, discute-se essa demanda como inserida nas disputas políticas, mas, violadora de direitos humanos, em um país histórica e estruturalmente desigual. Procura-se elencar hipóteses de sua inaplicabilidade prática à realidade brasileira, em

seus mais diversos âmbitos, apoiando-se nas fontes bibliográficas e na doutrina e jurisprudência acerca do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Homescholling; educação no lar; direito à educação; direitos humanos; escola.

HOMESCHOOLING IN BRAZIL: BETWEEN THE INTENSIFICATION OF SOCIAL INEQUALITIES AND THE DENIAL OF PUBLIC SERVICE/EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to analyze the demand for homeschooling in the Brazilian reality, as a factor of intensification of social inequalities, associated with the denial of public service/education, which allows equal opportunities. Through a literature review, based on the state of the art and the discussion fostered at first by Writ of Mandamus nº 70052218047/2012/RS that reached higher levels, until being judged through Extraordinary Appeal (RE) 888815, in the Federal Supreme Court where it was Recognizing the absence of legal regulation for the implementation of homeschooling, this demand is discussed as inserted in political disputes, but violating human rights, in a historically and structurally unequal country. It seeks to list hypotheses of its practical inapplicability to the Brazilian reality, in its most diverse areas, based on bibliographic sources and on doctrine and jurisprudence on the subject.
KEYWORDS: Homescholling; home education; right to education; human rights; school.

1 | INTRODUÇÃO

Desde as primeiras formas de fomento à educação, o ensino particular é praticado e prevaleceu por muito tempo. Seja para ensinar o ofício, através de mestres e seus aprendizes, como para ensinar as artes, através de tutores ou preceptores e seus discípulos ou pupilos.

Podemos citar exemplos clássicos, como Platão que foi professor de Aristóteles, e o próprio Aristóteles que foi preceptor de Alexandre, o Grande, dentre inúmeros outros.

Era comum na Antiguidade e até em passado recente a utilização de professores particulares para ensinar as letras e as ciências para os filhos das classes mais abastadas da sociedade.

Na Grécia antiga nasceu o primeiro modelo de escola, como espaço para refletir, onde as pessoas livres iam em seu tempo ocioso.

A escola em sua versão moderna se apresenta pela primeira vez no Marrocos em 859 d.c., todavia, ainda durante a idade média, o ensino das artes restringiu-se a poucos nobres e a classe eclesiástica, vindo a surgir em maior escala no século XXII, através da própria Igreja católica, porém permanecendo com acesso restrito, a poucos.

Com o renascimento das cidades, o desenvolvimento urbano, bem como o aumento das demandas do comércio a educação ganha nova roupagem, passando a não estar apenas vinculada à educação dos clérigos e dos nobres, mas para atender às necessidades de uma nova categoria: a burguesia. Mas, continua muito associada a uma questão privada, das famílias.

Após a Revolução industrial, a educação passa a ter as características que reconhecemos hoje, novamente, em razão das necessidades econômicas do capitalismo que requeria algum nível de instrução da massa, mas voltado para o trabalho manual, na divisão sexual do trabalho.

Logo, quando é expandida para os segmentos mais pobres da população, ou seja, é democratizada no mundo Ocidental, a educação ganha sentidos específicos, na era dos direitos, como denomina Norberto Bobbio (1992), como “oportunidades iguais”, mas, voltada ao trabalho industrial.

Apesar de muito associada à profissionalização, ao exercício de um ofício, a educação paulatinamente se associa à cidadania, constituindo-se um dos primeiros direitos sociais, o que passa a ocorrer em escola pública. Tal metamorfose acompanha a constituição do Estado moderno, sobretudo francês (CHEVALLIER, 2017), que constitui, amplia e diversifica as ações das políticas públicas, abarcando crescentemente funções familiares. Na perspectiva de combater a pauperização, manter a ordem social, e assegurar proteção social em relação aos riscos sociais, “as grandes leis escolares com o advento da Terceira República desembocam na instalação de um vasto aparelho educativo sob a égide do Estado, e investido de uma função essencial de formação e de socialização”

(CHEVALLIER, 2017, p. 26). Destarte, o Estado através das políticas públicas sociais investe na solidariedade intervindo nas relações sociais, sobretudo através da educação, na perspectiva de assegurar oportunidades e corrigir os agravos das desigualdades sociais que são constitutivas do capitalismo.

O pós guerra reforça direitos inerentes à cidadania, a partir de 1948, com a Declaração Universal dos direitos humanos da ONU. O artigo seu 26 estabelece que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (BORGES; RODRIGUES; FARIAS, 2008, p. 148)

Com esses pressupostos o direito à educação, sobretudo em escola pública se torna cada vez mais generalizada no mundo Ocidental, como marco da igualdade de todos perante a lei e a tudo o que foi construído como patrimônio da humanidade, incluindo o conhecimento.

A igualdade de oportunidades propiciada pela educação pública, busca equalizar os cidadãos e diminuir desigualdades sociais.

2 | O DIREITO A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Segundo Maria Luísa Ribeiro (1994) no Brasil a primeira escola surge em 1549 fundada pelos jesuítas em Salvador, restrita e utilizada como instrumento de formação de sacerdotes, catequização dos índios e, posteriormente, educação da elite nacional baseada nos valores morais e culturais europeus e católicos.

Em subsequência, surgem os internatos, espaços integrais para educação e instrução, física, moral e religiosa de seus internos, modelo amplamente utilizados pelas elites nacionais, que de início enviavam seus filhos para a Europa e, posteriormente para os internatos nacionais.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil surge a necessidade de mais mão de obra profissional, fazendo assim surgir o ensino técnico e superior no país com a fundação da faculdade de medicina da Bahia e posteriormente faculdade de Direito de Olinda e do Largo de São Francisco, ocasionando uma ruptura com o sistema jesuíta de ensino.

Em 1891 a lei Benjamim Constant surge como a primeira tentativa de criação de um

sistema nacional de ensino (FUSINATO, 2022)

Na segunda metade da década de 1920, já após independência e proclamação da república, um movimento encabeçado por educadores gera, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” pela existência de escolas públicas gratuitas, laicas, obrigatórias e adaptada a vida industrial e urbana.

Simpatizante do movimento, Vargas enxergou nele ideais complementares à sua política o que possibilitou mais a expansão das escolas no Brasil.

A industrialização e a possibilidade de deslocamento de grandes distâncias em menor tempo viabilizou a continuidade dessa expansão, que continuou a ocorrer durante a redemocratização em 1946, sendo sacramentada em 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases, que estabeleceu a organização do sistema de ensino brasileiro e tornou obrigatório o ensino primário a partir dos 7 anos de idade.

Durante todo este período, até o início da ditadura militar em 1964, as escolas passaram a ser espaços democráticos. Todavia, com o golpe de 1964, a educação voltou a ter caráter iminentemente profissionalizante para a população mais pobre e o ensino superior, caráter elitizado. O caráter mercantil da política educacional também foi intensificado, com as escolas privadas ganhando maior espaço em relação às públicas.

Com o processo de redemocratização, que foi intensificado a partir de 1978 e culminou com a Constituição Federal de 1988, a concepção de escola pública, democrática e para todos ganhou ainda mais força com previsão constitucional, em seu artigo 205 sendo previsto

“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”

Logo, transforma-se em um direito de todos, mas também um dever de toda sociedade proteger. O direcionamento desse direito tem em vista primeiramente o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania, figurando a qualificação para o trabalho em terceiro lugar. Tal fato é importante para o contexto brasileiro, posto, como já visto, inicialmente, os pobres foram alijados historicamente desse direito. Vale lembrar que a pobreza tem cor no Brasil, é constituída majoritariamente de negros. Segundo que quando passou a ser ofertado algum programa educacional voltado para os “menores”, considerado pela Código de Menores de 1927, como crianças e adolescentes até 17 anos e 11 meses, como equivalente de pobres, a educação era para o trabalho. O pressuposto subjacente em relação a esses “menores” era associado ao perigo e a família culpabilizada pela situação desse segmento (FALEIROS, 1995)

Excluía-se as crianças das elites desse processo.

O processo constitucional sedimenta-se em 1996, quando foi aprovada a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentando o dever do Estado

em prover a educação pública e em seu artigo 4º sacramentou a educação básica como obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, tornando também um dever dos pais ou responsáveis a matrícula. Confirma-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990. LDB e ECA, pavimentam o direito de crianças e adolescentes, a escola pública e gratuita próxima de sua residência, com igualdade de acesso e permanência. Instituem que é dever da família matricular seus filhos na escola, acompanhar a frequência e aproveitamento dos mesmos. O descumprimento é considerado crime de “abandono intelectual (quando pais não a matriculam) ou infração administrativa (quando pais não acompanham o desenvolvimento escolar do filho).

Pode se afirmar que essa foi uma das maiores conquistas da população brasileira, sobretudo dos pobres, que passaram a ter o direito à escola pública, que embora tenha alcançado a universalização das crianças brasileiras, ainda figura prejudicada na sua qualidade, posto que serviços públicos no país ficaram associados a serviços para pobres, leia-se de baixa ou nula qualidade.

De qualquer maneira, é um direito social a uma parte do patrimônio humano, o direito à alfabetização, à cultura e a cidadania.

3 | A EDUCAÇÃO NO LAR NO BRASIL

A educação no lar ou *homeschooling* como prática nunca deixou de existir no Brasil, todavia, com a crise da educação iniciada em meados de 1960 (CANÁRIO, 2005) e agravada na década de 1990, seja por questões ideológicas, tecnológicas ou mesmo de segurança, o movimento em prol da regulamentação do (entendido assim pelos que o reivindicam) direito a educar seus filhos no lar tomou forma com a criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) em 2010. Tal fato, com certeza, vem na contramão do direito à educação pública e de qualidade, posta pela Constituição Federal de 1988, no cerne das disputas políticas em torno da cidadania e dos direitos a ele associados. Pode também ser correlacionada às discussões sobre educação sexual na escola, educação para a diversidade e o próprio direito ao convívio plural, em uma sociedade multicultural como a brasileira.

O que é informado é que, mais de 5 mil famílias optaram abertamente pelo ensino no lar, o que é chamado pela ANED de “autonomia educacional da família”, todavia, como a educação é um direito fundamental previsto na Constituição Federal 1988 e sendo obrigatória a matrícula dos infantes na escola prevista na Lei nº 9.394/96, o ato de não matricular o filho no ensino regular pode ser considerado abandono intelectual, nos termos do art. 246 do Código Penal.

O caso mais emblemático que trouxe a discussão à corte superior foi o mandado de segurança nº 70052218047/2012/RS impetrado contra a Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS, onde a autora da ação, representada pelos seus genitores, afirma que tem o

direito de estudar em casa, dizendo que a frequência escolar em “em turmas multiseriadas” lhe causa inúmeros problemas, tais como o convívio com alunos mais velhos, com sexualidade bem mais avançada, a existência de hábitos distintos, desde o linguajar até a própria educação sexual, referindo, ainda, que por princípio religioso discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular.

Os avanços tecnológicos também são argumentos utilizados pela corrente adepta ao ensino domiciliar, conforme evidencia VASCONCELOS (2017p. 129):

(...) “não se pode desconsiderar que a perspectiva da educação na casa volta à cena como uma possibilidade real, à medida que as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis aproximam o conhecimento dos sujeitos e tornam a intermediação da escola, por vezes, dispensável, rompendo, assim, com os limites físicos para a concretude do processo de escolaridade.”

Dentre os argumentos mais populares utilizados pelos defensores da educação no lar estão: é um direito dos pais de escolha quanto a educação de seus filhos; a baixa qualidade do ensino público; a incompatibilidade entre os valores e ideais defendidos pelos pais e os preceituados na escola; a ausência de segurança nos estabelecimentos educacionais; a diversidade do público frequentador; o direito dos pais de decidirem qual a educação será dada a seus filhos; a discordância quanto aos conteúdos e métodos aplicados no ensino escolar; a padronização e a escola como vetor doutrinador.

Por outro lado, a vertente que se opõe ao ensino no lar também levanta pontos intrigantes conforme demonstra VASCONCELOS (2017, p. 120):

Na vertente oposta, os críticos ao homeschooling, ou a qualquer outra forma de educação que a separe do Estado como mantenedor, supervisor ou legislador, também apresentam uma vasta argumentação, que vai desde conceber a educação na casa como um movimento que surge no bojo das políticas neoliberais de enfraquecimento do Estado, até defender a ideia, comumente usada como princípio da negação, de que só é possível haver socialização entre crianças e jovens por intermédio da escolarização.

No julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 888815 vários foram os argumentos contra a prática, dentre eles: socioeconômico, tendo em vista o perfil financeiro das famílias optantes por este estilo de educação – costumeiramente abastadas – o que possibilita a contratação de professores particulares ou que um dos genitores, optando por deixar o mercado de trabalho, permaneça no lar educando os infantes; ideológico, uma vez que o perfil predominante das famílias optantes por este regime são religiosas e conservadoras, e assim as únicas influências na vida das crianças submetidas a este sistema seriam a de seus pais, ademais controlando o seu acesso e **sua** exposição à informação e condicionando-as a um único ponto de vista; socializador, como preceitua Torres Santomé (2003, p. 89):

Na prática, a opção “escola em casa” [ênfase no original] é uma educação na base de aulas particulares, onde só existe um aluno e, neste caso, o pai e/ou a mãe faz tanto papel de pai e/ou mãe como de docente; assumem

os dois papéis. Pelo contrário, a educação numa instituição escolar obriga a estabelecer um maior número de relações; as aulas agrupam, normalmente, entre 20 a 25 estudantes cada; nestas, os rapazes e as raparigas caracterizam-se por possuir distintos ritmos de aprendizagem, diferente bagagem cultural, expectativas díspares, diferentes capacidades e modalidades de inteligência, distinto sexo, etc., algo que converte esse grupo numa pequena representação do que é o mundo externo à aula, no qual eles vivem.

Conforme o pensamento do autor, a ausência do controle e influência integral dos pais, ademais a exposição das mesmas ao ambiente diversificado da escola possibilita às crianças o contato com uma amostra do mundo exterior e com o diverso.

O argumento se baseia na educação e na escola como facilitador no combate a discriminações e canal viabilizador de integração das crianças ao mundo de forma mais natural, permitindo e possibilitando às mesmas, definições identitárias e ideológicas próprias.

Ademais, tendo em vista que o reconhecimento do direito à educação no lar não poderia ocorrer de forma adstrita às partes, mas à toda a população e reconhecendo a pluralidade cultural e econômica da sociedade brasileira, para famílias de baixa renda este seria um direito inócuo e possível de deturpação, vez que a contratação de um tutor ou um dos genitores assumindo este lugar para viabilizar a educação da prole parece pouco provável. Ressalta-se também, não sem razão, foram lançadas políticas públicas de incentivo à matrícula escolar como o programa “Bolsa escola”, posteriormente unificado e transformado em “Bolsa família”.

Desta monta não é difícil imaginar que a educação no lar poderia facilmente se tornar uma desculpa para viabilizar o trabalho infantil.

Outrossim, a escola faz parte de um sistema de proteção à criança, não apenas como fonte de alimento, através da merenda escolar, mas também como canal para observação e denúncias de violência e violação dos direitos das crianças, tendo em vista que em sua maioria a violência contra os infantes acontece dentro de casa,

A violência contra crianças e adolescentes atingiu o número de 50.098 denúncias no primeiro semestre de 2021. Desse total, 40.822 (81%) ocorreram dentro da casa da vítima. Os dados são do Disque 100, um dos canais da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (ONDH/MMFDH). No mesmo período em 2020, o número de denúncias chegou a 53.533. A maioria das violações é praticada por pessoas próximas ao convívio familiar. A mãe aparece como a principal violadora, com 15.285 denúncias; seguido pelo pai, com 5.861; padrasto/madrasta, com 2.664; e outros familiares, com 1.636 registros. (<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa>, acesso em 08/03/2022)

Como visto, as demandas a favor da homeschooling vem de parte das elites brasileiras, que nunca teve um projeto de inclusão da população brasileira na cidadania, ao

contrário, sempre procurou reforçar seus privilégios como mostra Jessé Souza (2019), pois avessa a tudo o que represente interesse geral, bem de todos.

Defender a *homeschooling* é retroceder ao modelo patriarcal de família, centralizada na unidade doméstica e no *pater familiae*, fechada em si mesmo, sem interlocução com o espaço público. Como mostra Jurandir Freire Costa (1983), o estado brasileiro para se constituir e criar o cidadão, teve que alterar a dinâmica da família de elite, através da ordem médica e pedagógica, ao reforçar o papel da mulher como educadora, para limitar o poder do *pater familiae*/família patriarcal sobre toda a parentela.

Eduardo Mourão Vasconcelos(2021, p 103) ao efetivar uma análise de conjuntura do atual momento, explica que toda estratégia contida nesse projeto de nação, pela elite conservadora, é inspirada na doutrina do tradicionalismo, originária de “ filósofos esotéricos conservadores como o francês René Guenon (1896-1951) e o italiano Giulio Evola (1898-1974), e se diferencia de uma agenda de populismo de direita antiglobalista, pois além do ressentimento e nacionalismo econômico, racismo e antifeminismo, acrescenta uma motivação religiosa(grifos do autor).

A elite brasileira nunca quis se “misturar” com o povo e foi persistentemente avessa ao serviço público e a própria cidadania, pois como mostra Roberto da Matta (1991) ela sempre imbricou a casa e a rua, pelo jeitinho brasileiro, se descolando da realidade da maioria do povo brasileiro, o que é atualizado através dos condôminos fechados.

Ainda os argumentos postos desconsideram o crescimento da família monoparental sob responsabilidade feminina, que impõe à mulher organizar e dirigir o grupo doméstico e ao mesmo tempo gerar renda, ou seja, trabalhar fora de casa. Vale lembrar que muitas dessas mulheres são semi ou analfabetas, portanto, com muitas limitações para assumir a condição docente, não devido muitas, serem a única fonte de renda para toda família, mas, no geral, associado também à destituição desse direito humano fundamental, que é a educação. Nesse sentido ainda, impõe mais sacrifícios à mulher, sobretudo de baixa renda, e inclusive àquela de classe média, que no geral ainda é encarregada de acompanhar as tarefas escolares dos filhos, figurando como mais uma carga de trabalho, intensificando as duplas/múltiplas carga. O grupo que reivindica *homeschooling* , ignora a realidade que vive a maioria das famílias e, sobretudo das mulheres brasileira. Demandam algo para si, como se fosse algo generalizado para toda a sociedade. Nesta esteira, reforçam as desigualdades de gênero, desconsiderando as conquistas dos movimentos de mulheres e movimentos feministas. Desconsideram ainda as dificuldades de conciliar as responsabilidades da casa e do trabalho e as lutas em prol do compartilhamento do cuidado doméstico com os homens (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2009).

O argumento da “incompatibilidade entre os valores e ideais defendidos pelos pais e os preceituados na escola” com certeza, remetem às discussões sobre educação sexual na escola e sobre os direcionamentos sobre orientação sexual e direito à diversidade, no sentido da desconstrução do significado do que é serviço público no país, sobretudo em um

contexto multicultural. Os filhos das famílias abastadas não frequentem a escola pública, e sim privada, então, por que impor seu desejo para um público que sequer consideram? A quem interessa esse projeto? Com certeza, não a população majoritária que frequenta a escola pública no País.

WELLER, W; BASSALO, L.M.B (2020) a partir da análise da insurgência de jovens conservadores no Brasil, sinaliza que os fundamentos de seu projeto são mais de cunho moralistas/moralizador, motivado em defesa da família tradicional e, contra as bandeiras feministas (sobretudo o aborto) e direitos dos segmentos LGBTQIA+. Ou seja, subjacente à essa demanda, está o projeto de manutenção da heteronormatividade e de um mundo que segrega e não permite o convívio entre diferentes.

Por sua vez, Rose Mary Muraro (1996) ao discutir a sexualidade da mulher brasileira, comparando a visão de mundo de mulheres de diferentes classes sociais, elite, operárias e camponesas, conclui que as mulheres da elite defendem a lei para a sociedade brasileira em geral, mas, a transgredem, pois muitas, por exemplo realizaram o aborto de maneira segura, mas, não aceitam que ele seja legalizado para as demais, de outras classes sociais.

Com relação ao argumento da “ausência de segurança nos estabelecimentos educacionais”, isso não é uma particularidade dessa instituição, pois a insegurança campeia a sociedade em geral. Ao advogar para si lugares seguros, até por que fazem isso nos seus condomínios fechados, impedem que a luta pela segurança ocorra de forma geral, para todos.

Nesse sentido, o que parece estar na origem do que é defendido em nome do homeschooling são privilégios, contra os direitos universais da cidadania, contra direitos humanos. É uma luta antidemocrática, que só reforça o autoritarismo da elite brasileira haja vista que

“A democracia implica o reconhecimento do outro, a inclusão de todos os cidadãos em uma comunidade política, a promoção da participação ativa e o combate a toda forma de exclusão. Enfim, a democracia requer o primado do princípio de justiça social, além de sujeitos políticos e instituições (FLEURY, 2009, p. 22).

Assim, importante dizer quantos serão contemplados com homeschooling? O que pensam a respeito da homeschooling, as famílias e principalmente as mulheres das camadas populares, majoritárias na escola pública brasileira? Quem teria condições de bancar uma proposta desta, até pela exclusão digital mostrada pelo contexto pandêmico?

O contexto das desigualdades sociais é desconsiderado e seria reforçado pela implementação da homeschooling. Assim, defender tal perspectiva é ir contra as conquistas sociais, os direitos humanos e uma educação inclusiva, democrática e plural. Significa retroceder em relação aos avanços civilizatórios.

4 | CONCLUSÃO

Sob o manto da liberdade e do direito a gerir a educação de seus filhos o que temos é a elite brasileira mais uma vez lutando por seus interesses sem considerar o restante da sociedade, que vive em realidade dispare dos mesmos.

Ademais, sob esta fachada também se encontram ideias neoliberais e político-econômicos de encolhimento do Estado, que para as classes dominantes é mais interessante sua menor influência, todavia para as camadas com menor poder social e econômico o Estado social muitas vezes significa a diferença entre viver ou morrer. Ter acesso a direitos ou ser excluído deles.

Com números alarmantes de violência contra a criança, diminuir a rede de apoio e canais de denúncia não parece uma solução viável, especialmente para crianças das classes mais baixas da sociedade.

Ademais, concessões ao setor privado tem-se demonstrado, na experiência brasileira, redução de direitos e afirmação de privilégios

Assim, sob um país de crescente desmonte e desconsideração de direitos, quem ganha com a homeschooling? Com certeza, não é a maioria da população brasileira, historicamente destituída de direitos. Assegurar o homeschooling é o primeiro passo para desconstruir o direito à educação pública.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, A.; RODRIGUES, C.; FARIAS, E. **Iniciação ao estudo dos direitos humanos**. Teresina: Instituto Camillo Filho/Halley, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 4.024. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 08/02/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 5.540. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 08/02/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 5.692. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 08/02/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 08/02/2022.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CHEVALLIER, J. **O serviço público**. Belo Horizonte: Fórum, 2017.

COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar**. 2ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAMATTA, R. **A casa & a rua**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I (ORG.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995, p. 49-98.

FLEURY, S. Coesão e seguridade. In: LOBATO, L.V.; FLEURY, S. **Seguridade social, cidadania e saúde**. Rio de Janeiro: CEBES, 2009, p. 10-27.

FUSINATO, C. V. **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf. Acesso em 08/02/2022.

MURARO, R.M. **Sexualidade da mulher brasileira**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho e família: rumo a novas formas de conciliação com corresponsabilidade social**. Brasília: OIT, 2009).

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 3ª ed., São Paulo: Editora Moraes. 1994.

Torres Santomé, J. (2003). Escola e família: duas instituições em confronto? In J. Torres Santomé, J. M. Paraskeva, & M. W. Apple (Orgs.). **Ventos de desescolarização**. A nova ameaça à escolarização pública (pp. 15-56). Lisboa: Plátano Editora.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VASCONCELOS, E M. (Org.) **Novos horizontes em saúde mental: análise de conjuntura, direitos humanos e protagonismo de usuários(as) e familiares**. São Paulo: Hucitec, 2021.

VASCONCELOS, M. C. C. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/f5JrWJZqS8jTT3YV5RSKLzL/?lang=pt>. Acesso em 08/02/2022.

WELLER, W; BASSALO, L.M.B. **A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim**. Estudos Avançados, nº 34 (99), 2020.

EXPERIMENTOS VIRTUAIS SIMULADOS PARA O ENSINO DE FÍSICA

Data de aceite: 02/05/2022

Luciano Soares Pedroso

UFVJM – campus Diamantina/LEC/FIH
ORCID: 0000-0003-0714-2290

Giovanni Armando da Costa

UNIFAL – campus de Alfenas/MNPEF
ORCID: 0000-0003-0010-2624

RESUMO: O ensino de Ciências e em especial o ensino de Física na Educação básica apresenta pouca mudança ao longo do tempo. Nas duas últimas décadas, verifica-se um avanço do uso da Internet, computadores e smartphones no ambiente educacional no Brasil, onde apontam inovadoras possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem. No ensino de Física, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é utilizada em processos de medidas, elaboração de gráficos, avaliações, apresentações, modelagens, animações, vídeos e simulações. Nossa proposta, desenvolve-se em um ambiente com Experimentos Virtuais Simuláveis (EVS) que inclui conceitos de Física Geral, que pode ser utilizado em aula como complementação pedagógica. Os EVS diferem-se das simulações computacionais pois abarcam um viés metodológico pautado na experimentação. Cada EVS engloba imagens e gráficos que se aproximam de construções experimentais, orientações para os estudantes se aventurarem em forma de desafios e situações experimentais simuladas randômicas para cada usuário.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física,

Experimentos Virtuais Simuláveis.

ABSTRACT: The teaching of Science and especially the teaching of Physics in Basic Education shows little change over time. In the last two decades, there has been an advance in the use of the Internet, computers and smartphones in the educational environment in Brazil, where they point to innovative possibilities for teaching and learning processes. In Physics teaching, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) is used in measurement processes, graphing, evaluations, presentations, modeling, animations, videos and simulations. Our proposal is developed in an environment with Simulating Virtual Experiments (EVS) that includes concepts of General Physics, which can be used in class as a pedagogical complement. EVS differ from computer simulations because they embrace a methodological bias based on experimentation. Each EVS encompasses images and graphics that approximate experimental constructions, guidance for students to venture out in the form of challenges, and randomized simulated experimental situations for each user.

KEYWORDS: Teaching Physics, Simulating Virtual Experiments.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e em especial o ensino de Física nas escolas de educação básica apresenta características que ao longo do tempo muito pouco tem mudado. Predomina ainda o ensino desvinculado da realidade das

peças, descontextualizado historicamente, pautado na memorização e ministrado em uma concepção tradicionalista, na qual o professor, na condição de “sujeito do processo”, em aulas expositivas apresenta e explica os conteúdos. Geralmente o estudante não consegue resolver situações que lhe é apresentada, utilizando-se de conteúdos trabalhados na escola. Como consequência constata-se o desencanto pela Ciência, a sensação de inutilidade daquilo que fora estudado, o desinteresse e a decepção em perceber que a Ciência estudada nas aulas é divorciada da sua realidade.

Nesse contexto, aproximadamente nas duas últimas décadas, verifica-se no Brasil um avanço do uso da Internet e dos computadores e smartphones no ambiente educacional (CARDOSO & DICKMAN, 2012). Esses recursos apontaram inovadoras possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem, propiciando aos professores a oportunidade de buscarem um novo modo de ensinar e às escolas de inovarem-se, rompendo estruturas desatualizadas. Em relação ao ensino de Física, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem uma aplicação muito diversificada, sendo utilizada em processos de medidas, elaboração de gráficos, avaliações, apresentações, modelagens, animações, vídeos e simulações. (MEDEIROS e MEDEIROS, 2002)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem do estudante fundamenta-se nas ideias de Ausubel (2010) que tem sido referenciada em muitos trabalhos que consideram as TICs no ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino de Física. Essa teoria é associada por vários autores com as teorias construtivistas cognitivistas. Moreira (2010, p. 152), por exemplo, considera que Ausubel é:

[...] um representante do cognitivismo e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, segundo o ponto de vista cognitivo, embora reconheça a importância da experiência afetiva. Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva

De fato, para Ausubel (2010), aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é entrelaçada a um ponto relevante na estrutura cognitiva do estudante.

Nesse sentido podemos supor que certo conteúdo previamente armazenado sobre os conceitos de Física do Ensino Médio, conteúdo abordado em nossa proposta, representará uma forte influência no processo de aprendizagem de um estudante, sendo necessárias três condições para objetivação da aprendizagem significativa: (a) a predisposição do aprendiz para se relacionar com o conteúdo apresentado; (b) a ocorrência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do estudante; (c) O material a ser utilizado deve ser potencialmente significativo

Acredita-se, que outros recursos mediadores da aprendizagem são fundamentais no processo de aquisição de conceitos, destacando-se aqui o uso da experimentação no

ensino de Física (HOSOUME, 1997; ARAÚJO e ABIB, 2003), com seus diferentes enfoques e finalidades. A partir da década de 2010, com a popularização do uso do computador nos ambientes de trabalho, residências e no ambiente escolar de uma forma ainda mais efetiva, diversos estudos têm sido feitos sobre a importância das TICs no ensino em geral e, principalmente, o uso de Laboratórios Virtuais Simuláveis (LVS) no ensino de Física.

Para Smetana e Bell (2012, p.134):

As animações interativas, construídas a partir da modelagem de situações físicas de interesse pedagógico, tem se mostrado adequadas para introduzir o estudante em conteúdo nos quais ele não está familiarizado. Pode-se criar uma representação real ou ideacional de um fenômeno físico, apresentar aos estudantes as características do fenômeno para a observação, além de serem sensíveis aos critérios individuais, onde o aprendiz pode agir na modificação das condições iniciais e observar as respostas, relacionar grandezas e outros atributos pertinentes ao fenômeno físico. (Tradução dos autores)

Por sua vez, Araujo e Veit (2004, p. 9) asseveram que:

... as simulações computacionais com objetivos pedagógicos dão suporte a atividades exploratórias caracterizadas pela observação, análise e interação do sujeito com modelos já construídos. A modelagem computacional aplicada ao ensino de Física é desenvolvida em atividades expressivas, caracterizadas pelo processo de construção do modelo desde sua estrutura matemática até a análise dos resultados gerados por ele.

METODOLOGIA

Em nossa proposta, desenvolve-se um ambiente com Experimentos Virtuais Simuláveis (EVS) contendo simulações envolvendo conceitos de Física Geral, que pode ser utilizado em sala de aula como complementação pedagógica à prática do professor, visando proporcionar uma aprendizagem significativa. Partindo da hipótese que os EVS podem provocar mudanças conceituais no estudante, possibilitando-lhe a evolução do senso comum para um conhecimento mais estruturado, desenvolveu-se cerca de 30 EVS, que abarcam a grande maioria dos conceitos de Física estudados ao longo do Ensino Médio.

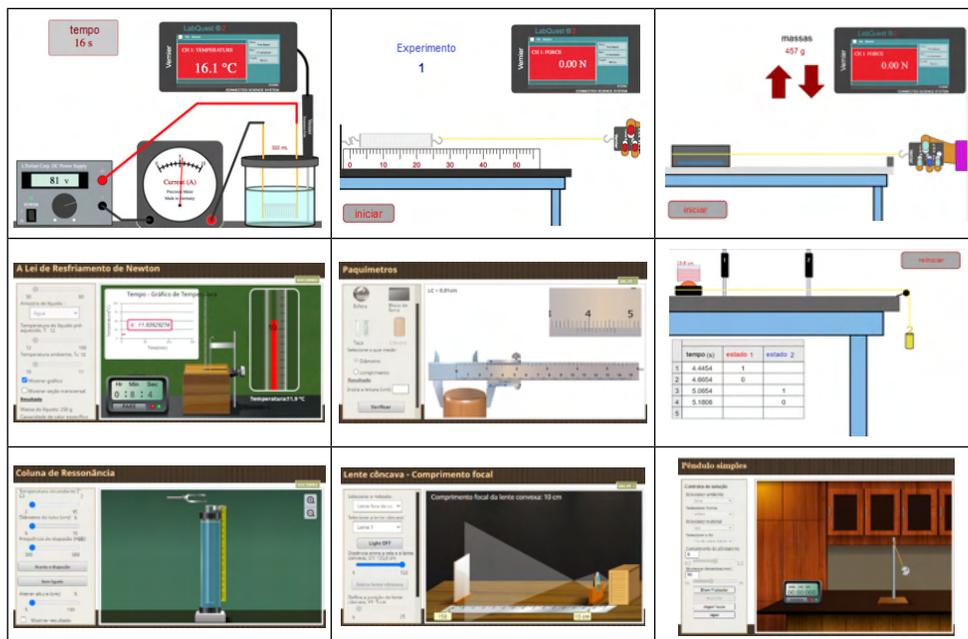
Convidou-se um grupo de 32 estudantes pertencentes ao Ensino Médio de várias escolas públicas dos mais variados estados brasileiros. A adesão ao projeto foi realizada por meio de uma carta/e-mail endereçada ao estudante que é participante do Programa Mentores da OBMEP no ano de 2020.

A escolha dos conteúdos/conceitos tratados nos EVS apresenta, de forma geral, um grau de dificuldade muito alto, pois os estudantes costumam confundir conceitos, associando grandezas mesmo quando uma não interfere na outra, usando uma grandeza no lugar de outra e, também, porque as situações que envolvem esses temas são muitas vezes complexas de serem demonstrados em aulas experimentais ou mesmo desprendem

de aparatos de alto investimento financeiro.

Desse modo, a pesquisa realizada tem como objetivo principal determinar se o uso de EVS que envolvem o estudo de variados temas de Física do Ensino Médio são capazes de provocar mudanças conceituais nos estudantes, permitindo-lhes a construção de novos conhecimentos em uma perspectiva de aprendizagem significativa.

Na fase inicial da intervenção, enviou-se aos estudantes o repositório dos EVS via link e, acompanhando os respectivos EVS, uma Sequência Didática (SD) para apoiá-los. O quadro abaixo ilustra um recorte do Repositório de EVS.



Quadro 01: Recorte do repositório de EVS.

Fonte: Elaborada pelos autores

CONSTRUÇÃO DO REPOSITÓRIO DE EVS

Utilizou-se o *software Easy Java Simulations na compilação de Java Script (js)* em função de seus inúmeros recursos que permitem construir simulações que se aproximam de um fenômeno físico, com alto grau de interatividade e aporte de uma biblioteca de arquivos que possibilitam alterar as questões propostas aos estudantes em cada momento que este manipula os experimentos virtuais. Embora com esse *software* o usuário possa criar suas simulações, optou-se por solicitar aos estudantes que interagissem com simulações previamente elaboradas e com SD adequadas aos conteúdos em questão. Isto porque o intuito da pesquisa é avaliar a capacidade que os EVS têm de provocar mudanças

conceituais nos estudantes.

O diálogo representado pela figura 1a possibilita ao estudante conhecer sobre os conceitos que ele necessitará no momento de iniciar o EVS. A figura 1b representa o EVS Força Gravitacional em um Balde. Quando o estudante se sente preparado em acionar o seu funcionamento ele clica em “iniciar” e escolherá entre 6 tipos de líquido a ser colocado no balde e 6 tipos de planetas e satélites onde o experimento será conduzido. Após a escolha, o líquido vai preenchendo o balde – sem o controle do estudante - até que ele clique no “sensor Vernier”. Momento antes de clicar no sensor Vernier, ele deve anotar o volume de líquido atingido conforme a graduação contida no balde. Após clicar no sensor Vernier surgirá uma imagem em destaque conforme a figura 1c indicando o valor da força de sustentação do balde, graduada em newtons. Vale destacar que esse valor indicado em newtons oscila em torno de um pequeno desvio padrão inserido no momento da programação/compilação do EVS.

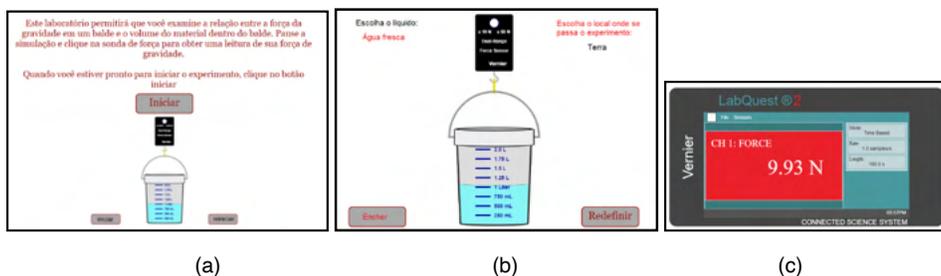


Figura 1: (a) Diálogo proposto no EVS “Força Gravitacional em um Balde”. (b) Representação do EVS com seus botões de escolha e acionamento. (c) Representação do sensor Vernier com o valor indicado da força de sustentação do balde conforme escolhas do estudante.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com esses dados em mãos, o estudante é capaz de encontrar o valor da aceleração gravitacional do planeta/satélite escolhido no momento inicial. Para encontrar a aceleração gravitacional, ele deverá “descobrir” que será necessário realizar uma consulta, via web ou livro, da densidade do líquido escolhido por ele.

Este tipo de EVS possui um destaque individualizador. O estudante deve escolher o líquido e o local de realização do experimento, mas não possui controle na vazão do líquido para dentro do balde, tornando o EVS um experimento virtual simulado com alto grau de interação, iconicidade e granularidade que o abastece de conceitos científicos com um viés experimental e de descoberta, mesmo sendo realizado virtualmente.

Na figura 2, o EVS evidenciado possui uma perspectiva de quiz pois o estudante deve escolher o ambiente (entre 6 disponíveis), se a massa do sólido está submersa do (ar, água da torneira ou água salgada), escolher o tipo de sólido (bloco de ferro ou bloco de cobre), qual o percentual do sólido estará submerso no líquido escolhido, realizar a leitura

no dinamômetro (que não possui um valor exato – cabendo ao estudante a escolha do valor mais adequado, conforme sua leitura); efetuar a leitura da balança digital; proceder aos cálculos da perda de peso e do empuxo recebido pelo bloco, digitar o valor nos campos apropriados e receber o retorno (acerto ou erro) do EVS.

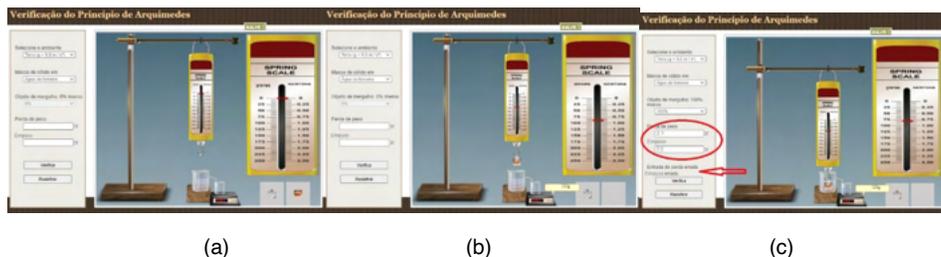


Figura 2: (a) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” com seus campos de escolha. (b) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” após algumas escolhas realizadas pelo estudante. (c) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” após digitar os valores da perda de peso e do empuxo recebido, bem como o retorno dado pelo EVS após o estudante clicar em “verifica”.

Fonte: Elaborada pelos autores

Assevera-se que todos os EVS foram acompanhados de sua respectiva SD onde os estudantes foram instigados a responder algumas questões acerca dos conceitos envolvidos, bem como das trilhas a serem seguidas para que alcançassem uma aprendizagem significativa dos assuntos tratados.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

O desenvolvimento da proposta se deu aplicando-se inicialmente ao grupo de estudantes um pré-teste (L1) de forma virtual – via Google Forms. A seguir, receberam o link do repositório dos EVS, juntamente com suas SDs. Os estudantes tiveram 21 dias para manipular os EVS e responder às questões contidas nas SDs. Após cerca de 30 dias da entrega das SDs, os estudantes foram submetidos a um novo teste – pós-teste (L2).

Como as respostas dadas ao pré-teste e ao pós-teste continham justificativas, julga-se importante ao invés de simplesmente classificá-las como corretas ou incorretas, proceder a uma análise de conteúdo conforme pressupõe Bardin (2010). Segundo a autora, há três etapas básicas nos trabalhos com a análise de conteúdo: (a) pré-análise: organização de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno; (b) descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o corpus da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico; (c) interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita.

RECORTE DE UMA QUESTÃO PROPOSTA NO REPOSITÓRIO DOS EVS

Nos levantamentos L1 e L2 da intervenção, os estudantes eram submetidos a questões interativas alicerçadas pelos EVS. Para este trabalho, acrescenta-se o recorte de apenas uma dessas questões.

Título da questão: Conservação da Energia no Plano Inclinado. Orientação contida na questão: “Neste experimento você verá um carrinho Vernier Dynamics que se move ao longo de um plano inclinado. Seu trabalho é prever a distância que ele percorrerá antes de parar momentaneamente. Trate isso como um sistema sem atrito. Lembre-se que o carrinho sozinho tem massa de 500 gramas. Quando estiver pronto para iniciar o experimento, clique no botão “Iniciar” e, quando terminar o cálculo, clique em “Fim” para enviar seus resultados. A figura 3 ilustra a situação.

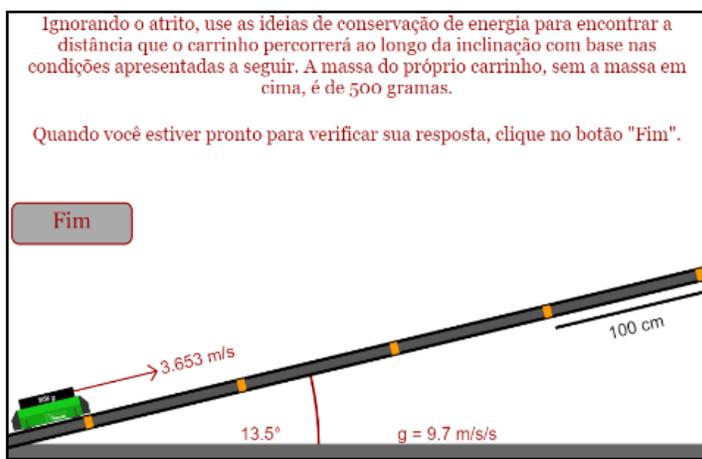


Figura 3: Tela da questão relacionada aos conceitos de conservação de energia em um plano inclinado.

Fonte: Elaborada pelos autores

Após os cálculos, considerando a situação proposta, e aqui chama-se a atenção pois para cada estudante o EVS simula uma situação diferente em relação a massa, inclinação, aceleração gravitacional local e velocidade inicial, dentre 20 configurações programadas, o estudante deve clicar em “Fim” e será direcionado, conforme a figura 4, a uma caixa de diálogo onde deve digitar seu nome e o resultado do cálculo conforme a configuração proposta na questão.

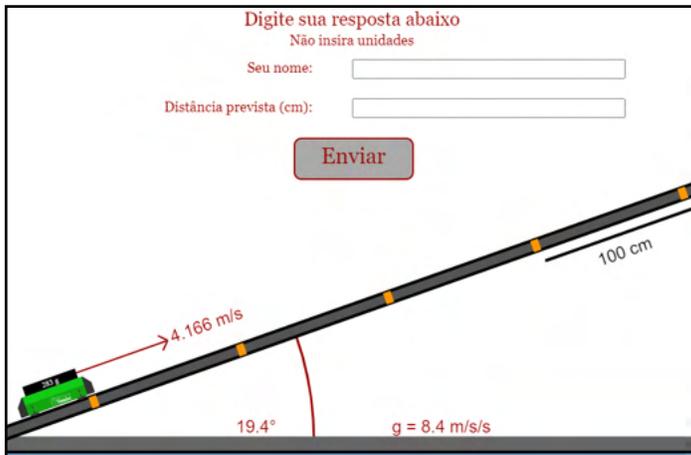


Figura 4: Caixa de diálogo onde o estudante deve digitar seu nome e o valor da distância percorrida pelo carrinho até entrar em repouso, conforme a configuração da questão

Fonte: Elaborada pelos autores

Após a digitação do nome e resultado, o estudante deve enviar ao EVS sua resposta clicando em “Enviar”. Assim, o EVS construirá o gráfico das energias potencial gravitacional e cinética enquanto o carrinho se desloca ao longo do plano inclinado, conforme a figura 5.

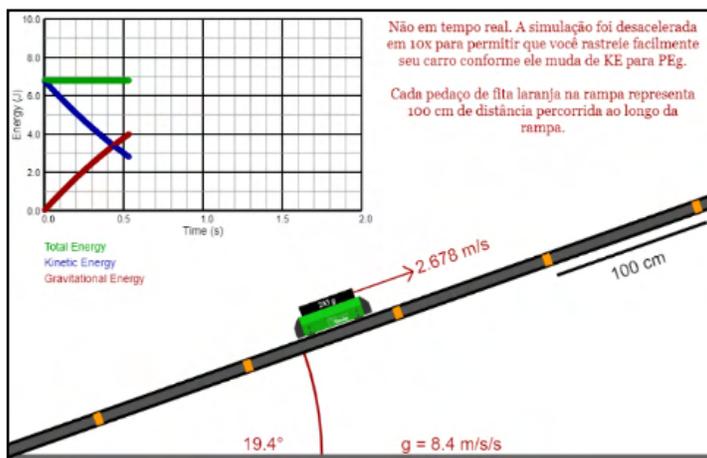


Figura 5: Representação gráfica da conservação da energia concomitante ao movimento do carrinho.

Fonte: Elaborada pelos autores

Após o término do movimento do carrinho, o EVS abre uma caixa de diálogo indicando o resultado do experimento conforme as respostas do estudante. O EVS fornece o valor da velocidade inicial, da energia cinética, da energia potencial gravitacional, da altura vertical percorrida pelo carrinho e do deslocamento do carrinho ao longo do plano inclinado, além

da previsão do deslocamento calculada e digitada pelo estudante, acompanhado de seu nome e de uma frase estratificando o percentual de acerto que se encontra em torno do resultado exato do EVS – erro percentual. Cabe salientar que o EVS não está interessado no resultado correto do deslocamento do carrinho ao longo do plano inclinado e sim uma aproximação ao redor do resultado correto, a para isso, o EVS fornece ao estudante o erro percentual de sua resposta.

O gráfico abaixo certifica os resultados obtidos no L1 e no L2 ao longo da intervenção para este EVS com os 32 estudantes.

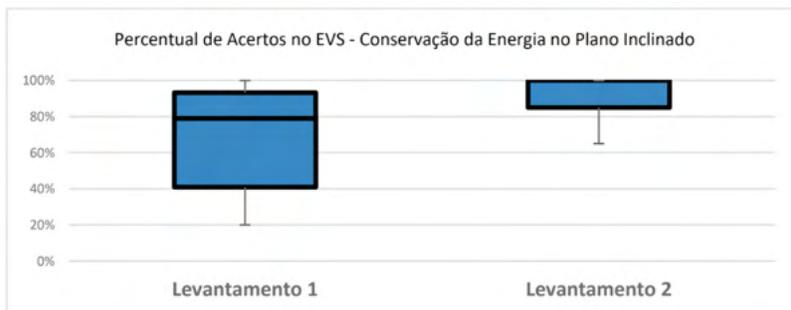


Figura 6: Comparativo percentual entre L_1 e L_2 .

Fonte: Elaborada pelos autores

Percebe-se, que o gráfico do tipo Boxplot da figura 6, assinala um ganho percentual significativo sobre a compreensão do experimento virtual relacionado à conservação da energia no plano inclinado reduzindo, de forma significativa, a dispersão das respostas do L1 para o L2. A aglutinação das respostas em torno de 100% corretas no L2 indicam a qualidade e a potencialidade do material e constitui-se como uma ferramenta cognitiva facilitadora para que se tenha aprendizagem significativa dos conceitos envolvidos. Este ganho está relacionado à manipulação da SD5 que acompanha o EVS5 (Conservação de energia no Plano Inclinado) como se vê na pequena amostra dos relatos abaixo.

As informações (L2SD4E6) significa Levantamento 2, Sequência Didática 4 respondida pelo Estudante 6.

Ao subir a EC do carrinho diminui e a EPG aumenta conforme a inclinação do plano, mas essa redução ou esse aumento não é linear pois obedece a uma equação de 2º grau. A velocidade inicial do carrinho é fundamental para calcular seu deslocamento. ($L_2SD_5A_8$)

Isso depende muito da inclinação do plano. ($L_1SD_5A_{30}$)

Bom, toda energia será conservada ao longo do deslocamento pois não tem atrito entre o carrinho e o plano inclinado. Enquanto uma energia aumenta a outra diminui, mas a soma delas continua a mesma pois o sistema é conservativo. Usei equações do movimento junto com aquelas da energia

para calcular o deslocamento do carro. ($L_2SD_5A_{30}$)

Os EVS ao serem empregues para melhorar a atenção, apoiar o raciocínio e auxiliar a visualização e interpretação de fenômenos articulados a elementos dessas intervenções contida no EVS colaboram para a ocorrência de aprendizagem significativa por tenderem a estimular o estabelecimento de relações intencionais entre os conceitos a serem assimilados e a estrutura cognitiva, além de facilitar a criação de subsunçores. Quanto aos aspectos da aprendizagem significativa ressalta-se o conflito cognitivo, a aprendizagem conceitual, a motivação, a construção coletiva do conhecimento, o papel dos EVS e a complementaridade entre desafio e criação de hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta de ensino de Física utilizou-se estratégias que possibilitassem a utilização de EVS como ferramenta para a promoção da aprendizagem significativa de conceitos de Física. Confirmou-se o que a literatura defende no que diz respeito à importância dos conceitos prévios do estudante para a realização do processo ensino-aprendizagem de forma significativa a partir de conjunto de situações-problema exploradas via EVS de modelos, ambientados em páginas HTML5.

A utilização dos EVS com alto grau de interatividade, como aquelas demonstradas no quadro 1, e ambientadas em arquivo HTML5 mostrou-se um viés metodológico adequado para operacionalização das atividades de sondagem, investigação e construção de conceitos. Nas condições em que foram realizadas as atividades – via remota, percebeu-se que o domínio conceitual e a capacidade de aplicação ou abstração dos conceitos dos estudantes em situações diversas não coexistem no mesmo nível cognitivo, mas que são complementares, pois diante da constatação dos índices dos escores obtidos nos dois levantamentos, considerando as SDs, tendem a refletir um bom ganho conceitual desses estudantes quando o aspecto focado é o percentual de “respostas certas” no L2 em relação ao L1.

Neste momento é que se faz necessário e importante destacar o papel dos recursos gráficos, das escolhas de objetos e locais, dos cálculos possíveis que viabilizaram a verificação e constatação de resultados e da modificação de ambientes e manipulação de variáveis de maneira intuitiva e com alto grau de interatividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T., ABIB, M. L. V. S., - Atividades experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades, **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 25, 2, p. 176-194, Junho de 2003.

ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. Uma Revisão da literatura sobre Estudos Relativos a Tecnologias Computacionais no Ensino de Física. **Revista ABRAPEC**, v. 4, n.3, p. 5-18, maio/ago, 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HA- NESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CARDOSO, S. O. O., DICKMAN, A. G. **Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para o ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 29, n. Especial 2, p. 891- 934, 2012.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. Questões Epistemológicas nas iconicidades de representações visuais em livros didáticos de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1, n. 1, p. 103-117, jun. 2002.

SMETANA, L. K., BELL, R. L. **Computer Simulations to Support Science Instruction and Learning: A critical review of the literature**. International Journal of Science Education, Abingdon, Volume 34, Issue 9, Pages 1337-1370, 2012.

CAPÍTULO 6

O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 06/03/2022

Djane Alves Victor

Pedagoga do Instituto Federal de Educação
Ciências e Tecnologia do Ceará IFCE
Crato-CE
<http://lattes.cnpq.br/2377706398678731>

Alexsandra Felipe de Andrade

Professora da Prefeitura Municipal de Iguatu
Iguatu-CE
<http://lattes.cnpq.br/3250760921043978>

Maria Aldene da Silva Monteiro

Pedagoga do Instituto Federal de Educação
Ciências e Tecnologia do Ceará IFCE
Sobral-CE
<http://lattes.cnpq.br/4209208008641325>

RESUMO: Este trabalho propõe algumas reflexões sobre o papel dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. Como as instituições escolares se tornaram um dos poucos lugares onde a criança tem espaço adequado, lúdico e propício para estabelecerem relações de convívio comunitário e cooperativo, nosso intuito é apresentar aportes a todos àqueles que trabalham em Instituições de Educação Infantil, a compreenderem os jogos e brincadeiras como material pedagógico de extrema relevância no trabalho docente. Nessa conjuntura, a pesquisa vai recorrer e determinar às estreitas relações existentes entre a finalidade dos jogos e

brincadeiras e seus objetivos dentro do processo de educação infantil, sem esquecer, que o ato de brincar deve ser considerado conhecimento e produtor de conhecimento onde a criança se expressa e conhece o mundo.

PALAVRAS – CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento; Aprendizagem.

THE ROLE OF GAMES AND PLAY IN THE CHILD'S DEVELOPMENT AND LEARNING PROCESS IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This article is based on the need to make an approach to the role of games and play in the child's development and learning process in early childhood education. As school institutions have become one of the few places where children have adequate, playful and conducive space to establish community and cooperative relationships, our aim is to present contributions to all those who work with Early Childhood Education Institutions, to understand the games and games as pedagogical material of extreme relevance in teaching work. At this juncture, the research will resort to and determine the close relationships between the purpose of games and their objectives within the children's educational process, without forgetting that the act of playing must be considered knowledge and a producer of knowledge where the child expresses himself and knows the world.

KEYWORDS: Games. toys. Development. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A infância é marcada por ser a fase em que a criança dá mais importância para os momentos das brincadeiras. Nesse período, a construção do conhecimento, bem como da personalidade infantil, estão intimamente ligadas às brincadeiras. O ato de brincar possibilita à criança a expressão de suas emoções, sentimentos, expande sua imaginação e criatividade, auxiliando na formação de hipóteses, além de mediar seu contato com o mundo externo e com o outro.

Podemos perceber que, no decorrer das últimas décadas, os brinquedos e brincadeiras infantis foram substituídos por entretenimentos que distanciam a criança do convívio grupal, contribuindo para seu individualismo e, de certa forma, impedindo seu desenvolvimento salutar. O lúdico foi cedendo espaço para o eletrônico, mecânico e de fácil utilização, privando até mesmo as brincadeiras livres. O que vamos encontrar são crianças obesas, estressadas e com atitudes agressivas. No entanto, o espaço e tempo utilizados nas escolas para as brincadeiras ainda é muito limitado, visto que, muitos professores e a própria sociedade consideram o ato de brincar como mera recreação ou perda de tempo.

Vale ressaltar ainda que, o papel dos jogos e brincadeiras vai muito além do que se imagina. A prática dessas atividades é primordial para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças permitindo-lhes apropriar-se das descobertas dos códigos culturais que a sociedade promove. Brincando, a criança confronta-se com o conhecimento cultural, aprende e transforma-o. Segundo Brougère (1995, p. 61), “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais, algumas tomam a forma de brincadeira”.

Considerando o ato de brincar uma forma de conhecer e modificar o conhecimento, as escolas e os professores devem assumir o papel de facilitador, que promove essas atividades constantemente dentro de um espaço lúdico e interativo, de forma planejada, com objetivos sempre de promover o conhecimento.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O brincar no Processo de Aprendizagem

A prática do brincar contribui, tanto para o desenvolvimento, como para a aprendizagem da criança. A partir do nascimento, a criança vai percorrendo as etapas de construção do conhecimento. No entanto, nos momentos de brincadeiras, onde a criança está observando, tocando, sentindo e manipulando o espaço e os objetos que a rodeia, ela se encontra em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na concepção sociocultural, a brincadeira é uma atividade humana que garante o exercício do papel social da criança na sociedade. É a forma pela qual se inicia o processo de exploração e compreensão do mundo físico, possibilitando a criança a interagir, criar,

modificar e assimilar o conhecimento da realidade. Sendo assim, é uma atividade inserida em um contexto social em que a criança utiliza como ferramenta, o simbólico para recriar o mundo.

Vale ressaltar que, independentemente do tipo de brincadeira que for realizada, ela será sempre organizada de forma sistemática, possibilitando a criança que brinca a grande responsabilidade de resolver as situações problemas que o brincar proporciona e, conseqüentemente, o desenvolvimento do autocontrole. Ou seja, nos momentos em que a criança dramatiza diversos acontecimentos reais ou imaginários, manipula os objetos criando novos significados, ela está em constante desenvolvimento de sua capacidade de interpretar a realidade e de tomar decisões. Nesse perspectiva, o brincar é considerado uma atividade voluntária e consciente, cada atitude e objeto manuseado resultam na formulação de questões sobre a realidade a qual a criança se confina.

É, portanto, que na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. (Gisele Wajskop, 2012, p.39)

Segundo Lima (1991), a criança brinca para o conhecimento de si mesma e dos outros nas interações que estabelece com os adultos e o mundo, para compreender os princípios culturais e o significado dos objetos no contexto social, a fim de desenvolver a linguagem e a narrativa para entender os elementos e acontecimentos que as rodeiam.

O brincar está presente na vida da criança e para que ela tenha direito a essa prática é necessário que a deixemos exercitar toda sua capacidade de fantasiar, pois, através da imaginação ela relaciona seus anseios e necessidades com o contexto social e permite que a mesma se aproxime cada vez mais com a realidade adulta.

É através do brincar que a criança demonstra seus desejos, reflete, organiza e desorganiza o mundo ao seu gosto. E, quanto mais se brinca, melhor será seu desenvolvimento, pois, o brincar é desafiador induzindo a criança a alcançar níveis de conquistas muito além do que normalmente obteria sem a prática lúdica. Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem". Assim a criança terá mais facilidade para encarar os desafios novos e desconhecidos.

"É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação." (WINNICOTT, 1975).

Outro aspecto de grande relevância que o brincar apresenta é o desenvolvimento emocional e da personalidade. As crianças possuem inúmeros motivos para brincar sendo um desses o deleite que o brincar proporciona, além disso, as brincadeiras permitem que as mesmas expressem sua agressividade e contenham sua angustia. Mello (1999)

ressalta em seus estudos com crianças vítimas de agressividade que através do brincar as crianças constroem suas experiências traumáticas, tendo em vista que no brincar, a criança expressa suas vivências diárias.

O brinquedo é um aporte indispensável para a realização da brincadeira e primordial para o desenvolvimento de aspectos cognitivos da criança. O brinquedo simula aspectos da realidade, onde representar é mostrar algo presente em algum lugar. Isso quer dizer que, o brinquedo possibilita a criança presenciar culturas existentes no seu dia a dia, tudo que é produzido pelo homem. Sendo assim, uma das finalidades do brinquedo é permitir à criança a exploração de objetos reais e criar objetos através de brinquedos substitutos.

Na visão de Vygotsky, a criança muito pequena apresenta desejos irrealizáveis acarretando momentos de tensões para sua vida. No entanto, para a resolução desses problemas, a criança se debruça em um espaço lúdico e interativo em que pode transformar os objetos no que quiser e realizar todos os seus desejos por meio do brinquedo.

Nessa perspectiva, o brinquedo permite a ação da criança numa esfera cognitiva conforme seus estímulos internos, isso porque, quando a criança é muito pequena os aspectos motivadores dos objetos visíveis e externos é que norteiam seus atos. Já no brinquedo, os objetos não apresentam mais características motivadoras. A ação da criança ocorre agora, através de suas próprias idéias e ela consegue enxergar em um determinado objeto conceitos que vem do seu pensamento e não dos objetos. Nesses momentos, um pedaço de madeira se transforma em espada, uma boneca passa a representar o conceito de mamãe e filhinha, as folhas apresentam-se em forma de dinheiro e tudo começa a adquirir outros aspectos diferentes do real.

Dessa forma, os objetos são a porta de entrada para o conhecimento orientando a criança em todas as suas ações. Brincando, a criança imagina. E, nesse momento, ela aprende a tomar suas decisões, não só pela compreensão das coisas a sua volta, ou pela situação em que se encontra, mas principalmente pelo significado do contexto que está inserida.

A atividade do sujeito sobre os objetos obriga-o a encontrar respostas novas para os novos problemas, a inventar soluções por meio do desdobramento de um contínuo processo de adaptação; conhecer é, então, construir respostas, transformar esquemas, mobilizar toda a maquinaria cognitiva para tornar possível uma adaptação crescente aos desafios que vão sendo encontrados. (Palacios 2004. p.29).

O brinquedo proporciona diversos tipos de situações que estimula a inteligência, permitindo que a criança assimile conhecimento nos momentos em que usa sua criatividade, exercita sua capacidade de concentração, atenção e socialização.

Vale ressaltar, que o brinquedo além de ser uma atividade simbólica, nos momentos em que a criança está usando sua imaginação, ela se confronta com regras preestabelecidas e conseqüentemente restrições que o brinquedo estabelece, contribuindo, assim esses

momentos, para que a criança possa adquirir conhecimentos que servirão para suas futuras ações.

2.2 O jogo e a educação

Antes da revolução romântica, o jogo era concebido para a educação como momentos recreativos e por muito tempo foi restrito apenas a recreação escolar. No entanto, com o renascimento, o jogo vai ganhar novos horizontes e passa a ser visto como uma ação livre que contribui para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Com isso, o jogo torna-se prática fundamental na aquisição dos conteúdos escolares e a educação percebe a necessidade de substituir a palmatória pelas práticas lúdicas aos conteúdos.

O jogo é aporte primordial no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois é nessas situações, que a criança expressa suas qualidades naturais e ocasião propícia à observação da criança, que expressa no jogo sua índole psicológica e afetiva. É com o Romantismo que a educação reconhece o jogo como atividade livre e peculiar da criança.

E, sendo a escola uma instituição que tem como finalidade a organização social em que os homens constroem seu conhecimento e onde ocorrem múltiplas relações sociais, é também um espaço onde o jogo deve ser consolidado, sendo o mesmo, fundamental no desenvolvimento humano.

Quando falamos em jogo e educação, podemos constatar relações diferentes em sua utilização, obtendo assim do jogo, duas funções principais: função educativa, onde o jogo apresenta-se como prática primordial no trabalho pedagógico educativo favorecendo a assimilação de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e noções, numa perspectiva norteadora do conhecimento e função lúdica, onde o jogo se fundamenta numa ação livre onde a criança se debruça em um mundo mágico e prazeroso que o jogo propicia.

Vale ressaltar, que a função dupla do jogo educativo traz um paradoxo entre sua finalidade real de ser uma atividade livre com o propósito de obter resultados. Para explicar esse conceito, temos que compreender as funções dos dois tipos de jogos sem que haja exclusão de um dos dois. Portanto, “o equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo” (Kishimoto, 1999:19). Com isso, o jogo deve ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem como recurso que proporcione condições que haja abertura para o conhecimento.

Com a implantação do jogo na educação, a prática pedagógica cria os jogos educativos para serem praticados nas escolas sem deixar de lado a ação livre da brincadeira, em que o professor vai apenas organizar e adequar um ambiente com brinquedos, recursos e a criança tenha repletas condições de aprendizagem com os objetos manipulados por ela.

O jogo não é inato, é uma aquisição social. Dessa forma o educador tem que estar atento para auxiliar a criança ensinando-a a utilizar o brinquedo. Só depois, ela estará apta para uma exploração livre. (kishimoto 1994: 20)

Faz-se perceber, também, a importância de discernir o jogo didático do jogo

educativo. O primeiro é voltado mais para o ensino de conteúdos por ser mais limitado à ação livre da criança, apresentando-se impróprio ao desenvolvimento infantil. Já o segundo, é considerado primordial na aprendizagem infantil possibilitando uma ação livre e participativa em que a criança explora aspectos cognitivos, sociais e afetivos. No entanto, a escola deve aderir o jogo em seu projeto pedagógico e fazer do mesmo uma rotina escolar, pois o jogo possibilita uma série de benefícios como socialização, ação, reflexão e troca de conhecimentos.

Em muitas escolas, quando é ressaltada a importância que o jogo tem no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que muitos professores ainda estão muito limitados a uma prática pedagógica tradicional utilizando o jogo apenas como recreação. Isso, porquê a educação ainda carrega traços das épocas antigas onde a quantificação ainda está presente e os alunos são treinados para memorizar os conteúdos que são introduzidos neles.

É percebendo as particularidades da criança, conhecendo-a de modo integral, como pessoa que participa de muitas outras atividades sociais, que não seja só o brincar, que podemos compreender o papel dos jogos e brincadeiras na vida da criança e, a partir disso, elaborar e concretizar uma prática educativa de qualidade onde o jogo esteja presente. Assim, precisa-se na verdade formar educadores com novas concepções e capacitados para uma prática pedagógica que contemple o jogo e a criança como sujeitos e objetos que precisam se entrelaçar tanto em ambiente escolar como social. Por isso, não basta oferecer o jogo as crianças, mas sim, despertar nelas a instância e o anseio em jogar.

Sabemos que, enquanto instituição educacional, a escola tem por obrigação promover momentos diversos de aprendizagem com recursos e ambientes adequados, onde as crianças adquiram novos conhecimentos e aprimoram os que já possuem. Dessa forma, o pedagogo deve ser norteador do conhecimento, estimulando a criança a imaginação e a investigação do meio em que se insere.

É preciso resgatar o direito das crianças a uma educação que respeite seu processo de construção de pensamento, que lhe permite desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e de escrita do mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem mais sofisticada para sua plena realização (DIAS, 1996-5).

A escola deve ser considerada um local apropriado a construção de conhecimento, onde conduz o homem a produzir, refletir e modificar a realidade em que vive. Tendo assim, o jogo, um papel essencial na concretização desses ideais promovendo o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da socialização.

2.3 Contribuições do jogo no contexto escolar

O processo de desenvolvimento infantil deve ocorrer em todos os aspectos, para garantir uma relação saudável e de equilíbrio das crianças com o mundo e os objetos.

Nessa perspectiva, nada melhor do que os jogos para assegurar um desenvolvimento produtivo, onde a criança esteja apta a aprender e interagir com o meio social.

Os jogos apresentam inúmeras características com objetivos diferentes, cabendo ao professor, planejar e colocar em prática, o jogo apropriado para cada situação a que se deparam. Os jogos também tem se mostrado bastante eficientes no trabalho com crianças de diferentes faixas etárias contribuindo para seu desenvolvimento psicomotor.

A ansiedade sendo uma característica presente na vida da maioria das crianças, quando não trabalhada, traz grandes detrimentos ao processo de aprendizagem. Principalmente, no que diz respeito à capacidade de atenção, nos relacionamentos interpessoais e autoestima, tornando o trabalho do professor cada vez mais complexo. Vale frisar, que a criança ansiosa apresenta atitudes como: agitação, dificuldade para relaxar, dificuldades para realizar diversas atividades por medo de errar e falta de controle emocional.

No entanto, o trabalho com o jogo é essencial no controle da ansiedade. Quando a criança está jogando, que é interrompida, ela sente a frustração e desenvolve, ao mesmo tempo, sua capacidade para consentir aquela sensação, o que com o passar do tempo vai se tornando natural e ela já consegue deixar de realizar qualquer atividade, de súbito, sem sentir tanto sofrimento. Além do mais, os momentos de frustrações favorecem uma maior elevação de prazer pelo fato da criança ter que realizar aquela atividade depois e contribui para a apreciação do próprio trabalho que levou empenho e tempo.

Nos momentos em que a criança joga, seja com peças de montar, encaixar ou quebra-cabeça, atividades essas que exigem detalhamento, esforço e atenção, ela está desenvolvendo sua capacidade de concentração, atenção e ao mesmo tempo diminuindo sua ansiedade. Pelo fato de estar intimamente ligada aquela atividade, concentrando-se e encontrando muitas outras características naquele jogo manipulado por ela.

O jogo, também, contribui para o desenvolvimento da criatividade. Nos momentos de confecção de jogos, a criança aumenta a autoestima e percebe sua capacidade, não só de modificar os objetos já produzidos, mas também de criar seus próprios objetos. Nesses momentos, a criança também passa por diversas experiências como errar, acertar e desenvolver suas habilidades artísticas. Ações essas, que contribuirão para as descobertas de suas próprias capacidades de construção e realização.

Em uma sociedade onde a insegurança prevalece e os pais superprotegem seus filhos fazendo tudo por eles, o desenvolvimento da autonomia acaba sendo evitada, mas os jogos vão possibilitar a criança o equilíbrio entre o psíquico e o mental e permitir que ela, jogando, possa tomar suas próprias decisões e ações tornando-a mais independente.

Durante toda a vida, o homem precisa usar sua capacidade de raciocinar, porém, a maioria das pessoas não costuma e nem gostam de realizar atividades que exijam o pensamento e o raciocínio. Contribuindo, assim, para que a mente se torne cada vez mais preguiçosa. Com isso, essas pessoas sentem bastante dificuldade em aprender, ficando só

nas perguntas sem chegar às respostas.

Nesse contexto, desde cedo, a criança precisa ter acesso a jogos que exijam antecipação, planejamento e estratégia, que estimulam as habilidades de raciocinar e pensar da criança. Esses tipos de jogos oportunizam a criança a elaborar concepções antecipadas para as situações que poderão ocorrer e colocar em prática essas habilidades de planejar para agir em diferentes situações. Quando a criança raciocina, ela explora o meio que está inserida, cria hipóteses obtendo resultados e se torna mais apta para resolver os problemas de sua vida.

São inúmeros os problemas enfrentados pelas famílias no que diz respeito à educação, pois a maioria dos pais acaba educando seus filhos de forma incorreta pela falta de limites e obediência. Com isso, essas crianças apresentam no contexto escolar, muita dificuldade em interagir com os outros e costumam fazer só as coisas que querem e quando querem, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e dificultando o trabalho educativo do professor. Nesse contexto, os jogos competitivos e de regras entram como aporte indispensável para se trabalhar esse problema induzindo a criança a agir de acordo com as regras, e não da forma que ela quer para que possa alcançar seus desejos. Dessa forma, a criança aprenderá a respeitar e agir de acordo com as situações a qual se submeterá em determinados momentos de sua vida.

Na pré-escola geralmente a criança apresente dificuldade em sua coordenação motora, por isso o trabalho com jogos que envolva atividades de recorte e colagem, brincadeiras com massa modelar e dobraduras de papéis favorece para o aperfeiçoamento da coordenação motora.

A brincadeira de faz de conta é compreendida como brincadeira dramática, brincadeira imaginativa e brincadeira de fantasia que está repleta de ações representativas. Dessa forma, a brincadeira de faz de conta oferece subsídios para que a criança desenvolva suas aptidões artísticas. Entrando, num mundo de representação de papéis, criando histórias e atribuindo novas concepções aos objetos.

E sendo a brincadeira uma atividade onde a representação da vida adulta é o mais puro ato simbólico, induzindo a criança a desenvolver suas habilidades corporais em conjunto com a fala, promove também, a socialização simbólica pelo fato de inserir a criança em situações de tempo e espaço diferente, com pessoas, objetos e animais que estão ausentes.

O jogo simbólico na maioria das vezes requer movimentos complexos que podem ter sido usados como objeto do jogo de exercício sensorio-motor. Nesse contexto, essas práticas são sempre ações representativas que o próprio contexto do jogo simbólico exige.

No relacionamento com os objetos, a criança desenvolve sua capacidade de representar papéis. Isso acontece devido às experiências vivenciadas com os adultos. Com isso, a criança começa a criar situações para suas brincadeiras. Um exemplo disso é quando ela brinca de fazer comida e em seguida alimenta suas bonecas. Essas ações

vão se propagando e a criança representa no brinquedo suas ações com os adultos, assim como suas próprias experiências individuais. Para (Kishimoto, 1996, p. 70), nenhum desses objetos substitui ou simboliza outros objetos. O que ocorre é a simples reprodução de uma situação.

O ato de brincar leva a criança a organizar suas ideias acoplando com os objetos que estão a sua volta para criar concepções para seu mundo imaginário. Por isso, a experiência que a criança adquire é de suma importância na ação criativa, visto que o surgimento das novas ideias está ligado à sua vivência. E, quanto melhor for suas experiências, melhor será sua criatividade.

Quando a criança convive com o perigo, certamente ela representará em suas brincadeiras atos perigosos. Crianças que vivem em ambientes altamente violentos, suas brincadeiras são repletas de lutas, brinquedos transformados em armas e polícia. O mesmo acontece quando a criança, por exemplo, toma uma injeção ou passa por uma cirurgia médica. Provavelmente, em uma de suas brincadeiras, estará ela como médica e a boneca ou alguma colega como paciente. Nesse caso, há uma passagem de papel passivo para ativo onde a criança é quem aplica e faz os procedimentos de médico. Essas experiências ajudam a inibir o medo que antes se tinha de determinadas coisas, amenizando o sofrimento e frustração quando for submetida a passar pela mesma situação já vivenciada.

Assim, toda brincadeira é conduzida por regras e situação imaginária embora se apresente de forma oculta onde a própria brincadeira induz a criança a realizar. Exemplo disso é quando a criança brinca se comportando como mãe e sua boneca como filha onde ela age de acordo com as regras que exige a situação representada.

Quando falamos em criatividade não podemos deixar de falar da importância das brincadeiras de faz de conta para esse processo. Segundo Vygotsky (1998), as brincadeiras induzem o ato criativo contribuindo para a zona de desenvolvimento proximal, onde a criança apresenta atitudes bem mais desenvolvidas do que nas situações em que não haja a brincadeira.

Criatividade significa capacidade criadora, engenho e inventividade, ou seja, criação de algo novo seja por meio das relações com o mundo exterior, seja da própria imaginação ou dos sentimentos que estão presentes na vida de cada ser humano. Isso ocorre porque, na conduta humana, existem dois tipos de impulsos: o reprodutor e o criativo. O primeiro é guiado pela memória que se refere à reprodução realizada pelo ser humano, das regras e conceitos já estabelecidos culturalmente, levando apenas ao ato repetitivo excluindo a ação criativa.

E se o cérebro fosse norteado apenas pelas experiências, certamente não haveria evolução na sociedade e o ser humano não conseguiria se adaptar ao meio social. Porém, sabemos que o cérebro consegue ir muito mais além do que se imagina, levando o ser humano aos mais altos níveis de criação de novas concepções, organização e adaptação aos conceitos já existentes. Esse impulso criativo é denominado como a capacidade que

temos para imaginar e fantasiar atribuindo significados as coisas

Nos jogos simbólicos, a criança se relaciona com um mundo de realidades e fantasias. Nessa conjuntura, ela vivencia diversas situações que ajudam no controle do sofrimento e ausência da pessoa ou objeto amado. Por isso, só conhecendo os objetivos do brincar, é que podemos associá-lo a vida da criança. As crianças não podem controlar os atritos do meio social, mas, na brincadeira, podem controlar o que nas ações reais não pode ocorrer.

A brincadeira de faz de conta também foi tema de valiosos estudos do autor russo Elkonin (1998).

A base do jogo de faz de conta, também denominado por ele de jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e são os reflexos das condições concretas vivenciadas pelas crianças. (ELKONIN, 1998)

3 | METODOLOGIA

Para alcance dos objetivos pretendidos neste estudo, revisitamos pesquisas que apresentam a temática da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente na educação infantil como o foco e que puderam subsidiar esse trabalho. A presente investigação aponta interesse em “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (GIL, 1999).

O método adotado neste trabalho foi o hipotético-dedutivo com análise de textos, revistas, internet e livros. Foram consultados a fim de encontrar objetividade e riqueza de informações que possam contribuir na compreensão do tema.

Para alcançar os objetivos fez-se um percurso de análise teórico-metodológico de cunho qualitativo promovendo um diálogo entre os autores, fundamentado em um estudo teórico e bibliográfico nos teóricos: KISHIMOTO (2004); MELO (1999); DIAS (1996) e BROUGÈRE (1995) que tratam do tema com sua devida importância.

A maior intenção é descrever experiências que culminem na reflexão e discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente no processo educativo infantil.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, convém reafirmar a urgência de as intuições de ensino debruçarem-se sobre a temática do papel dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil.

Reafirma-se a relevância atribuída ao ato de brincar, que nas entrelinhas deste

trabalho foram ressaltados. Resultando assim na compreensão de que a criança organiza tudo que está a sua volta conforme sua própria vontade e utiliza os recursos que melhor lhe condiz. O ato de brincar é uma característica do ser humano, que permite uma aprendizagem mais profunda, a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e contribui para uma melhor adaptação com a realidade por permitir momentos de representação de acontecimentos da vida real.

Com relação à aprendizagem, a utilização das brincadeiras é a busca pela motivação que as crianças podem adquirir para melhor aprender os conteúdos escolares. Por isso, os professores devem contar com espaço, recurso e conhecimento onde a criança aprenda com mais facilidade e os professores consigam alcançar seus objetivos.

O papel dos jogos e brincadeiras no processo educativo, nesse âmbito, deve ser priorizado e fazer parte do currículo oficial, não mais encarado como uma proposta à parte, alternativa ou complemento que fica à margem das ideias já padronizadas e sacralizadas pelo currículo. Assim, ficará mais viável internalizar e vivenciar a ludicidade.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles . **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, M. C. M. **Metáforas e pensamento considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento**: implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207 p.

JACQUIN, G. **A educação pelo jogo**. São Paulo, Flamboyant, 1963.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**. O jogo, a criança e a educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo; Pioneira, 1994.

MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica**. 1999, Tese de doutorado. Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PALACIOS, Jesús.(2004) **Psicologia Evolutiva**: Conceito, Enfoques, Controvérsias e Métodos. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed. v1.

Tizuko M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. 1998. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Educação Infantil. Uma história que se repete. 9. ed. Cortez, 2012.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: VISÕES DE PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão em 01/03/2022

Adriana Torquato Resende

Faculdade Latino-americana

Arujá, SP

<http://lattes.cnpq.br/4356376899901402>

RESUMO: Este artigo traz alguns dados de uma pesquisa realizada com professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada numa cidade da Grande São Paulo. A pesquisa teve como objetivo analisar as visões dos professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. A partir dos relatos dos docentes acerca de si mesmos e de seu trabalho procuramos compreender o que pensam sobre suas práticas e como se vêem como profissionais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com base num roteiro semiestruturado. A análise dos dados foi feita sob uma perspectiva qualitativa, tendo como principais referenciais teóricos autores como Shulman (2014), Mizukami (2010), Bauman (2004) e outros. O trabalho se justifica porque conhecer as visões dos professores sobre si mesmos e sobre o seu trabalho pode contribuir para a construção dos saberes docentes e para o aperfeiçoamento de suas práticas de ensino. Os relatos dos professores mostraram que eles se vêem como profissionais dedicados que buscam conhecimento para aperfeiçoar suas práticas. Eles veem sua profissão como algo complexo,

em constante transformação, caracterizada pelo trabalho excessivo a ser executado em pouco tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; conhecimento docente; sabedoria da prática.

PEDAGOGICAL PRACTICES: VIEWS OF 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: This article brings some data from a survey carried out with teachers of the 5th year of Elementary School at a public school located in a city in Greater São Paulo. The research aimed to analyze the views of teachers about their pedagogical practices developed in the school context. Based on the teachers' reports about themselves and their work, we tried to understand what they think about their practices and how they see themselves as professionals. Data were collected through interviews based on a semi-structured script. Data analysis was carried out from a qualitative perspective, having as main theoretical references authors such as Shulman (2014), Mizukami (2010), Bauman (2004) and others. The work is justified because knowing the views of teachers about themselves and their work can contribute to the construction of teaching knowledge and to the improvement of their teaching practices. The teachers' reports showed that they see themselves as dedicated professionals who seek knowledge to improve their practices. They see their profession as something complex, constantly changing, characterized by excessive work to be done in a short time.

KEYWORDS: Pedagogical practices; teaching knowledge; wisdom of practice.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo traz alguns dados de uma pesquisa realizada com professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada numa cidade da Grande São Paulo. A pesquisa teve como objetivo analisar as visões dos professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e os significados que atribuem a elas (RESENDE, 2017).

Conhecer as visões de professores e professoras sobre si mesmos e sobre suas práticas pedagógicas pode contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente, delineando a base de conhecimentos necessários para a docência (SHULMAN 2014). Segundo o autor, essa base pode ser entendida como um “agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e de disposição, de responsabilidade coletiva” (SHULMAN, 2014, p. 200). Essa base de conhecimento cresce a cada dia e pode ser representada e comunicada. Ela é construída pelos professores de diversas maneiras, inclusive mediante a reflexão sobre suas práticas e o significado que atribuem a elas.

Neste trabalho, práticas pedagógicas são entendidas como “a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino” (CUNHA, 1989, p. 105). Essas práticas não se limitam às ações dos professores desenvolvidas em sala de aula, mas abrangem o preparo das aulas, a adequação dos conteúdos aos alunos e as reflexões dos professores sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Shulman (2014, p. 203), “os próprios professores têm dificuldade de articular o que sabem e como sabem”, por isso, analisar as visões dos professores sobre suas práticas pedagógicas e socializar esses conhecimentos pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) afirma que as práticas de ensino podem ser analisadas de diversas formas, inclusive por meio da autodescrição. Esse tipo de análise pode contribuir para que os professores aprendam com suas experiências e produzam conhecimentos relevantes para a comunidade docente.

2 | VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE SI MESMOS

Tendo isso em mente, pedimos aos professores entrevistados que descrevessem a si mesmos como profissionais respondendo à pergunta: “Como você se descreve como professor ou professora?”. Essa pergunta foi colocada porque ao se descreverem como profissionais, os docentes abordam alguns aspectos dos sentidos que atribuem às suas práticas. Seguem algumas respostas, ressaltando que neste trabalho os nomes dos

professores são fictícios.

“Sou exigente, dou prioridade aos conteúdos, fico frustrada quando os alunos não alcançam os resultados que eu esperava; sou dedicada, tento fazer o melhor, poderia ser mais esforçada.” (CARMEN, 2016).

“Sou aplicado, assíduo, pontual [...], tenho desejo de aprender para ajudar meus alunos; tenho dificuldade para preencher relatórios e diários.” (EDUARDO, 2016).

“Busco melhorar a cada dia, busco conhecimentos através da leitura, busco entender melhor o ser humano.” (RAQUEL, 2016).

Os professores mencionaram os conteúdos e a importância da leitura. Suas respostas também mostram suas preocupações com as ações desenvolvidas em sala de aula e os efeitos que elas causam nos alunos. Suas falas evidenciam o desejo de aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas, embora possam estar reproduzindo, consciente ou inconscientemente, os discursos de que precisam melhorar sempre, precisam de atualização constante e devem repensar suas práticas e conhecimentos adquiridos ao longo da carreira profissional.

Shulman (2014) nos chama a atenção para o que ele denomina “sabedoria da prática”, uma das quatro grandes fontes para a construção da base de conhecimento para o ensino, segundo ele. As três outras fontes são a formação acadêmica; os materiais didáticos, os currículos e a estruturação da profissão docente; as pesquisas educacionais e influências socioculturais. Neste artigo, trataremos apenas da sabedoria da prática, por estar mais diretamente relacionada às respostas dos entrevistados. Segundo Shulman, sabedoria da prática é

A própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes. (SHULMAN, 2014, p. 211).

Conhecer e socializar as visões dos professores sobre seu trabalho pode contribuir para a construção da sabedoria da prática. Experiências bem-sucedidas e também as que não deram certo podem ser fontes de conhecimento e inspiração para seus pares e para futuros professores em cursos de formação.

Muitas experiências e relatos de práticas pedagógicas relacionados aos conteúdos ensinados têm sido desconsiderados de certa forma, em virtude da supervalorização de aspectos sociais em detrimento dos aspectos cognitivos e da diluição e desconstrução dos saberes na chamada “sociedade líquida” (BAUMAN, 2004), na qual tudo é descartável, incerto e passageiro.

O autor explica que a sociedade atual vive num “estado de incerteza aguda pelos processos desestabilizadores da globalização” (BAUMAN, 2004, p. 135). Segundo ele, a

transitoriedade tornou-se constante em todas as esferas da vida, gerando “a incerteza em relação ao futuro, a fragilidade da posição social e a insegurança existencial” (BAUMAN, 2004, p. 132). Não podemos negar que todos esses aspectos se refletem na educação. Por isso, muitos professores hesitam em compartilhar suas práticas, pois eles mesmos nem sempre estão seguros de suas ações em sala de aula.

Ainda no intuito de conhecer melhor as visões dos professores sobre si mesmos, como docentes, formulamos a seguinte questão: “Conte-me sua história: como se tornou professor(a)?” Seguem as respostas.

Eu não queria ser professora, queria fazer faculdade de Propaganda e Marketing; fui influenciada por minha mãe e irmã mais velha; fui aprovada em concurso público; comecei a trabalhar, casei, tive duas filhas, ficou difícil mudar de profissão; [como professora] pude conciliar trabalho e tempo com as filhas. (CARMEN, 2016).

“Pelo exemplo e influência dos meus pais: meu pai era professor de japonês e minha mãe professora do MOBRAL; substitui minha mãe quando ela ficou doente e nunca mais saí da profissão.” (EDUARDO, 2016).

Durante o curso de Magistério dei aula pelo período de um ano; depois mudei de Estado, trabalhei como balconista e depois em empresas; fiz Pedagogia, tive um filho e resolvi voltar para a área da Educação, pois precisava trabalhar e sempre gostei da área; fui aprovada em concurso público para professor eventual; fiz Psicopedagogia porque senti necessidade de mais conhecimentos. (RAQUEL, 2016).

Segundo Tancredi (2009) um fator importante para a escolha e permanência de mulheres na docência é a possibilidade de conciliar trabalho e maternidade. Segundo a autora, a ideia de que ensinar crianças é um trabalho feminino ainda persiste em muitos contextos.

Ao lado da ampliação da jornada diária de trabalho dos professores, do acúmulo das tarefas docentes com as do lar e do fato de muitas mulheres-professoras terem se tornado arrimo de família, permaneceu a ideia da docência – principalmente quando voltada para crianças pequenas – como algo próximo do universo feminino, como espaço para exercer o amor e a abnegação. A remuneração financeira foi então “associada” artificialmente a esse ideário, pois mulheres usualmente privilegiam sentimentos e não remunerações, trabalham por amor e não por dinheiro [...]. A profissionalidade e o respeito pelo fazer dos professores (e das professoras, especialmente) continuam em baixa. A feminilização do magistério foi e ainda é um aspecto crucial da profissionalização [...], embora haja uma tendência à mudança. (TANCREDI, 2009, p. 53).

Diante dessas afirmações, e considerando os depoimentos dos três entrevistados, o professor Eduardo parece ter efetivamente optado pelo magistério. O exemplo e influência de seus pais foram importantes, mas não no sentido de incentivá-lo a escolher a docência em lugar de outra profissão que ele almejasse, segundo seus depoimentos.

Por outro lado, vemos que tanto Carmen quanto Raquel continuaram no magistério mesmo tendo outras aspirações profissionais. A aprovação em concurso público também pode ter sido um fator importante para a permanência no magistério, em função da possibilidade de estabilidade no emprego.

A influência da família parece ter sido um fator determinante para os três professores. Silva *et al.* (2007) afirmam que a identidade docente se constrói de múltiplas formas, sendo embasada nas dimensões pessoal, afetiva e sociopolítica. As autoras analisaram os dados de uma pesquisa feita com alunos de um curso de Pedagogia e os resultados mostraram que o fato de o magistério ser valorizado pela família pode ser um fator decisivo na escolha da profissão. Em suas palavras,

Quanto à escolha pela profissão docente, os diversos relatos revelam que os aspectos socioafetivos influenciaram decisivamente as decisões dos entrevistados. Revelam ainda que o “saber-ensinar”, à medida que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade e do saber-fazer do professor, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos alunos. (SILVA *et al.*, 2007, p. 257).

Alguns dilemas vividos pelos professores, a relação da vida pessoal com o trabalho, o início da carreira, alguns aspectos dos cursos de formação e a necessidade de aperfeiçoar conhecimentos para o exercício do magistério são destacados no depoimento da professora Raquel, a seguir.

Quando eu estava no último ano do Magistério trabalhei dando aula durante um ano, mas depois eu me afastei, mudei de Estado, trabalhei como balconista, depois numa empresa de vídeo cassete. Comecei a fazer Pedagogia e saí daquela empresa. Durante o curso de Pedagogia eu trabalhei em outra empresa por mais 2 anos, aí eu saí, me formei, nasceu o meu filho, eu resolvi voltar para a Educação. Passei num concurso para professores eventuais de Ensino Fundamental I, em Santana do Parnaíba (SP). Eu trabalhava com alunos do 1º ano do Fundamental até o EJA. Meu trabalho era cobrir o professor que faltasse. Eu gostei de trabalhar com adultos, eles são mais motivados, as aulas eram à noite. Cursei Psicopedagogia porque senti necessidade de ter mais conhecimentos, mas acho que a Psicopedagogia me ajudou pouco. Às vezes ajuda um pouco, mas a gente não tem como aplicar os conhecimentos porque não dá tempo. Se eu for ajudar um aluno com dificuldade, se eu quiser fazer um trabalho mais acurado com ele, os outros trinta vão ficar de lado! Este mesmo aluno com dificuldade, se eu parar para fazer um reforço com ele, ele mesmo vai ficar atrasado. Sabe, eu decidi cursar Psicopedagogia porque na graduação eles diziam que esse curso ia ajudar a gente a ver as coisas com mais clareza. (RAQUEL, 2016).

3 | VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE O SEU TRABALHO

No intuito de conhecer as visões dos professores sobre seu trabalho e desenvolvimento profissional formulamos a seguinte questão: “Pensando em sua vida e considerando sua carreira docente, se sua vida fosse um conto de fadas, qual seria?”.

Optamos por uma analogia com os contos de fadas porque esse tipo de literatura, normalmente lida na infância, possui o valor social de reunir as pessoas em torno de histórias muito antigas que estão impregnadas de memória coletiva (RESENDE, 2021). Os contos muitas vezes evocam lembranças significativas que tocam a mente e o coração. Colocadas essas considerações, seguem as respostas dos professores.

“Escolheria Cinderela, pelas transformações que ocorrem no conto: a carruagem, os animais encantados...” (CARMEN, 2016).

“Considerando minha carreira docente, seria o conto Cinderela porque tem trabalho demais: estudar, preparar aula, corrigir tarefas, etc.” (EDUARDO, 2016).

Podemos ver mais detalhes na resposta da professora Raquel (2016):

A Gata Borracheira ou Cinderela. Desde que fiz o magistério, foi uma grande dificuldade para chegar até aqui. Fiz magistério, fui trabalhar numa empresa, voltei concursada para a educação. Eu trabalhava oito horas [na empresa]. Quando você trabalha na educação, você tem que ter um tempo para planejar. Fiquei quatro anos como eventual, passei no concurso e agora estou aqui. É uma luta constante, me identifico com a Cinderela por causa do trabalho, pelas dificuldades que passei.

Podemos observar que os professores destacaram dois aspectos do conto Cinderela que estão relacionados à profissão docente, segundo suas visões. São eles o trabalho excessivo a ser executado em pouco tempo e a transformação constante.

O trabalho excessivo está relacionado diretamente às práticas pedagógicas. Como vimos, elas não se limitam às ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula. O preparo das aulas leva um tempo considerável e implica árduo trabalho intelectual.

Shulman (2014) discorre sobre esse aspecto intelectual do trabalho docente. Para ele, o ensino deve ser entendido como “compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (SHULMAN, 2014, p. 214). Para explicar esses processos, o autor propõe um modelo de raciocínio e ação pedagógicos, evidenciando a relação entre teoria e prática. Resende (2017) resume as ideias do autor a seguir.

Quanto aos processos de ação e raciocínio pedagógicos, Shulman (2014, p.216) nos oferece um modelo cujas principais etapas são *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões*.

A *compreensão* está ligada ao entendimento crítico e aos propósitos do conteúdo a ser ensinado. O professor deve compreender diversos aspectos do conteúdo e suas relações com outras ideias, em diferentes áreas do conhecimento.

A *transformação* inclui os processos de preparação (análise do material, estruturação do mesmo e elucidação dos propósitos); representação (utilização de metáforas, analogias, exemplos, explicações e ilustrações); seleção (escolher os modos de ensinar e gerenciar a aula); adaptação e ajuste às características dos alunos (levar em conta a idade, as habilidades, os interesses, as necessidades e os aspectos culturais, sociais e afetivos).

As interações, os questionamentos, a maneira como a aula será conduzida e

como o ensino será direcionado e outros aspectos do ensino ativo se referem à etapa da *instrução*.

A *avaliação* ocorre durante o ensino e depois dele. Trata-se da verificação do entendimento do aluno e também da avaliação do desempenho do próprio professor que vai se ajustando às reações e necessidades dos estudantes.

A *reflexão* acontece quando o professor analisa criticamente o próprio desempenho e o da turma, revendo e reconstruindo mentalmente a experiência.

O ciclo se completa com *novas compreensões* dos propósitos, do conteúdo, dos alunos e das maneiras de ensinar, resultando no aperfeiçoamento dos conhecimentos e das práticas docentes, embora possam ocorrer situações de reafirmação da compreensão inicial. (RESENDE, 2017, p. 39).

As etapas do raciocínio pedagógico evidenciam a complexidade do trabalho desenvolvido por um professor ou professora, um trabalho que vai muito além da sala de aula e que exige tempo, preparo e dedicação.

Outro aspecto mencionado pelos professores entrevistados e evidenciado numa dessas etapas é o da transformação. Ao preparar suas aulas, os professores precisam ter em mente as características de seus alunos, as quais estão longe de serem homogêneas. Os conteúdos precisam ser adaptados, possibilitando a interação (entre colegas, professor e conteúdos) e a aprendizagem.

Essa capacidade dos docentes de transformar os conteúdos de acordo com as realidades dos alunos ficou evidente durante a Pandemia do Novo Coronavírus (2019 – nCov). Segundo Arruda e Nascimento (2021), docentes e estudantes se viram diante de incertezas e desafios, sendo o ensino remoto a principal estratégia para esse enfrentamento.

Diante do distanciamento social obrigatório, a solução aparentemente mais viável para dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem se deu por meio da realização das aulas remotas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9.394/96, já prevê "o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais". (BRASIL, 1996). Além disso, uma das primeiras medidas de diversas secretarias de ensino e escolas foi o adiantamento do recesso escolar e das férias escolares de julho. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 38).

Os autores destacaram que as práticas de ensino não podem estar fundamentadas apenas em aspectos técnicos, é preciso desenvolver estratégias adequadas às condições de cada aluno, promovendo a inclusão social.

Nesses tempos de pandemia, professores e professoras tiveram que reinventar suas formas de ensinar, utilizando recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas, adaptando conteúdos conforme as necessidades e limitações dos alunos e dos próprios docentes, impostas pela falta de domínio das tecnologias, dificuldades de acesso à Internet e diversos problemas no ambiente doméstico, o qual nem sempre permitia desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem de maneira tranquila, interessante e eficiente.

Arruda e Nascimento (2021) esclarecem esse ponto, afirmando que

As aulas remotas perpassam desafios diversos em relação aos principais atores do processo educativo: alunos, família e professores. De um lado, o aluno e a família diante de suas (im)possibilidades em relação ao acesso aos recursos tecnológicos, conexão à internet e à mediação familiar para os estudos. De outro, professores diante de um novo formato de ensino cuja prática não lhes era comum e que exige, além dos recursos tecnológicos e de organização de espaço e tempo, habilidades com o manuseio dos aparelhos, aplicativos e plataformas de gravação, edição e envio de conteúdo. (ARRUDA; NASCIMENTO 2021, p. 38).

Analisando um portfólio contendo registros de aulas remotas ministradas por professores do 5 ano do Ensino Fundamental de uma cidade em Pernambuco, os autores trouxeram ricas contribuições para a reflexão acerca das práticas pedagógicas nesse nível de ensino durante a pandemia, destacando a necessidade de levar em conta as diferenças individuais e as condições socioeconômicas dos estudantes, oferecendo diversas alternativas para alcançar resultados possíveis, desenvolvendo uma “pedagogia da sensibilidade, empatia e humanização” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 39).

Os autores ainda afirmam que é preciso promover uma educação que esteja voltada para “a integralidade do ser humano” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 40) e não somente aos conteúdos e programas. Os professores precisam pensar em novas maneiras de desenvolver suas práticas pedagógicas, dialogando e aprendendo com elas.

Mizukami *et al* (2010) também destacaram a importância da reflexão sobre a prática. Com base no pensamento de Torres (1999) e tratando de princípios norteadores das políticas na área de formação de professores, as autoras afirmam que é preciso resgatar as práticas. Em suas palavras, é necessário

Recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão. Significa considerar a prática pedagógica como espaço mais importante, permanente e efetivo de formação docente. Refletir sobre os próprios modos de aprender e de ensinar é considerado um elemento-chave do processo de ‘aprender a aprender’ e do ‘aprender a ensinar’. Portanto, há necessidade de posição crítica diante da noção e do exercício da prática dentro do currículo de formação inicial, a qual tende a ser assumida acriticamente por futuros professores e seus formadores. (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 40).

Segundo as autoras, refletir sobre as ações desenvolvidas em sala de aula e socializar essas reflexões pode ser uma estratégia eficaz para a formação continuada dos professores no local onde trabalham.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da base de conhecimentos para a docência passa pela *expertise* de professores competentes. Daí a importância de descrever, analisar e socializar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras em seu contexto de trabalho.

Além dos aspectos sociais e de inclusão, é preciso se preocupar também com os aspectos cognitivos, os quais fazem parte do que chamamos educação integral, com base nos quatro pilares da educação, que são “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 90).

A complexidade da docência pode ser percebida em diversos aspectos que envolvem o fazer pedagógico. Um deles, mencionado neste artigo, é a etapa de transformação que compõe o processo de raciocínio pedagógico. Segundo Shulman (2014, p. 217, 218), “essas formas de transformação, esses aspectos do processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem são a essência do ato de raciocinar pedagogicamente”.

O exercício da docência está fundamentado numa base intelectual. As práticas pedagógicas não estão dissociadas das teorias e crenças dos professores, ao contrário, são desdobramentos delas. Daí a necessidade de refletir sobre as práticas, compreendê-las e socializá-las, construindo coletivamente essa base de conhecimento para o ensino e os processos pedagógicos nela envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. L., & NASCIMENTO, R. N. A. (2021). Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, 20, 37-54. <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.37-54.1851>.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004.

CARMEN. **Entrevista**. São Paulo, maio de 2016.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EDUARDO. **Entrevista**. São Paulo, maio de 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação século XXI).

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RAQUEL. **Entrevista**. São Paulo, maio de 2016.

RESENDE, Adriana Torquato. **A sabedoria dos contos de fadas: arte e literatura como ferramentas de reflexão.** São Paulo, Campinas: Saber Criativo, 2021. E-book (não paginado). Disponível em: < <https://www.amazon.com.br/SABEDORIA-DOS-CONTOS-FADAS-ferramentas-ebook/dp/B094DWZ8S1>> acessado em 12 de novembro de 2021.

RESENDE, Adriana Torquato. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora.** 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J.M. (orgs). **Cognição, Afetividade e Linguagem.** São Paulo: Cabral, 2007.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec I** Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, dezembro 2014. Disponível em:<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>> Acesso em: 14 maio 2015.

TANCREDI, M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009 (Coleção UAB-UFSCar – Pedagogia).

TUTORIA PERSONALIZADA POR MEIO DE VÍDEO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 02/05/2022

Alessandra de Paula

<http://lattes.cnpq.br/8969268479149532>

Ricardo Alexandre Deckmann Zanardini

<http://lattes.cnpq.br/9230234290418074>

Ivonete Ferreira Haiduke

<http://lattes.cnpq.br/7003219316628297>

Roberto Candido Pansonato

<http://lattes.cnpq.br/3296494180974385>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma forma de tutoria personalizada feita mediante vídeo. A necessidade dessa forma de tutoria teve origem na dificuldade apresentada pelos tutores em responderem a distância dúvidas de conteúdos onde é necessário explicar de forma detalhada aspectos teóricos e resolução de exercícios. A forma escrita de tutoria não é suficiente e não apresenta diferenciais em relação à leitura do material didático. Além de apresentar como as tutorias personalizadas por vídeo são feitas, este trabalho faz uma análise qualitativa da percepção e do impacto do uso dessa técnica com os estudantes. É possível identificar que a motivação dos estudantes é elevada e o que há uma melhor compreensão dos temas abordados.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria - Educação à Distância - Tutoria por vídeo.

ABSTRACT: The present work aims to present a form of personalized tutorial made through video.

The need for this type of tutoring originated from the difficulty presented by tutors in answering questions about content at a distance, where it is necessary to explain in detail theoretical aspects and problem solving. The written form of tutoring is not sufficient and does not present differences in relation to the reading of the didactic material. In addition to presenting how personalized video tutorials are made, this work makes a qualitative analysis of the perception and impact of using this technique with students. It is possible to identify that the students' motivation is high and that there is a better understanding of the topics covered.

KEYWORDS: Tutoring - Distance Education - Video Tutoring.

1 | INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem o aluno é parte importante do processo e todo o trabalho desenvolvido tem como foco os estudantes. Em particular, quando o assunto é a educação a distância, é usual uma produção de conteúdo massiva e abrangente. Em muitos casos no material didático há um conjunto de informações organizadas, mas não o conhecimento. Para que haja compreensão dos temas estudados, é preciso haver uma identificação entre os envolvidos. É preciso que haja simpatia, uma relação de afinidade em relação a sentimentos e pensamentos que aproxima as pessoas. É preciso de algum elemento afetivo tal como amor, simpatia,

compaixão. Apenas a comunicação não é suficiente para que haja compreensão. Para que exista a comunicação e a compreensão, é preciso de fatos ou informações. Também existe a necessidade do estudante se sentir acolhido. Sentir que é parte importante desse processo de ensino e de aprendizagem. Para isso há diversas formas de comunicação que podem e precisam ser exploradas. Atualmente os recursos possíveis para uma comunicação mais próxima e efetiva são muitos. De acordo com Martins (2003), com a expansão das formas de comunicação e a ampliação ao acesso à informação, a sociedade atual é a da informação e do conhecimento.

Para Martins (2008), a educação a distância pode ser vista como um processo de ensino bidirecional que onde há uma relação entre professor, aluno e instituição de ensino proporcionando um ambiente necessário para a ocorrência da aprendizagem. Conforme Mugnol (2009), a EAD é um processo estudo pessoal e individual, mas que estabelece um diálogo com instrutores (fluxo bidirecional) e que utiliza formas de comunicação independentes do tempo e do espaço. Segundo Belloni (2009), a aprendizagem mediada por novas tecnologias de informação e comunicação carece de que os usuários dominem habilidades diferentes das requeridas em situações convencionais de aprendizagem, com comportamentos de busca e análise de informação por meio de um estudo autônomo. Todorov, Moreira e Martone (2009) afirmam que o planejamento eficiente de práticas educacionais depende da escolha do material adequado a um dado curso, do conhecimento dos participantes do processo de aprendizagem em questão e da utilização de métodos efetivos de ensino. Além disso, depende principalmente da clareza dos objetivos que precisam ser alcançados. Para Tori (2010), é preciso relacionar contextos presenciais e a distância quando o assunto são sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem.

Para uma maior efetividade no trabalho de apoio aos estudantes dos cursos de Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção, essas questões foram consideradas e, principalmente nas disciplinas de Geometria Analítica, Pré-cálculo, Métodos Quantitativos e Pesquisa Operacional, optou-se por realizar um trabalho de tutoria personalizada por vídeo. Essa escolha se deve à dificuldade existente em responder dúvidas relacionadas a essas disciplinas utilizando apenas a linguagem escrita. Em muitos casos é preciso explicar com detalhes conceitos ou resoluções de exercícios. O uso de uma mesa digitalizadora aliada à captura de tela e da voz do professor aumenta as possibilidades de auxílio aos estudantes. Dessa maneira é possível apresentar as explicações e também os comentários necessários. Essa forma de tutoria também aproxima professor e estudantes, pois é feita de uma forma mais humana e pessoal.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA TUTORIA POR VÍDEO

Por meio da tutoria por vídeo, além do material já existente no ambiente virtual, é feita a produção de material didático exclusivo e personalizado. A interação com os

estudantes é feita por meio do AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem, de duas maneiras. Uma delas é pelo canal de tutoria. Nesse canal o estudante envia sua dúvida e o professor envia o vídeo com as explicações detalhadas necessárias para sanar de maneira otimizada as dúvidas existentes. Com o vídeo personalizado, é possível ter um contato mais próximo com cada estudante mediante uma comunicação mais completa e efetiva, dotada não só da informação, mas também possuindo entonação, ênfase em determinados tópicos, dinamismo e humanização. Além disso, não existem mais os problemas enfrentados anteriormente quando as respostas eram feitas por escrito. Anteriormente havia um tempo elevado para organizar, escrever e enviar as respostas. Dependendo da complexidade do tema, apenas a resposta escrita não era suficiente para o esclarecimento das questões apresentadas.

Para a maior efetividade da tutoria por vídeo, inicialmente é preciso identificar qual é a questão que irá nortear a fala do professor, quais pontos precisam ser esclarecidos e quais comentários são pertinentes. Em seguida é feito um breve roteiro da conversa para que seja feita de maneira clara e objetiva, sem hesitação ou interrupções na condução da fala.

A realização da gravação é feita com o uso de uma mesa digitalizadora. Isso facilita a escrita e as ilustrações, quando necessário. O modelo utilizado é a Mesa Digitalizadora *Wacom Intuos Ct1480l* que apresenta precisão e tem um custo baixo em comparação com outras mesas mais sofisticadas.

Caso o vídeo não precise de escrita ou de representações, mas apenas a conversa do professor com o estudante, é possível gravar a fala do professor com uma câmera e um microfone conectados ao computador. No caso das disciplinas de Geometria Analítica, Pré-cálculo, Métodos Quantitativos e Pesquisa Operacional ou outras relacionadas às ciências exatas, é possível apresentar a resolução detalhada e comentada de problemas, desde os mais simples até os mais complexos. Também é possível inserir imagens animações ou vídeos relacionados. As possibilidades dessa modalidade são vastas e dependem da necessidade de cada estudante e das habilidades do professor.

A escrita é feita no *Adobe Photoshop* devido à versatilidade e à quantidade de recursos, mas há diversos aplicativos pagos ou gratuitos que podem ser utilizados, tais como *One Note* ou até mesmo a Ferramenta de Captura do *Windows*. Também é possível utilizar o *PowerPoint* ou similar e capturar as telas em conjunto com o áudio do professor.

O ideal é que a captura da tela seja feita em tempo real para que no vídeo tudo o que o professor está apresentando e comentando seja capturado. A captura é feita por meio do *Camtasia*, mas há uma alternativa similar e gratuita denominada *Active Presenter* que possui praticamente os mesmos recursos e funcionalidade.

A edição do vídeo e a posterior renderização é relativamente rápida e feita no próprio software de captura. Caso necessário, é possível utilizar algum editor de vídeo específico para esse trabalho.



Figura 1 – Tela da *Photoshop* com a captura de tela pelo *Camtasia*.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com essas técnicas, a relação entre professor e aluno EAD é muito mais próxima e a comunicação mais completa e efetiva.

3 I APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são qualitativos e demonstram a satisfação dos estudantes em terem suas questões respondidas de maneira surpreendente, pois não é usual abordagens assim na educação a distância. Enquanto as instituições caminham para a produção massiva de conteúdo o foco dessa prática é a comunicação personalizada e humanizada. É importante ressaltar que essa produção personalizada é decorrência da necessidade dos estudantes e tem como objetivo complementar o material didático composto por rotas de aprendizagem contendo contextualização, teoria, exemplos de aplicações, vídeos, exemplos resolvidos e exercícios e atividades pedagógicas a serem realizadas pelos estudantes e disponível no AVA. Essa forma de tutoria é feita pela tutoria central com sede em Curitiba. Além da tutoria central, os estudantes contam com a tutoria dos polos de apoio presencial onde estão matriculados.

Como as tutorias são feitas individualmente e também nas dúvidas apresentadas no fórum, é comum os alunos fornecerem um *feedback* em relação aos vídeos. Alguns desses depoimentos são apresentados a seguir: “Muito obrigado professor. Seu vídeo me ajudou bastante.”, “Obrigado... agora ficou bem mais claro.”, “Fantástico! Valeu professor!”, “Agradeço pelo excelente vídeo, muito claro e didático. Minha dúvida foi sanada 100%.”, “Muito obrigado pela resolução. A sua explicação foi muito boa.”, “Obrigado pela excelente explicação.”.

É possível observar uma gratidão e um encantamento pela forma de tratamento e de dedicação aos estudantes. Também é possível observar que a efetividade na resposta é maior do que quando é utilizada a linguagem escrita. Do ponto de vista do tutor, o tempo necessário para a produção de cada vídeo dura em média 10 minutos. Para exercícios mais complexos, esse tempo pode aumentar, mas levando em consideração o tempo para que seja feita a mesma explicação utilizando apenas a forma escrita e considerando também o nível de esclarecimento da dúvida, essa técnica é bastante vantajosa e relativamente simples de ser implementada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que o perfil dos estudantes que optam pela modalidade de ensino a distância seja de autonomia, a proximidade com professores e outros estudantes é muito importante para a continuidade dos estudos e um aumento do aproveitamento dos estudos. Para que exista aprendizagem, é preciso haver envolvimento. Os estudantes precisam de acolhimento. Precisam se sentir parte do processo de aprendizagem e terem consciência de sua importância. Essa sensação já existe quando os estudantes buscam auxílio nos polos de apoio presencial ou quando participam de grupos de estudos com seus pares. No entanto, quando é feita a busca pelo apoio da tutoria central mediante o ambiente virtual de aprendizagem, essa proximidade não é tão efetiva quando a forma usual de linguagem escrita é utilizada. Por esse motivo a tutoria personalizada por vídeo mostrou-se mais efetiva. Além de melhorias na compreensão dos temas, a sensação de acolhimento e a percepção da importância associada a cada estudante são evidentes nas respostas apresentadas de maneira espontânea pelos alunos. Essa forma de tutoria exige equipamentos simples de serem obtidos e um nível elementar de conhecimento relacionado à captura de tela e à edição de vídeo, o que permite que seja uma técnica acessível para todos os professores.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Economia & Sociedade**. v.23, n.78, abr. 2009. p. 117-142.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação à distância. **Educar em Revista**, n. 21, Curitiba, Editora UFPR, 2003. p. 1-19.

MUGNOL, M. A educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, mai-ago/2009. p. 335-349.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**. jul./set. 2009, v.35, n.3, p. 289-296.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2010.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO: OS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ELETRÔNICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Patricia Baldow Guimarães

Mestrado em Tecnologia, Ambiente e
Sociedade

Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Teófilo Otoni – MG

<http://lattes.cnpq.br/3384296697470381>

Flávio Leal

Doutorado em Letras

Universidade Federal de São João del - Rei
(UFSJ)

São João del-Rei - MG

<http://lattes.cnpq.br/7974917801022290>

RESUMO: Este estudo debate as contribuições que os periódicos científicos eletrônicos apresentam para o desenvolvimento da interdisciplinaridade no contexto dos Bacharelados Interdisciplinares. Para sua realização foram consideradas obras de autores como: Barreto (1998), Dias (2003), Fazenda (1998), Kenski (2013), Castedo (2007), Meadows (1997) e outros, que debatem a temática das TDICs e da interdisciplinaridade no contexto educacional. Essa pesquisa ressalta que o dinamismo, a rapidez e a praticidade, proporcionadas pelo acesso aos conteúdos científicos através da Tecnologia da Informação e Comunicação (TDICs), são capazes de aproximar o educando da própria tecnologia bem como dos conteúdos necessários à sua

formação educacional através do acesso a essas publicações. Essa possibilidade se dá baseada em duas vertentes – pelo processo de produção dos artigos e pelo processo de publicação dos mesmos, ambas as vertentes influenciando positivamente no desenvolvimento interdisciplinar do ensino, da pesquisa e da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Periódicos científicos eletrônicos; Tecnologias Digitais; Bacharelados Interdisciplinares; Educação.

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (TDICS) IN EDUCATION: ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNALS AND THEIR IMPORTANCE FOR THE INNOVATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT: This study discusses the contributions that electronic scientific journals present to the development of interdisciplinarity in the context of Interdisciplinary Bachelors. In order to carry out this study, works by authors such as: Barreto (1998), Dias (2003), Fazenda (1998), Kenski (2013), Castedo (2007), Meadows (1997) and others, who debate the theme of TDICs and interdisciplinarity in the educational context. This research emphasizes that the dynamism, speed and practicality, provided by access to scientific content through Information and Communication Technology (TDICs), are able to bring the student closer to the technology itself as well as the content necessary for their educational training through the access to these publications. This possibility is based on two aspects – through the process of producing the articles and through the

process of publishing them, both aspects having a positive influence on the interdisciplinary development of teaching, research and learning.

KEYWORDS: Electronic scientific journals; Digital Technologies; Interdisciplinary Bachelors; Education.

1 | INTRODUÇÃO

Diante das constantes mudanças econômicas, políticas, sociais e educacionais ocorridas na sociedade, e com o desenvolvimento tecnológico, principalmente dos computadores e da internet, nas últimas décadas, as informações passaram a circular com maior agilidade e os processos de produção e difusão do conhecimento foram enormemente alterados. Segundo Reis e Kaimen (2007, p. 254) a sociedade ainda não consegue absorver tamanho fluxo de informações que se multiplicam e se difundem a cada instante e em todas as áreas do conhecimento.

Nesse novo cenário, o mercado de trabalho e a sociedade passaram a exigir um outro perfil de profissional, não com o conhecimento especializado e restrito a alguma área específica, mas sim com formação ampla, interdisciplinar e flexível, que permita sua fácil adaptação aos diversos ambientes de trabalho que se renovam constantemente.

De acordo com Kenski (2003, p. 24):

Essa nova sociedade – essencialmente diferente da sociedade industrial que a antecedeu, baseada na produção e no consumo de produtos iguais, em massa – caracteriza-se pela personalização das interações com a informação e as ações comunicativas. Nesse novo momento social, o elemento comum subjacente aos diversos aspectos de funcionamento das sociedades emergentes é o tecnológico. Um tecnológico bem diferente, baseado na cultura digital.

Diferentes áreas que compõem a sociedade são diretamente influenciadas por essas mudanças, mas também não poderia ser diferente com a área da Educação. “Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as constantes demandas do mundo globalizado” (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 25). Nesse aspecto, a ação educativa torna-se uma complexa rede de interações, conexões e lugares onde os processos de produção do conhecimento são estruturados e se inter-relacionam com dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. (TOSTA, 2011, p. 427).

2 | OS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ELETRÔNICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto da educação formal podem apresentar significativas contribuições para a formação de cidadãos

aptos a serem inseridos na sociedade atual, cujo perfil tecnológico exigido é notório.

Nesse contexto, convém considerar o papel que essas tecnologias desempenham no âmbito das instituições de ensino, e a forma como os docentes e discentes delas se apropriam para o desenvolvimento de suas ações de ensino, aprendizagem e de pesquisa.

Segundo Drucker (1993), para que um sistema educacional promova eficazmente a inserção do estudante no ambiente profissional da atualidade, é preciso que sejam feitas mudanças em suas estruturas. É necessária uma reorganização teórica e metodológica em função disso, pois a aprendizagem não se dá somente pela experiência nos processos de produção, mas também pela sua combinação com atividades intelectuais e criativas.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 266/2011, as principais características esperadas dos diplomados na educação superior, baseadas no relatório de pesquisas realizadas por especialistas da Organização Internacional do Trabalho (OIT), são: flexibilidade; ser capaz de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade; ser capaz de enfrentar a incerteza; estar animado pelo desejo de aprender ao longo da vida; ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação; ser capaz de trabalhar em equipe; ter espírito empreendedor; preparar-se para a mundialização, familiarizando-se com culturas diferentes; possuir largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais.

Essas características citadas são buscadas inclusive para atendimento ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece, em seu artigo 43, as finalidades desse nível de ensino. Dentre elas estão:

[...] II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. (BRASIL, 1996).

Como forma de acompanhar as mudanças sociais, além disso, de oferecer condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, algumas políticas públicas que defendem a flexibilização e reestruturação curricular foram criadas, dentre elas o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O Programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e prevê, dentre outras diretrizes: a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente, não voltadas à profissionalização precoce e especializada. (BRASIL, 2007).

No contexto da instituição do REUNI surgiram propostas de mudanças nas

estruturas curriculares em nível de graduação e, com isso, iniciou o debate sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira. Dentre as mudanças concretizadas, houve a implantação de graduação em regime de ciclos em algumas universidades públicas, sendo o primeiro ciclo denominado de Bacharelados Interdisciplinares (BIs), que, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 266/2011 do Ministério da Educação (MEC), pode ser visto como um ciclo inicial de formação superior, que conduz ao diploma, permitindo, na sequência acadêmica, o avanço mais rápido em formações ou carreiras acadêmicas ou profissionais mais específicas ou especializadas.

De acordo com os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares:

[...] o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiram a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (SES – MEC, 2010, p. 3)

Tendo como características a flexibilidade curricular, maior possibilidade de diálogo entre as disciplinas e mais liberdade para os estudantes escolherem os seus itinerários de formação, segundo os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas do conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. (BRASIL, 2010).

O conceito de interdisciplinaridade vem sendo amplamente discutido no âmbito educacional, mais especificamente na educação superior universitária, por representar uma forma de reestruturação e readequação das metodologias de ensino visando, sobretudo, a proporcionar uma formação ampla, contextualizada, consonante com as exigências da sociedade atual e capaz de preparar profissionais polivalentes e flexíveis com possibilidade de adaptação às constantes mudanças pelas quais passa o mercado de trabalho e a sociedade.

Weil, D'Ambrosio e Crema (1993) definem interdisciplinaridade como sendo a interação existente entre duas ou várias disciplinas; interação essa que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia da metodologia, dos procedimentos dados e da organização da pesquisa e do ensino.

A interdisciplinaridade é percebida como indispensável para a formação adequada do discente. É esse diálogo entre as diversas disciplinas que garantirá uma visão geral do conhecimento e a flexibilidade de adaptação requerida do profissional atual. Com base

no exposto, espera-se que o perfil dos egressos dos BIs seja integrado por capacidades de tomada de decisão face a realidade social, reconhecendo especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando-as com a realidade global.

No início do século XXI, com o advento das migrações das revistas acadêmicas impressas seculares ao meio digital e virtual, houve uma grande modificação e ampliação na utilização das informações, pois o acesso às informações científicas, o movimento político de acesso aberto à Ciência (Open Access) com seus periódicos gratuitos e acessíveis, a inexistência de assinaturas e fronteiras, a sua contribuição para novos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem e a promoção da pesquisa científica, tornaram-se uma realidade mais dinâmica no universo acadêmico do Ensino Superior. Destarte, nesse ambiente de produção do conhecimento, os periódicos científicos eletrônicos podem representar um importante meio de inserção da interdisciplinaridade no processo educacional na tentativa de eliminar possíveis fragmentações ou engessamento curriculares que prejudiquem o alcance dos objetivos dos BIs.

Oliveira (2008, p. 69) conceitua periódico científico eletrônico como

“[...] aquela publicação que pretende ser continuada indefinidamente, que apresente procedimentos de controle de qualidade dos trabalhos publicados aceitos internacionalmente, e que disponibilize o texto completo do artigo através de acesso *on line*, podendo ter ou não uma versão impressa ou em outro tipo de suporte.”

A esse respeito, segundo Meadows (1999) os periódicos científicos impressos surgiram no século XVII, em Londres – Inglaterra e em Paris – França que perduraram nesse formato livresco e alcance limitado por séculos. Entretanto, ampliando o número de leitores e conseqüentemente o alcance de suas pesquisas, as primeiras publicações eletrônicas foram realizadas pelo New Jersey Institute of Technology em 1976. O primeiro periódico científico eletrônico com revisão de pares, disponibilidade de gráficos e texto integral foi o Online Journal of Current Clinical Trials (OJCCT), em 1992 (Monty, 1996), dentre outros nessa mesma década.

Segundo Dias (2003, p.7), no início do século XX, as publicações tinham como suporte básico de divulgação o papel e nas três últimas décadas deste mesmo século a tecnologia proveu o meio eletrônico como um suporte fundamental de edição e distribuição de publicações.

De acordo com Tenopir e King (2001, p. 23):

Para resumir nossas três décadas de estudos e observação, descobrimos consistentemente que a informação contida nos periódicos se presta a muitas finalidades (pesquisa, ensino, serviços de alerta, leitura básica etc) para os cientistas, tanto no contexto universitário quanto no não universitário. Esses cientistas relatam que os artigos de periódicos são de grande importância para seu trabalho, mais do que qualquer outro recurso informacional.

Como uma das vantagens proporcionadas pela utilização dos periódicos científicos

eletrônicos está a quebra de barreiras de tempo e espaço entre pesquisadores e usuários. Esse benefício foi possível devido ao desenvolvimento da comunicação eletrônica que, segundo Barreto (1998, p. 124), “forneceu a infra-estrutura para modificações, sem retorno, das relações da informação com seus usuários”.

A alteração de tempo e espaço na produção do conhecimento científico é garantida aos usuários com a criação de portais de arquivamento desses periódicos, a exemplo do Portal de Periódicos Eletrônicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e a Biblioteca Científica Eletrônica Library Online (SCIELO), compostos por acervos abrangentes em que inexistente a preocupação com espaços físicos. Segundo Castedo (2007), tais acervos virtuais oferecem o aproveitamento de algo que meio impresso não podia oferecer: a integração de uma grande quantidade de conteúdo em um banco de dados que pode ser acessado de qualquer lugar por um computador *on-line*, no primeiro caso, e a construção e gestão de uma publicação periódica com o uso de um *software*, no segundo.

Tendo como principais características e benefícios a difusão mais ampla e rápida do conhecimento, facilidade de comunicação e interação entre pesquisadores separados pelo tempo e pela distância geográfica, possibilidade de interligação de conhecimentos das diversas áreas, facilidade de avaliação, redução relativa dos custos operacionais, possibilidade de constituições de bibliotecas virtuais, preservação da memória da pesquisa em edições anteriores, além da facilidade de acesso e utilização de recursos multimídia, os periódicos científicos eletrônicos podem contribuir para o acesso à informação e ao conhecimento de modo dinâmico e interdisciplinar, que se refere a um dos objetivos dos BIs. Essa possibilidade se dá baseada em duas vertentes – pelo processo de produção dos artigos e pelo processo de publicação dos mesmos.

No primeiro caso - processo de produção dos artigos, os periódicos científicos eletrônicos permitem que os autores/pesquisadores de todo o mundo se interajam e tenham acesso às informações de seus pares sobre o assunto objeto de seu trabalho de modo que a informação ou conhecimento produzido por estes sejam providos de informações ricas e baseadas em diversos pontos de vista. Os periódicos científicos eletrônicos podem garantir o intercâmbio de informações entre esses pesquisadores e isso vale não somente para divulgar a pesquisa, mas também para gerar novas discussões e enriquecer o conhecimento a ser disseminado. Tal conhecimento chega ao usuário já composto por informações mais amplas e atualizadas.

A esse respeito, segundo Barreto (1998),

Não só a publicidade do conhecimento se torna mais rápida, como seu acesso e julgamento ficam facilitados. A assimilação da informação, o estágio que antecede o conhecimento público, torna-se mais operante devido às novas condições da estrutura de informação e das possibilidades espaciais criadas pela conectividade (p. 126).

No segundo caso - processo de publicação desses artigos, o usuário tem acesso à informação produzida com rapidez, facilidade e com várias opções de pesquisa, com base nas sugestões e indicadores do próprio sistema eletrônico. Além disso, pode contar com a utilização de hipertextos inseridos no corpo do próprio artigo/publicação, que são links (palavras, imagens) que permitem a ampliação e a interconexão do usuário com outras fontes de informação do conteúdo pesquisado. A Ciência é por excelência dialógica, logo os Periódicos Científicos Eletrônicos ampliam essencialmente esse dialogismo.

Segundo Marcushi (1999), a natureza do hipertexto está associada à não-linearidade considerando características como: flexibilidade para percorrer as várias redes navegáveis de um hipertexto; acessibilidade ilimitada, uma vez que o hipertexto permite o acesso a vários tipos de fontes; multisssemiose, que seria a possibilidade de interconexão entre linguagem verbal e não verbal; interatividade, pois ao utilizar-se dos links disponíveis, o usuário tem a possibilidade de se remeter ao acesso de outras instâncias da informação; virtualidade, pois tal recurso é disponibilizado virtualmente.

Além disso, há a possibilidade de utilização nos artigos das chamadas “Ferramentas de Leitura”, que foram desenvolvidas para auxiliar na leitura de pesquisadores experientes e novatos, proporcionando um rico contexto de material relacionado de uma variedade de fontes e recursos de acesso livre. Essas ferramentas utilizam-se das palavras-chave do autor para busca automática em bases de dados de acesso livre relevantes. O conteúdo relacionado é apresentado em uma outra janela. Os leitores possuem a escolha de um conjunto de bases de dados, bem como acesso às informações sobre a base em questão. (OPEN JOURNAL SYSTEMS, 2006).

Os periódicos científicos eletrônicos, por oferecerem possibilidade de acesso e interação do usuário com outros textos e artigos que versam sobre o assunto pesquisado, podem contribuir para o processo de aquisição do conhecimento de modo diversificado e atualizado, pois o pesquisador pode analisar um determinado assunto visto sob ângulos diversos, baseado nos conceitos diretores de várias disciplinas (interdisciplinaridade). Além disso, tem acesso a textos/artigos que tratam do assunto pesquisado indo além das fronteiras entre as disciplinas, reconhecendo-o como interdependente, também, de aspectos gerais da realidade (transdisciplinaridade).

Diante das vantagens da utilização dos periódicos científicos eletrônicos já enumeradas, existem ainda conquistas a serem feitas a fim de adaptá-los à real necessidade da maioria dos usuários. Dentre essas conquistas está o acesso livre ao conhecimento, permitindo que todo conhecimento científico seja disseminado de forma universal, inclusiva e sem barreiras ou fronteiras. O acesso a grande parte dos artigos científicos se vê limitado ao alto custo da manutenção de assinaturas desses periódicos, internacionais ou não.

Segundo Mueller (2006, p. 27), o movimento de acesso livre ao conhecimento científico pode ser considerado como o fato mais interessante e importante de nossa época no que se refere à ação política da comunicação científica. “Este movimento representa

enorme desafio para a comunidade científica, à medida que, quanto mais amplo o seu sucesso, mais radical será a mudança provocada no sistema tradicional e profundamente arraigado de comunicação do conhecimento científico” (MUELLER, 2006, p. 27).

O movimento de livre acesso ao conhecimento ainda encontra resistências, obviamente, principalmente por parte das editoras, que veem comprometimento em relação aos seus lucros, bem como por parte da própria comunidade científica com a não aceitação da legitimação de periódicos científicos eletrônicos de acesso livre em alguns aspectos voltados ao processo de avaliação dos mesmos. Esses desafios existem todavia no universo acadêmico, pois há uma dificuldade de custeio dos processos e apoio de políticas públicas sólidas à criação e manutenção de periódicos eletrônicos de acesso aberto e gratuito.

3 | CONCLUSÃO

Percebe-se que ainda há muito a alcançar para a ampliação do acesso ao conhecimento no que se refere a periódicos científicos eletrônicos, porém é indiscutível sua capacidade de disseminação do conhecimento e sua possibilidade de levar o estudante pesquisador a se ver inserido num ambiente rico em informações e propício para a promoção de sua inserção no mundo globalizado e cada vez mais competitivo.

Os BIs e suas diretrizes educacionais nas universidades podem encontrar, nos periódicos científicos eletrônicos e nas possibilidades oferecidas por esses instrumentos digitais, uma fonte de recursos que permite aos discentes e docentes pesquisadores estabelecerem contato com informações atualizadas e confiáveis, facilitando a reflexão sobre os padrões de qualidade do processo de ensino e aprendizagem planejados para os envolvidos nessa modalidade de ensino. Sendo assim, essa interface auxilia na promoção da formação de sujeitos críticos, qualificados e aptos a atuarem política, científica e positivamente na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Aldo de A. Mudança estrutural no fluxo de conhecimento: a comunicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, p. 122-127, maio/ago. 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 266/2011, 06 de julho de 2011. Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 out. 2011– Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007 – Seção 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996 – Seção 1.

CASTEDO, Raquel da Silva. Periódicos científicos on-line: novas interfaces, novos usos, novas práticas. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Santos, ago./set. 2007.

DIAS, Guilherme Ataíde. **Periódicos científicos eletrônicos brasileiros na área da ciência da informação**: análise das dinâmicas de acesso e uso. 2003. 208 fl. Tese (Doutorado), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade Pós-Capitalista**, São Paulo: Pioneira, 1993.

FAZENDA, Ivani C.A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 21 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2011.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <[http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?ang=HYPERLINK "http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=316860&search=lteofilo-otoni"&HYPERLINK "http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=316860&search=lteofilo-otoni"codmun=316860HYPERLINK "http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=316860&search=lteofilo-otoni"&HYPERLINK "http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=316860&search=lteofilo-otoni"search=lteofilo-otoni](http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?ang=HYPERLINK%20http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=316860&search=lteofilo-otoni)>. Acesso em: 14 de janeiro de 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: **Colóquio da Associação Latino-Americana de Analistas de Discurso**, 4. Santiago, Chile, 1999.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MONTY, Vivienne. *Electronic Journals: Publishing Paradigm*. **Conferência Internet Word Canadá**. Canadá, 1996.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A comunicação científica e o movimento de livre acesso ao conhecimento. **Ciência da Informação**, v.5, n.2, p. 27-38, Brasília, maio/ago.2006.

NICOLESCU, Basarab. A evolução transdisciplinar da Universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. **Congresso Internacional A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade**. International Association of Universities, Bangkok, Tailândia, 1997.

OLIVEIRA, Érica Beatriz Pinto Moreschi de. **Uso de Periódicos Científicos Eletrônicos por Docentes e Pós-Graduandos do Instituto de Geociência da USP**. 2006. 139 fl. Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Open Journal Systems. Public Knowledge Project, Universidade de British Columbia, Canadá. **OJS EM UMA HORA**, 2006. Disponível em <http://www.ibict.br/anexos_secoes/OJSinamHour2.1.1.pt_br.vrs1.0.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais de investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa, Bertrand: 1973.

REIS, S.G.O; KAIMEN, M.J.G. A Transição do Periódico Científico Tradicional para o Eletrônico na Avaliação de Pesquisadores. **Revista Cesumar** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá (PR), v.12, n. 2, p. 251 – 273, jul/dez. 2007.

TENOPIR, Carol; KING, Donald W. A importância dos periódicos para o trabalho científico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v.25, n.1, Jan./Jun. 2001.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropología y educación: culturas e identidades en la escuela. **Magis, Revista Internacional de Investigación em Educación**. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. vol.3, núm. 6, enero-junio, 2011 .

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Uniratan; CREMA, Roberto. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: Sistemas Abertos de Conhecimento**. São Paulo, SP: Summus, 1993.

CAPÍTULO 10

LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA Y LA FELICIDAD COMO FACTORES DETONANTES DE ÉXITO: CASO NIÑAS EMPRENDEDORAS

Data de aceite: 02/05/2022

Martha Silvia Torres Hidalgo

Doctor en Planeación Estratégica y Dirección y Tecnologías por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), Maestría en Administración de la Transformación por la Universidad Iberoamericana (IBERO), docente tiempo completo investigador de la FCCOM, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Perfil PRODEP. Miembro del cuerpo académico Comunicación y Salud (BUAP CA 196)

RESUMEN: El presente documento expone los principales aspectos que esbozan el contexto sociocultural en que las niñas de primaria desde el enfoque de género pueden ser impulsadas en la creación de emprendimientos al cuidar indicadores de bienestar específicamente el concepto de felicidad. El propósito, primeramente, fue diagnosticar el nivel de felicidad (Alarcón. 2008) en cuatro de sus dimensiones en que se encuentran las niñas de primaria y su relación con la variable intención emprendedora, todo lo anterior en un estudio de caso de niñas entre los 7 y 12 años de tres escuelas privadas de educación básica que entre sus principales objetivos se encuentra el que los niños sean felices. Se utilizó una modelo de investigación transversal, descriptiva al mismo tiempo que se diseñó un instrumento de diagnóstico basada en las variables antes mencionadas medido por una escala Likert. El instrumento se aplicó a una muestra de 229 niñas de nivel primaria de tres escuelas particulares y los resultados revelaron

que las niñas cuentan con una conciencia suficiente del significado de la felicidad. Se expone a continuación, un constructo teórico sustentado en los modelos de influencia social de Bandura y en emprendimientos femeninos.

PALABRAS CLAVE: Habilidades sociales, saber emprender ético, emprendimientos femeninos, aprendizaje social, felicidad emprendedora.

ABSTRACT: This document exposes the main aspects that outline the sociocultural context in which primary school girls from a gender perspective can be promoted in the creation of enterprises by taking care of well-being indicators, specifically the concept of happiness. The purpose, first, was to diagnose the level of happiness (Alarcón. 2008) in four of its dimensions in which primary school girls are found and its relationship with the entrepreneurial intention variable, all the above in a case study of girls between the 7 and 12 years old from three private basic education schools whose main objectives include making children happy. A cross-sectional, descriptive research model was used while a diagnostic instrument was designed based on the variables measured by a Likert scale. The instrument was applied to a sample of 229 elementary school girls from three private schools and the results revealed that the girls are sufficiently aware of the meaning of happiness. A theoretical construct based on Bandura's models of social influence and female entrepreneurship is presented below.

KEYWORDS: Social skills, knowing how to undertake ethically, female entrepreneurship, social learning, entrepreneurial happiness.

RESUMO: Este documento expõe os principais aspectos que delineiam o contexto sociocultural em que as meninas do ensino fundamental numa perspectiva de gênero podem ser promovidas na criação de empreendimentos cuidando de indicadores de bem-estar, especificamente o conceito de felicidade. O objetivo, em primeiro lugar, foi diagnosticar o nível de felicidade (Alarcón. 2008) em quatro de suas dimensões em que se encontram meninas do ensino fundamental e sua relação com a variável intenção empreendedora, todas as anteriores em um estudo de caso de meninas entre os 7 e 12 anos de três escolas particulares de educação básica que têm como principais objetivos fazer as crianças felizes. Foi utilizado um modelo de pesquisa transversal, descritivo, ao mesmo tempo em que foi elaborado um instrumento diagnóstico com base nas variáveis supracitadas medidas por uma escala Likert. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 229 meninas do ensino fundamental de três escolas particulares e os resultados revelaram que as meninas possuem suficiente consciência do significado da felicidade. Uma construção teórica baseada nos modelos de influência social e empreendedorismo feminino de Bandura é apresentada a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades sociais, saber empreender eticamente, empreendedorismo feminino, aprendizagem social, felicidade empreendedora.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a pesar de los avances en muchas materias las temáticas sobre género son muchas veces revisadas, pero no analizadas a profundidad, es sabido que las mujeres a pesar de los logros que alcanzan dentro de la sociedad no encuentran las mismas oportunidades que los hombres. Es sabido al mismo tiempo, que las condiciones de igualdad y equidad en diferentes contextos sociales en las mujeres todavía no han alcanzado su equilibrio respecto al hombre en materia de género (Zamudio, Ayala y Arana, 2014).

Diferentes estudios ratifican que para solucionar muchos de los desequilibrios sociales en materia de género, es gestionándolos desde edades tempranas, donde se gestan los valores, las conductas y se forma la autoestima en las futuras generaciones (Inciarte, Marcano y Reyes, 2006). De aquí, que es de suma importancia desarrollar también habilidades sociales niños y niñas, las cuales son “un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos” (Coronil, 2008: 4).

La noción de habilidades sociales contiene temas semejantes como la asertividad, el autoconocimiento, la autoestima, la inteligencia emocional, en donde se destaca la relevancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación, las relaciones interpersonales y el bienestar. Como parte del bienestar muchas veces entendida como felicidad en los niños y las niñas es importante tomar en cuenta el tema de industriiosidad frente a inferioridad,

este desarrollo también corresponde a edades tempranas de la formación dentro del periodo escolar. Parte de la adaptación a las exigencias de los mayores, que se acompaña de los correspondientes éxitos o fracasos (Pérez, 2008: 261). En la infancia también se comienzan a desarrollar una emoción de orgullo en los logros, al mismo tiempo de que se inician proyectos, se siguen hasta terminarlos, y se sienten bien por lo que han alcanzado, durante esta etapa, los profesores y el ambiente desempeñan un papel determinante en el desarrollo del niño (Pérez, 2008).

Es por lo anterior, que después de una investigación documental para encontrar los factores que detonen en las niñas una vocación temprana para la creación de emprendimientos se propone la siguiente pregunta: ¿Qué dimensiones de la felicidad inciden en la vocación de una niña emprendedora en un contexto no equitativo de las sociedades latinoamericanas, en el caso Puebla?, planteando el siguiente postulado *“Existe una relación positiva entre el nivel de felicidad y el nivel de intención emprendedora en niñas de la ciudad de Puebla.*

A partir de la interrogante y postulado anteriores *el objetivo fue identificar el nivel de felicidad que tienen las niñas con intención emprendedora en la ciudad de Puebla, para el diseño de un esquema que explique el fenómeno de emprendimiento femenino a temprana edad.* A continuación, se expone como parte del marco teórico, el esbozo del contexto de las niñas en México, así como su rol de género en el análisis de la teoría de la felicidad y su impacto en emprendimientos femeninos.

EL ROL DE GÉNERO Y EL APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS

Uno de los temas en que la sociedad y la academia del siglo XXI siguen preocupados es el tema de género, esté termino entendido como “las diferencias y relaciones sociales, aprendidas entre niñas y niños, a partir del cual los niños aprenden a comportarse, al mismo tiempo que configura los diferentes roles y responsabilidades que se asigna a niños y niñas con base a su sexo”. (Haspels y Suriyasarn 2003).

El problema de género en las niñas generalmente se presenta de dos formas, primera cuando los niños modelan su comportamiento a imitación de sus padres, familiares o maestros (SCREAM, 2005) reproduciendo las diferencias entre hombres y mujeres ya existentes en su contexto cultural. Por otro lado, el segundo problema son las limitaciones impuestas por el grupo social donde se desarrollan como puede ser la edad, clase o casta, raza, ubicación rural o urbana, religión, educación entre otros que pueden diferir de un lugar geográfico a otro. (www.ilo.org)

El resultado de estas diferencias es “el carácter secundario de las mujeres, producto del dictamen que el género simbólico enuncia, se traduce en prácticas concretas de segregación, exclusión, “otredad” o invisibilidad en espacios micro sociales y también en ámbitos macro como la ciencia, las humanidades y los procesos de desarrollo humano”

(Reyes, Cabral, y Pizarro, 2014: 27)

Otro enfoque de estudio importante en este campo es el enfoque de los derechos humanos donde la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) y otras organizaciones buscan que las niñas sean un tema de prioridad en la agenda nacional con la iniciativa de una campaña desde 2009 la Campaña “Las niñas también cuentan” la destaca la importancia de los derechos en la infancia de las niñas y promueve la igualdad entre hombres y mujeres (Colin, 2013 citado por REDIM, 2009)

BANDURA Y LOS PRIMEROS ESTADIOS DEL NIÑO EN EL APRENDIZAJE SOCIAL

Hablando del comportamiento y sus imitaciones en la infancia, el presente estudio basa su constructo teórico en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura, la cual manifiesta que, en los primeros estadios del desarrollo del niño, se puede afirmar que las personas dirigen sus acciones basándose en sus nociones previas, y no sólo en los resultados de las respuestas manifiestas, pudiendo darse fácilmente un aprendizaje observacional al margen del sujeto. Otro de los temas que a debate y reflexión se introducen en este punto es el que cuestiona el papel del reforzamiento, esto es, si actúa “hacia atrás” fortaleciendo respuestas de imitación que se han producido previamente, o si facilita el aprendizaje de una forma anticipatoria. Desde la teoría del aprendizaje social, el refuerzo se considera como un factor que facilita el proceso y no como una condición necesaria, ya que hay otros muchos factores de influencia para la persona. Es entonces, el aprendizaje no depende en suma de métodos basados en la repetición de acciones, sino que se centra en el concepto de que somos capaces de transformar nuestras propias experiencias en un contexto determinado en conocimientos. (Bandura, 1982)

Entre algunos datos duros que justifican porque invertir en el desarrollo de las niñas está: las mujeres perciben 16 % menos en su salario. (OCDE, 2013), las mujeres destinan más del 70% de sus ganancias a la comunidad y a su familia (Asociación Mexicana de Mujeres Empresarias Ame, 2013), sin embargo, las mujeres en México sólo representan el 16% del sector empresarial de (INEGI, 2012)

Es importante al hablar de formación de nuestros futuros ciudadanos y específicamente de las niñas, el cuidado de la sana autoestima de nuestras mujeres comenzando desde su la infancia. El objetivo anterior debe promover modelos, en el cual las niñas tengan las mismas oportunidades para el desarrollo natural de su creatividad y de sus habilidades, logrando que en el futuro estas mujeres puedan tener mayor participación en sociedad al desarrollar ideas de valor y sobre todo en desarrollo sustentable emocional basado en una autoevaluación, reconocimiento personal y laboral respecto a los hombres de su sociedad.

EDUCACIÓN BÁSICA, FELICIDAD EMPRENDEDORA Y EMPRENDIMIENTO FEMENINO

En el ámbito académico, en México se empiezan a tomar en cuenta las recomendaciones de la OCDE para el impulso de la Educación en Emprendimiento (EE) en niños de educación básica. Un esfuerzo conjunto de ANUIES, de la Fundación Educación Superior-Empresa (FESE) y otro organismo dentro del Programa de Fomento a la Actitud Emprendedora construyen un programa llamado “Mi primera empresa: aprender jugando”. (<http://www.fese.org.mx>)

El enfoque social en la educación en emprendimiento va más encaminado por el saber emprender es decir una competencia que lleve en sí conocimientos, actitudes y valores, que lleve a los niños a una utilidad no solo en la creación de emprendimientos sino en su desarrollo personal. Es por lo anterior, que la presente investigación busca definir la influencia de la variable felicidad en este desarrollo de potenciales emprendedores. (Simón, J. D. 2013)

El ideal es desarrollar en las niñas una competencia de saber emprender ético entendida como:

“El ser humano facultado en un espíritu visionario en competencias de autoconocimiento, innovación y liderazgo con autoridad moral, que ejercita constantemente una evaluación personal y profesional basada en principios ético-morales, en busca de la creación de ideas de valor y de su materialización en empresas u organizaciones, comprometido con el desarrollo económico y la responsabilidad social de su entorno”. (Torres Hidalgo, M. 2016)

La evaluación de la innovación y la creación de ideas de valor en las niñas se puede ver reflejada en el juego, la niña que emprende tiene una habilidad para jugar y definir esas reglas del juego aportando su propio estilo de forma creativa son innovadoras al incorporar parte atención en los detalles y cuidado de sus equipos.

La mujer ha sido valorada a través del tiempo por la paciencia, comprensión, delicadeza y sobre todo por ser portadoras de vida, los emprendimientos femeninos a nivel económico que realizan las mujeres impactan favorablemente a un mayor número de personas dentro de los contextos familiares por la característica de cuidado y atención, a la vez que muchas mujeres por tener habilidades en la comunicación buscan invitar a otras de sus comunidades a integrarse sus propios emprendimientos. Son a la vez multirroles educadora y administradora del hogar, son capaces de atender a sus emprendimientos si desatender sus hogares (González, Santos, Silva yTomalá2017).

FELICIDAD EMPRENDEDORA EN NIÑOS Y NIÑAS

El desarrollo humano propone nuevos retos, en donde, tanto la academia como organizaciones se replantean los valores que han de regir las nuevas sociedades del conocimiento. La OCDE, la ONU, UNICEF entre otras organizaciones están de acuerdo en

apoyar los indicadores de bienestar siendo uno de los más importantes la felicidad.

La felicidad se ha estudiado desde los enfoques artísticos y filosóficos hasta los científicos por medio de diferentes escalas, por ejemplo: La felicidad global ha sido examinada en la Encuesta Mundial de Valores (WVS), la encuesta CEP, la pregunta por la satisfacción con la vida utilizada en encuestas como WVS, Latinobarómetro, British Household Panel Survey (BHPS), German Socio-Economic Panel (GSOEP), CASEN 2011 y Encuesta Nacional UDP. Para la presente investigación se medirá en nivel de felicidad en niñas de primaria en cuatro dimensiones: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir. (P. Beytía; E. Calvo. 2011).

METODOLOGÍA

Muestra

Como parte de la justificación de la muestra para el presente estudio, tenemos que el sujeto de estudio es la niña de educación básica que según datos estadísticos de INEGI (2012), a mayor grado de preparación mayor felicidad en mujeres y hombres, y otro argumento como afirma Seligman (2011) es la búsqueda del bienestar, en el que las mujeres son más propensas desarrollar mayores niveles de felicidad.

Es por lo anterior que la investigación trata de describir la naturaleza de la niña con intención emprendedora en términos del nivel de felicidad y su correlación con la intención emprendedora.

La población de la presente investigación estuvo conformada por 229 niñas de nivel primaria de 3 escuelas privadas (que promueven en su filosofía el desarrollo de la autoestima y la felicidad en sus alumnos), las cuales se encontraban cursando entre el primero y sexto de primaria o educación básica durante otoño 2020 en la ciudad de Puebla, México.

Tipo de estudio e instrumento

En el caso del diseño de la investigación, el estudio fue descriptivo porque indagó sobre variables, fue de corte no experimental, ya que no se intervino en el proceso para provocar cambios; según su ubicación temporal fue transversal, debido a que los datos se recolectaron en un tiempo único periodo de ciclo otoño 2021, y su propósito fue describir las variables y estudiar su repetición e interrelación.

Para su medición se utilizó un enfoque cuantitativo, así mismo dicho modelo se basó en la medición numérica, el conteo y en la estadística para establecer con exactitud los patrones de comportamiento en la población.

El diseño del instrumento integró 2 variables: la variable *felicidad* y la variable *intención emprendedora*, esta variable solo tiene una dimensión llamada de igual forma intención emprendedora (Krueger et al. 2000 citado por Sánchez, 2009), donde el objetivo

fue medir el grado de sensibilidad por la creación de una empresa a corto plazo por parte de las estudiantes universitarias. Al tener solo una dimensión también se evalúa a partir de un solo ítem: “¿Tengo la intención de comenzar algún negocio en el futuro?”.

Para la variable felicidad se aplicó la escala de EFL adaptada a estudiantes mexicanos por Toribio, L., González, A., López, N., Valdez, J., González, S., Van Barneveld, H (2012). Esta escala mide 4 factores los cuales se describen a continuación:

Sentido positivo de la vida o ausencia de sufrimiento: Los ítems de esta dimensión indican una condición del sujeto de estudio, de estar libre de estados depresivos y contar con sentimientos positivos. Esta subescala la hemos denominado Sentido Positivo de la Vida.

Satisfacción con la Vida: Este factor expresan satisfacción por lo que se ha alcanzado y la persona cree que está donde tiene que estar, o porque se encuentra muy cerca de alcanzar el ideal de su vida. Expresiones como las condiciones de mi vida son excelentes, me siento satisfecho con lo que soy, o la vida ha sido buena conmigo, trasuntan estados subjetivos positivos de satisfacción de los individuos que son generados por la posesión de un bien deseado.

Realización Personal: Estos ítems señalan autosuficiencia, autarquía, tranquilidad emocional, placidez, todas son condiciones para conseguir el estado de felicidad completa. El concepto de “realización personal” guarda correspondencia con la definición de felicidad que supone la orientación del individuo hacia *metas* que considera valiosas para su vida.

Alegría de vivir: refieren experiencias positivas de la vida y sentirse generalmente bien.

Medición

El instrumento se integró por la variable felicidad (EFL) que consta de 27 ítems y la variable intención emprendedora (IE) con 1 sólo ítem.

Las variables se midieron con una escala tipo Likert, en donde la escala Likert a diferencia de escalas con respuesta sí/no, nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que se proponga (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) con alta consistencia interna.

El formato de respuesta a las preguntas indirectas responde a una escala de medición Likert de 1 a 5 puntos, en donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo, su valoración definida en la tabla 2. Una puntuación alta significa, por tanto, altos niveles de la característica analizada. De esta manera, la prueba relacionó 1 ausencia de acuerdo con la actitud “*no se parece a mí*” y 5 a total acuerdo con la afirmación “*exactamente como yo*”.

PUNTAJES	CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
1-2.99	Baja perfil	Ausencia de acuerdo o no se parece a mí
2.99-3.99	Medio perfil neutro	Se requiere en grado promedio para desempeño mediano
3.99-5	Alta perfil	Se requiere en grado elevado para un desempeño óptimo o evaluado como se parece a mí

Tabla 2 - Medición. Valoración de respuestas basadas en una escala Likert.

Fuente: Elaboración propia

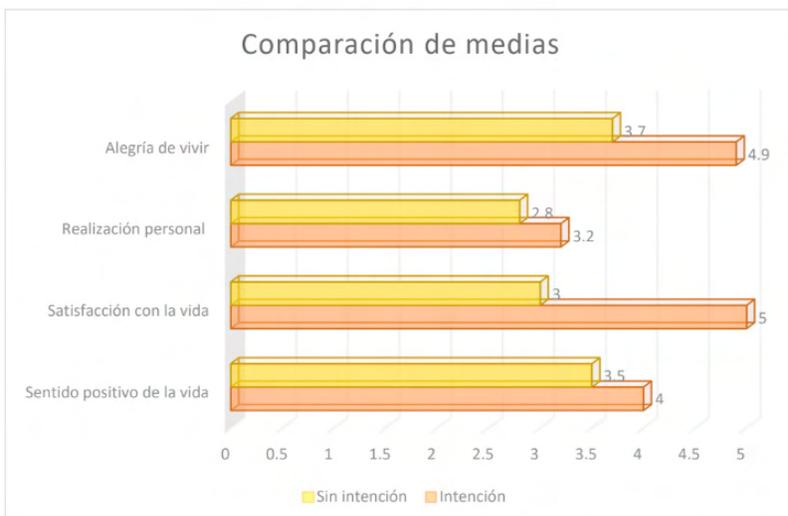
A fin de verificar la confiabilidad del instrumento aplicado en el trabajo de campo diagnóstico en esta investigación, se aplicó la ecuación Alfa de Cronbach con los siguientes resultados: Texto 1, 0.8 y Texto 2, 0.86. Si su valor es cercano a la unidad de un instrumento fiable, que hace mediaciones estables y consistentes.

RESULTADOS

Como primer hallazgo del total de la muestra (229) sólo el 30 %, es decir mostró contar con una intención emprendedora a comparación de un 70 % que no mostró el interés. En la comparación de medias en las dimensiones de la investigación, se puede observar que hay una clara diferencia entre las niñas que en la dimensión de intención emprendedora reportaron tener esa disposición a las creaciones de emprendimientos y las que no cuentan con tal disposición.

Las niñas que en primer nivel cuentan con un índice mayor de alegría de vivir, es decir una media de 4.9 puntos, así como con la satisfacción con la vida con una media de 5 puntos son más propensas a tener una intención emprendedora, que las niñas que no cuentan con una intención emprendedora en las que la alegría de vivir se encuentra 12 décimas por debajo de las que desarrollan emprendimientos. (**Cuadro No. 1**)

La dimensión de la realización personal en los dos grupos (niñas con intención emprendedora y niña sin intención emprendedora), en el indicador con menor puntaje, esto se debe a que por ser una dimensión que representa también logros y experiencia en la vida, en una temprana edad no puede reportar grandes avances debido a que falta la experiencia que da el recorrido por la vida.



Cuadro No. 1. Comparación de medias entre las niñas con intención emprendedora y las niñas sin intención emprendedora.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

En resumen, se podría deducir a partir de los resultados anteriores, que las niñas que no cuentan con una intención emprendedora son más propensas a la tristeza y a la insatisfacción por la vida. Este análisis nos lleva a motivar a las instituciones educativas para que desarrollen programas que incluyan la dimensión de bienestar como la felicidad en el diseño curricular y que este indicador sea fermento de la innovación en proyectos de emprendimiento en la educación básica.

CONCLUSIONES

La investigación reportó que las niñas cuentan con suficiente conciencia del significado de la felicidad misma que las empodera para la creación y puesta en marcha de ideas en emprendimientos. Aplican un valor ambiental al contar con los referentes que la información previa les aporta, mostrando valores ambientales como son responsabilidad, respeto, cooperación y admiración hacia el medio ambiente.

Los resultados revelaron que las niñas cuentan con una conciencia suficiente del significado de la felicidad misma que las empodera para la creación y puesta en marcha de ideas en emprendimientos, así mismo aplican un valor ambiental al contar con los referentes que la información previa les aporta, mostrando valores ambientales como son responsabilidad, respeto, cooperación y admiración hacia el medio ambiente. La recomendación para las instituciones educativas es gestionar la promoción de la felicidad para detonar la competencia de saber emprender en un ambiente de sentido, satisfacción,

realización y alegría en las nuevas organizaciones y la construcción de una sociedad con emprendimientos sustentados en la felicidad de sus miembros, empezando por grupos menos favorecidos como son las mujeres en países en desarrollo.

Como recomendaciones a las instituciones de educación básica es una mayor atención y más focalizada especializada para poder desarrollar y detectar en los alumnos capacidades para la creatividad e innovación de ideas o emprendimientos con valor. Otro punto es la actualización al docente de escuela regular, en un área del saber emprender con una mayor vinculación entre el personal regular y los servicios de fomento a emprendimientos, atendiendo de esta forma las necesidades educativas especiales a niños sobresalientes y específicamente en las niñas que muchas veces como se expresó a lo largo del documento son desvaloradas muchas veces por sus mismos educadores.

Finalmente, no se trata en absoluto de rivalizar sobre hombres contra mujeres, sino, más bien, de considerar a los dos modelos de emprendimientos, el masculino y el femenino, como dos alternativas, cuya integración y complementariedad signifique posiblemente el futuro del desarrollo profesional y personal de los niños de hoy.

REFERENCIAS

Alarcón, R. (2008). Desarrollo de una Escala Factorial para medir la felicidad, *Revista Iberoamericana de Psicología*. Vol. 40, No.001. Porto Alegre.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe (Orig. 1977)

Colin, A (2013). La desigualdad de género comienza en la infancia Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia Red por los Derechos de la Infancia en México (Derechos Infancia México AC). [Versión en Línea]: http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual_Desigualdad.pdf

Coronil, A. (2008) El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo-clase en la educación Secundaria. Ceuta.

Gibb, A. (2005). "Creating the entrepreneurial university worldwide. ¿Do we need a wholly different model of Entrepreneurship?", ponencia en la Cuarta Conferencia de Investigación en Entrepreneurship en Latinoamérica, realizada en Cali, Colombia.

González, R. S., Valle, B. L., Santos, M. G., de la Cruz, W. N., Silva, C. F., & Tomalá, B. R. (2017). Emprendimiento femenino y desarrollo comunitario del barrio Los Matías cantón Salinas provincia de Santa Elena. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 4(1), 69-78.

Haspels, N.; Suriyasarn, B. (2003). *Promotion of gender equality in action against child labour and trafficking: a practical guide for organizations*. OIT, Bangkok. [Promoción de la igualdad de género en la acción contra el trabajo infantil y la trata: Guía práctica para las organizaciones]

Inciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. E. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de gerencia*, 11(34), 221-243.

IPADE. Estadísticas sobre mujeres empresarias en México. [Versión en Línea]: <http://www.ipade.mx/Documents/cimad/Estad%C3%ADsticas%20sobre%20mujeres%20y%20empresarias%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

IPADE. Estadísticas sobre mujeres empresarias en México. [Versión en Línea]: <http://www.ipade.mx/Documents/cimad/Estad%C3%ADsticas%20sobre%20mujeres%20y%20empresarias%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

Mejía, C, Reyes, Cabral, B y Pizarro, K. (2014). Estudios de género, feminismo y sexualidad. Pachuca de Soto.: Univ. Los Andes y Univ. Autónoma Estado de Hidalgo: 27) Recuperado 3 de agosto 2015: http://www.academia.edu/11114635/Estudios_de_g%C3%A9nero_feminismo_y_sexualidad

OIT (2008). Las mujeres, el género y la economía informal: evaluación de los estudios de la OIT y orientaciones sobre el trabajo futuro / Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2008. [Versión en Línea]: línea:http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@gender/documents/publication/wcms_097015.pdf

Pérez, P. (2008). Psicología Educativa. Lima. San Marcos E.I.R.L

Simón, J. D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, pp. 159-190. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

STREAM.(2005). Publicaciones y materiales de la iniciativa [versión en línea]. Recuperado 2 de mayo 2015: www.ilo.org/public/spanish/standars/ipecc/screa/index.htm.

Torres Hidalgo, M, S. (2016). “Emprendedurismo ético en jóvenes universitarias: Caso México”. Opción (en línea) 2016, 32 [Fecha de consulta: 15 de Julio de 2019] Dirección en INTERNET: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483041>> ISSN 1012-1587

Zamudio Sánchez, Francisco José, Ayala Carrillo, María del Rosario, & Arana Ovalle, Roxana Ivette. (2014). Mujeres y hombres: Desigualdades de género en el contexto mexicano. Estudios sociales (Hermosillo, Son.), 22(44), 251-279. Recuperado en 09 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000200010&lng=es&tlng=es

CAPÍTULO 11

A IMPORTANCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (LUDOTERAPIA)

Data de aceite: 02/05/2022

Maria Gislaine Santana

Cáceres/MT

Maria Judilândia de Santana Ricaldes

Cáceres/MT

Renata Caroline dos Santos Lopes

Cáceres/MT

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo analisar qual é a importância do brincar na aprendizagem infantil, como isso afeta a vida das crianças direta e indiretamente, os pequenos tem mais facilidade de aprender brincando, o que facilita aos docentes mediar conhecimento em sala de aula, pois é quando ainda criança que se enchem de aprendizado levando para vida adulta maior conhecimento, socialização e desenvolvimento do caráter. É necessário estar inovando o método de mediar conhecimento dia a dia, para conseguir prender a atenção das crianças, adolescentes e adultos. Quando aprende algo de maneira descontraída, envolvendo se mais, pois compreendem com, mas facilidade, as brincadeiras marcam a infância, tanto que passa de geração em geração, as cantigas que são apresentadas dentro e fora da sala de aula estimulam a gama pelo conhecimento, nos anos que ainda estão por vir na vida escolar, enriquece, modela, aprimora e transforma o caráter das crianças, visando sempre o futuro com autonomia, agilidade e desenvolvimento tanto pessoal como intelectual.

PALAVRA-CHAVE: Docentes; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the importance of playing in children's learning, how it affects children's lives directly and indirectly, the little ones have an easier time learning by playing, which makes it easier for teachers to mediate knowledge in the classroom, because it is when they are still children that they are filled with learning, taking to adult life greater knowledge, socialization and character development. It is necessary to be innovating the method of mediating knowledge day by day, in order to capture the attention of children, adolescents and adults. When you learn something in a relaxed way, getting more involved, because they understand more easily, the games mark childhood, so much so that it passes from generation to generation, the songs that are presented inside and outside the classroom stimulate the range of knowledge, in the years that are yet to come in school life, it enriches, models, improves and transforms the character of children, always looking to the future with autonomy, agility and both personal and intellectual development.

KEYWORDS: Teachers; Learning; Development.

1 | INTRODUÇÃO

A importância do brincar no processo de aprendizagem relata detalhadamente quais os motivos que levam ao docente, ensinar brincando, quais as vantagens e desvantagens

que podem trazer para a vida das crianças e adolescentes.

Aprender brincando além de ser mais divertido faz com que, aprenda mais rápido e com maior exatidão, pois não realiza o ato de decorar o que é ensinado, mais sim de aprender e todas as vezes que se lembra das brincadeiras realizadas, automaticamente, se vem à memória o que foi aprendido junto à mesma.

Usa-se vários métodos, várias atividades, entre elas a de realizar atividades lúdicas, onde estuda o psicológico das pessoas, para saber qual cada é o perfil de cada um, e como será desenvolvido o caráter de cada um deles, perante a sociedade e até mesmo através do comportamento com os colegas, e até mesmo quando está sozinho.

Ou seja, todo o estudo gira em torno da mente da criança, desde a gestação as mães conversam com seus bebês, brincam com eles, assim quando nascem somente pela voz sabem distinguir quem eram as pessoas que lhe davam atenção, conversava, dava carinho, enfim, a atenção e o tratamento que recebe desde a geração no seio materno, até sua fase adulta.

Através do jogo, do brincar, as crianças passam suas fantasias, seus pensamentos, seus desejos, suas experiências de um mundo real na mente deles, mais que na verdade, é um mundo de fantasias, como um conto de fadas, onde tudo é possível, tudo acontece, tudo se transforma, e eles fazem parte desse mundo, conseguindo dirigir seus pensamentos e desejos para a concretização dos seus sonhos.

A pesquisa tem por objetivo demonstrar a importância do brincar durante o aprendizado, sendo utilizada a metodologia bibliográfica, será apresentado autores com opiniões diferentes sobre o mesmo tema. A arte de brincar demonstra para cada um a importância de se interagir com as pessoas, não somente com palavras, mas também com atitudes, buscando sempre formas de descontrair e ao mesmo tempo passar conhecimento a outras pessoas.

A arte de aprender brincando que sempre existiu, através das cantigas de rodas, de versos, entre outros, são brincadeiras que se passaram de geração em geração, agregando valores e demonstrando a importância do brincar para a vida de cada criança.

A IMPORTANCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano nasceu para descobrir o novo, aprender como é o funcionamento das atividades cotidianamente, com o intuito de tomar para si todos os conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, que faz com que aumente cada vez mais a vontade de se superar, aumentando cada dia mais o seu conhecimento.

O meio em que vive, influencia de forma direta no aprendizado do ser humano, ou seja, aprender coisas novas todos os dias, pois a curiosidade que trazem na mente está sempre a procura do novo, sempre buscando saber como as coisas funcionam e para que funcionem, assim tentando sempre superar o conhecimento alheio.

O lugar onde vive a interação com as pessoas que os cerca, o descobrir e aprender coisas novas a todo o momento vai influenciando a construção do seu caráter, suas qualidades, seus defeitos, os caminhos que irá trilhar ao longo da sua jornada. Este ano recebe o nome de educação.

A arte de brincar é de suma importância, principalmente na creche e na pré-escola, no entanto, usa-se várias táticas para incrementar o aprendizado, a cultura é uma delas, onde as crianças aprendem sobre as culturas alheias e a sua própria cultura, assim aprendendo a respeitar ambas.

No entanto, foi analisado que esse processo não ocorre, e que as crianças desenvolvem seu conhecimento através de brincadeiras, a sua cultura é exposta através de brincadeiras.

Para Rezende (2007), o ato de brincar é essencial para amplo desenvolvimento da criança, pois é por meio das brincadeiras e jogos que muitas crianças estreiam seus relacionamentos uma com as outras, além de trabalhar essa relação a criança desenvolve outras capacidades.

De acordo com Ferreira (2000), brincar é uma importante forma de aprendizado, da maneira mais simples, consegue passar as experiências mais complexas, por exemplo: as crianças conseguem realizar atividades com maior exatidão do que a maioria dos adultos, pois, elas se preocupam em se divertir e não na rivalidade, na competição de saber quem é o melhor, quem consegue desenvolver a atividade com maior exatidão.

De acordo com SANTOS (2002):

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV A.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 80 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (SANTOS, 2002, p.25).

As brincadeiras fazem parte da vida, passa-se de geração em geração ao longo dos séculos, as cantigas como forma de aprendizado, tem o poder de envolver as crianças de tal modo, que acabam levando por toda a sua vida, aquela letra que cantava os gestos que faziam, enfim, acabam se tornando alicerce para o desenvolvimento em meio a sociedade.

Tudo o que aprende atinge diretamente o intelectual, ao nascer aprendemos dia após dia, tudo é novo e tudo diferente, com o passar dos meses aprendemos a comer, falar, dar os primeiros passos.

A vida em si, se torna um aprendizado constante, inovador, onde tudo é desconhecido e precisa descobrir como agir perante esse mundo real, mais ao mesmo tempo irreal.

A fase da infância é a uma das melhores fases da vida, onde imagina que tudo é possível, tudo se transforma, podendo ir além com a imaginação sem se preocupar com o

amanha, se vai dar certo, se é verdadeiro, ou simplesmente, acreditar nos sonhos.

As atividades lúdicas se fazem presentes no dia a dia, as pessoas de modo geral realizam mais atividades envolvendo brincadeiras, mesmo que seja de maneira indireta.

Segundo Marrocos (2008):

O lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar. A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo (MARROCOS, 2008, p.128).

Os brinquedos de forma geral vêm tomando cada vez mais espaço em meio a sociedade, vem se modificando, tomando formas diferentes, até mesmo personalidade de um ser humano, como pode ser observado em várias brincadeiras atualmente.

Alguns brinquedos são utilizados para o aprendizado em sala de aula, como é o caso da massinha de modelar onde as crianças aprendem a dar vida à imaginação, modelando o que suas fantasias, tentando dar vida a sua imaginação.

A brincadeira está presente em todas as etapas da vida, desde o desenvolvimento no seio materno, até os fins dos dias, é através desse brincar, que conseguimos adquirir conhecimento nos primeiros anos de vidas.

Para Santos (2009), descreve que no momento da infância as palavras são insuficientes, pois há necessidade de abandonar a emoção e mergulhar nas trilhas da razão.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, 59), "... o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem".

Na infância as palavras não são o suficiente para causar impacto na vida, as atitudes são de extrema importância para o desenvolvimento, através de gestos e atitudes, é possível modelar a personalidade e o gênero de cada um.

Desde o ventre materno, já recebe os primeiros afetos, onde começa a identificar com as pessoas, mesmo antes de nascer, pois, já consegue distinguir quem irá fazer a diferença vidas, e para quem serão importantes.

Segundo Carneiro e Dodge, 2007:

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho (CARNEIRO e DODGE, 2007, p.91).

O modo de pensar de alguns gestores em relação a arte de brincar, não é positivo,

o que ocasiona dificuldade em poder contar com o apoio deles, pois, não conseguem compreender como um jeito tão simples, no entanto, tão diferente pode agregar valores para a vida das pessoas.

Quando começamos a dar os primeiros passos, nossos pais apresentam a um mundo mágico, colorido através das mãos dos nossos pais, encontramos alegria, paz, amor, novidades, um mundo totalmente inovador, com a arte de brincar eles nos fazem ir além do imaginável.

2 | AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ato de brincar é um momento muito prazeroso na vida da criança que deve ser trabalhado com um olhar especial do professor, para que o mesmo obtenha resultados positivos, em relação ao desenvolvimento da criança.

Assim, Vygotsky (1998) estudioso da Psicologia, afirma que:

Um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Assim refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (VYGOTSKY, 1998, p.129).

A presença do professor é imprescindível para construção tanto cognitiva como motora do aluno, pois ele é o que dará caminhos e facilitará por meio da sua didática de forma lúdica e prazerosa para a progressão do mesmo.

A psicologia para com as crianças trabalha analisando o comportamento de cada uma referente às outras, como se comportam com os colegas de sala, durante as aulas, nas horas livres, em todos os momentos. O comportamento de uma criança, desde o nascer, sua vida escolar, seus primeiros passos é que mostrará como será no futuro.

Para Rezende (2007), as brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil são de grande importância para construção e desenvolvimento dos pequenos, o ato de brincar possibilita a comunicação e a inter-relação do sujeito com o objeto e o seu meio social, produzindo assim na criança o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, cognitivas, afetivas, emocional e motora que influenciara no espaço físico, social e cultural.

Se uma criança tiver um comportamento, agressivo, com pensamentos paralelos,

sem foco, sem saber trabalhar em equipe e como tratar os coleguinhas e todos os que lhe cercam, terá problemas futuros, pois o seu caráter está sendo construído de forma inadequada, e em alguns casos passa despercebido, por falta de atenção dos adultos que lhe cercam.

Hoje, existem gincanas, campeonatos, entre outros, com modalidades variadas, onde se localizam inúmeras pessoas de toda raça e etnia, com o intuito de se divertir, sempre buscando a perfeição naquilo que se faz.

As crianças são como pequenas esculturas, onde o caráter é definido através das atitudes e do conhecimento de mundo, o brincar é de suma importância para o desenvolvimento da identidade de cada pessoa.

A junção de várias culturas permite trocar conhecimento, pois, cada cultura tem uma forma diferente de fazer as coisas, brincadeiras totalmente diferentes, capaz de envolver de tal forma, querendo saber cada vez mais sobre aquela cultura, aumentando assim, a gama pelo conhecimento.

As crianças aprendem que todos nós somos iguais, não existe diferença entre as pessoas, por causa da sua pele, condições financeiras, entre outras. Aprende que a única coisa que temos diferente é o conhecimento, mais que podemos ampliar ló constantemente, compartilhando o que já sabemos.

A educação infantil é a fase fundamental na vida do ser humano, onde tudo começa, é nessa fase, que os docentes necessitam modelar cuidadosamente a personalidade de cada um, visando sempre o amanhã.

Nos dias atuais, está cada vez mais difícil manter as crianças em salas de aula, é necessário buscar sempre métodos diferentes, que possam chamar a atenção, sem perder o foco que é transmitir conhecimento, brincando e aprendendo ao mesmo tempo.

É na convivência das pessoas que surgem ideias inovadoras, para interagirem de forma descontraída em sala de aula, assim construindo um clima agradável e aconchegante para os alunos e professores, ou seja, para o meio de convívio.

Assim, conforme ZANLUCHI (2005):

A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.", portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida (ZANLUCHI, 2005, p.91).

O que as crianças aprendem na sua infância, irá moldar o seu futuro, pois tudo o que acontece nessa etapa da vida, marca a história. Então tudo o que fizer e aprender nessa etapa da vida, não se sai da memória, afetando assim o emocional, e o físico de cada um, utilizando a sala de aula na infância, para dar assas a sua imaginação e aos seus pensamentos, trazendo pra realidade as suas fantasias de forma descontraída e vantajosa, ou seja, brincando e aprendendo.

Tudo o que faz reflete no futuro, transformando em quem somos e em quem será é na infância que tudo ocorre, pois aprender o que é certo e errado, o que se deve ou não fazer, levando assim para a vida toda.

A arte de brincar incentiva diretamente na vida de cada um, incentiva a ver o mundo com outros olhos, usando a imaginação, acreditando que tudo pode se transformar, sonhando com um mundo melhor e cheio de aventuras, oportunizando sempre novas experiências e grandes aprendizados.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS)

A arte de brincar atinge diretamente o lúdico das pessoas, se deve pensar não somente no bem estar físico de cada um, mais na saúde mental principalmente, pois se estamos bem intelectualmente, o corpo trabalhará de forma gratificante, sem se abalar fácil, com as pequenas situações do dia a dia.

A arte de brincar ajuda as crianças a serem mais resistentes em suas decisões, sabendo como realizar as suas atividades, aprendendo a ganhar e perder, mais sabendo que o mais importante é se divertir.

Em algumas situações na vida iremos perder algo, mais é preciso aprender desde cedo, que o mais importante é saber se divertir, realizar as coisas com o propósito de ser feliz. Ganhar é importante, mais não é o fundamental.

Todos os passos desde o nascimento, envolve brincadeiras de forma direta ou indireta, as letras do alfabeto em forma de quebra cabeça, ensina a desenvolver o raciocínio lógico.

A mente de uma criança é como um diamante a ser lapidado, pois não se sabe nada sobre a vida, imagina um universo diferente, que somente elas conseguem controlar. Dão asas a imaginação de tal forma, que até o impossível, pra eles se torna real.

Vygotsky (1984), afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p.97).

É através das brincadeiras que as crianças conseguem desenvolver suas habilidades, muitas vezes realizando algumas atividades melhor do que os adultos, por exemplo, uma brincadeira simples para três adultos realizarem e para três crianças, a equipe de crianças terá mais exatidão, pois não se importara com ganhar ou perder, só querem se divertir.

Conforme:

A essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para

aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (MALUF, 2003, p37).

O professor destaca na sua habilidade para planejar as suas aulas, como trata os alunos e como transmite o seu conhecimento, a metodologia de lecionar vem mudando cotidianamente e muitos docentes não acompanham essa mudança, o que acaba atrasando o aprendizado.

As brincadeiras fazem bem tanto para o intelectual, quanto para o físico. Realizando atividades físicas, promovem ao corpo bem estar, por manter em movimentando com prazer, e a mente, por proporcionar descontração com saúde.

Tudo é um ponto de vista, a quem diga que brincar é perder tempo, e á quem acredite, que é a salvação da alma, pois se existir um pouco de divertimento em tudo o que fizer mais realizados e muito mais felizes serão.

Contudo se faz necessário cuidar da saúde mental das crianças também, pois se está com os pensamentos em desordem, como conseguirá ter foco, e vontade de aprender, para sentir bem.

É necessário permanecer com a saúde mental e física em perfeita harmonia, assim a disponibilidade para aprender coisas novas, será maior e muito mais gratificante, alcançar os objetivos, que é ensinar de forma descontraída sem perder o foco. Aprender a descontrair, sem perder o foco na vida, essa situação nos deve ser ensinada desde a infância, para quando tornar adulto, não esquecer que a vida também precisa ser divertida e não apenas obrigações, aos quais deverão ser cumpridas diariamente é necessário distrair a mente, senão os problemas refletiram no corpo, através de doenças físicas e em alguns casos mentais também, como o estres e a depressão.

Precisa se trabalhar em harmonia, a mente e o corpo, cuidando de ambos ao mesmo tempo, sem deixar de lado nenhum, nem o psicológico ou o físico, para ter maior satisfação aprendido.

A arte de brincar é a melhor forma para se ensinar, agrega valores cada vez mais e assim buscando sempre demonstrar, de forma descontraída, a maneira certa de se realizar as coisas, não somente em sala de aula, mais na vida de modo geral.

Assim o professor deve buscar conhecer cada um dos seus alunos, não somente dentro da sala de aula, mais também fora, por que muitas vezes, o correm problemas na vida de uma criança, que atinge todo o seu desenvolvimento, por exemplo, quando uma criança sofre abusos em casa, ela se isola do mundo, tornando se uma pessoa triste e sozinha.

O professor tem que ser amigo dos seus alunos, para saber quando existe algo errado com eles, até mesmo para poder ajuda, lecionar não é uma obrigação, mais sim uma arte, tem que se amar o que faz, para poder amar as pessoas que está ao seu lado,

garantindo um futuro melhor.

A escola se torna a segunda casa das crianças, é necessária a contribuição de todos para construção da arte do saber, principalmente dos pais, pois muitos pais, acreditam que as crianças devem ser educadas na escola, esquecendo-se que educação vem de casa, na escola se da continuidade a educação, mais não a educa completamente.

O que os pais fazem, os filhos levam como exemplo, tentando repetir os passos dos mesmos, e muitas vezes eles não observam que são os espelhos dos seus filhos, e que se eles respeitam e sabe tratar seu semelhante, as crianças agiram da mesma forma. Tudo é questão de interpretação. Sempre lembrando que as crianças são o futuro da humanidade e focar cada dia mais nelas, pois e delas que surgiram as novas grandes ideias.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos jogos, as crianças desenvolvem um melhor relacionamento com os coleguinhas, adultos, enfim com o meio em que estão inseridas, pois através dos jogos, tem um autoconhecimento de si próprio, e essas descobertas a fascina, aumentando o grau de curiosidade e conhecimento que tem dentro de si.

Os docentes desenvolvem um papel fundamental na vida das pessoas, principalmente na fase infantil, utilizando a arte de brincar para lecionar, conseguem atingir de forma direta a mente do ser humano, trabalhando primeiramente o seu intelectual.

A ludicidade traz para as salas de aula, uma nova metodologia de ensinar, o aprender brincando, nos últimos anos essa tática vem sendo utilizada cada vez mais, não só pelos professores do primário, mais sim de modo geral.

As pessoas tem mais facilidade de aprender de forma descontraída, do que aprender sobre pressão psicológica, os professores do ensino médio adquiriram essa metodologia, para tirar a pressão do vestibular das costas dos alunos.

Utilizam de redes sociais para postar, por exemplo, paródias textos de ensinamento, pegam uma musica e utilizam o toque dela, para rescrever em cima da mesma, o conteúdo de alguma disciplina, o que chama muito a atenção dos alunos, pois o interesse por esse método de ensino está aumentando muito.

A arte de aprender brincando, se faz presente em todas as etapas da vida, desde o nascimento, até o ultimo suspiro, pois sempre tem algo novo para aprender, sempre existe coisas novas para descobrir, para inventar, e mistérios para desvendar.

A mente é capaz de ir, em lugares inimagináveis, terra nunca antes abitada, o método de ensino e aprendizagem faz toda a diferença na vidas, são coisas que jamais serão esquecidas.

Nos tempos atuais. o tradicional esta ficando de lado, é necessário correr contra o tempo, para aprender a inovar o modo lecionar, independentemente da série do aluno.

No entanto, foca se de modo especial, no primário, onde qualquer atitude fara toda

a diferença, pois é ali, que as pessoas dão o primeiro passo de muitos para a vida escolar, onde inicia se a trajetória da busca da sabedoria e do conhecimento.

Aprender brincando, um método infalível, utilizado por pessoas qualificadas na arte de lecionar.

No entanto, muitos alunos ainda se dispersão em sala de aula, por causa de aparelhos eletrônicos utilizados, como o aparelho celular, o que acaba ocasionando desconforto para os docentes.

Onde os professores, devem buscar novas táticas de lecionar para arrebate essa situação, buscando algo que prenda a atenção dos alunos, que faça com que eles desejem estar em sala de aula, usando a arte de brincar para lecionar em todas as fases da vida escolar.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Ângela Babato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

FERREIRA, Tânia. **A escrita da clínica: psicanálise com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. **Diagnóstico e avaliação psicopedagógica**. Manaus: FSDB, 2007

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1984.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

A INFÂNCIA DE ERICO VERÍSSIMO: O PRAZER DA LEITURA

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Michele Ribeiro de Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

<https://orcid.org/0000-0003-4880-8773>

lattes.cnpq.br/0282136354321194

RESUMO: O presente estudo é fruto de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)* concluída em 2016. Objetiva refletir sobre o prazer proporcionado pela leitura, a partir do exame da autobiografia, do escritor gaúcho Erico Veríssimo, intitulada *Solo de Clarineta* (2005). Aqui, a leitura é entendida como um processo interativo em que são necessários, além dos conhecimentos linguístico e textual, o conhecimento de mundo, por isso, os círculos de sociabilidade dos quais participou Erico Veríssimo são, também, objeto de breve reflexão. Autores como Chartier (1991; 2004), Molloy (2003) e Arfuch, (2010) foram importantes para a escrita deste artigo, uma vez que oferecem instrumentos para analisar e tensionar as informações compartilhadas pelo escritor Erico Veríssimo com seus leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Erico Veríssimo; narrativa autobiográfica.

ERICO VERÍSSIMO'S CHILDHOOD: THE PLEASURE OF READING

ABSTRACT: The present study is the result of an excerpt from the master's dissertation entitled *Memórias de Erico Veríssimo: Primeiras Leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*, completed in 2016. It aims to reflect on the pleasure provided by reading from the examination of the autobiography of the writer Erico Veríssimo, entitled *Solo de Clarineta* (2005). Reading is understood here as an interactive process, in which linguistic and textual knowledge and knowledge of the world are necessary, therefore, the sociability circles in which Erico Veríssimo participated are also the object of a brief reflection. Authors such as Chartier (1991, 2004), Molloy (2003) and Arfuch (2010) were important for the writing of this article, as they offer tools to analyze and tense the information shared by the writer Erico Veríssimo with his readers.

KEYWORDS: Reading; Erico Veríssimo; autobiographical narrative.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*¹ defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ.

1 CARVALHO, Michele Ribeiro de. *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Com o objetivo de refletir sobre o prazer proporcionado pela leitura, examinamos a autobiografia do escritor gaúcho Erico Veríssimo, intitulada *Solo de Clarineta* (2005). Nascido no ano de 1905, no interior do Rio Grande do Sul, na pequena cidade de Cruz Alta, Veríssimo, desde a sua infância, teve a literatura presente em sua vida, com histórias contadas ou lidas no ambiente familiar. Conforme narra em seu livro autobiográfico, as histórias eram baseadas na combinação da tradição oral dos empregados da casa de sua família, com a cultura escrita, que vivenciava no contato com os livros de seu pai, os amigos da família e os médicos que trabalhavam na farmácia paterna, que traziam bulas de remédios e propagandas de produtos farmacêuticos. Assim, a familiaridade com a leitura, juntamente com a noção de algo conhecido e doméstico é recorrente em seu livro autobiográfico. Para Erico Veríssimo, a descoberta literária, a leitura dos livros ficcionais era um prazer.

Roger Chartier define a leitura como sendo “sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p.178), dependente do lugar e do momento em que é realizada. Para ele, a leitura, como uma prática inventiva, é o resultado de várias maneiras de ler. Manusear o livro já torna a leitura uma prática particular e com características peculiares.

Por entendermos a leitura como um processo interativo, em que são necessários além dos conhecimentos linguístico e textual, o conhecimento de mundo, entendemos que os círculos de sociabilidade² dos quais participou Veríssimo, durante sua vida em Cruz Alta, influenciaram na aquisição dos mecanismos da leitura pelo menino e, mais tarde, o prazer que sentia ao ler literatura nacional e internacional. Considera-se, ainda, que as escritas (auto)biográficas são um “campo profícuo e fértil para a história da educação.” (VASCONCELOS; CORDEIRO; VICENTINI, 2014, p. 20).

2 | A RECUPERAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES

A autobiografia pode ser entendida como uma construção narrativa, na qual uma pessoa se debruça sobre o seu passado com o olhar do presente, recorrendo à memória repleta de mitos e de criações do imaginário pessoal e coletivo. Ela é uma representação, um tornar a contar, uma vez que a vida a que se propõe narrar, é uma construção.

O trabalho com autobiografias, como fonte para uma pesquisa histórica, suscita desafios, visto que esse gênero textual parece encerrar uma tentativa do seu autor de sobreviver a sua própria morte. Portanto, não se deve confiar, plenamente, no que é narrado em um livro de memórias, inclusive, acerca do processo de aquisição da leitura, porque é um adulto que escreve sobre um passado distante, e, sendo assim, é provável que ocorram distorções em suas reminiscências que podem ser coloridas por experiências literárias

² Tais círculos podem ser entendidos como a própria casa onde morava, a farmácia paterna, frequentada por amigos de seu pai, médicos e fregueses, além da escola e as ruas da cidade, locais em que se relacionava com amigos. SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996

posteriores. Por isso, recorreu-se a textos e trabalhos publicados por pesquisadores da área, tais como Chartier (1991; 2004), Molloy (2003) e Arfuch, (2010), para tensionar as informações compartilhadas pelo escritor Erico Veríssimo com seus leitores.

Os relatos autobiográficos ainda permitem o conhecimento dos “processos e modos de educação de uma geração ou de um grupo social numa época ou contexto determinado” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 230-231). Ao construir uma narrativa autobiográfica, o sujeito cria uma imagem de si próprio, que constitui uma instância da realidade, uma vez que ela pode se originar nos fatos ou nascer dos sentimentos e emoções que conformam a lembrança. Um mesmo acontecimento pode ser narrado com alterações de nomes, datas, lugares e ainda assim ser verdadeiro.

A fim de entender a relação do sujeito com os materiais de leitura recorreremos, nos limites desse texto, a Molloy (2003) para quem “o encontro do sujeito com o livro é crucial: o ato de ler é frequentemente dramatizado, evocado em uma particular cena de infância que subitamente confere sentido a toda a vida.” (MOLLOY, 2003, p. 33). Por isso, cenas de leitura são encontradas em diversas autobiografias, já que é esse um momento de construção do homem, enquanto membro de algo maior que ele. Em autobiografias, a leitura é apresentada, de forma quase religiosa, como uma busca ansiosa por novos livros, a insistente associação da leitura à imagem de um mentor.

A escrita de autobiografias transforma o próprio autor do texto em leitor de suas memórias, pois escrever os acontecimentos de sua vida faz do autor um leitor quando “recorta, do curso do indiferenciado, os elementos suscetíveis de entrar na composição.” (ARFUCH, 2010, p. 225). Seria por meio de suas leituras que o escritor definiria sua dupla identidade: autor/leitor.

A análise da autobiografia *Solo de Clarineta* (2005) consistiu em uma leitura preliminar dos dois volumes que a compõem. Após, foram destacados os trechos que narram as práticas de leitura do menino e do jovem Erico Veríssimo. A análise desses trechos permitiu observar a existência de memórias agradáveis e de lembranças pouco felizes sobre determinados livros lidos, assim como, as reflexões do autor sobre como suas experiências de leitura auxiliaram na formação do escritor reconhecido pelas malhas do sistema literário.

3 | AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO MENINO DE CRUZ ALTA

A leitura varia histórica e socialmente, pois depende das formas de sociabilidade, das representações e da individualidade. A partir dela, sentidos e significações são construídos. Por isso, “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros.” (CHARTIER, 1988, p. 123). Ela não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das

formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer e das concepções da individualidade (CHARTIER, 2004, p. 173).

O prazer em ler tem relação com a lembrança de textos e de leituras, que se juntam e penetram na leitura atual, imprimindo um significado para aquele que lê, que se apropria daquilo que foi lido de forma única. Um mesmo texto pode ter diferentes compreensões, e não apenas para diferentes leitores, mas para diferentes momentos da vida de um mesmo leitor.

As relações estabelecidas com os grupos, com os quais nos relacionamos e aprendemos, nos possibilitam ler fluentemente, nos permitem a prática de ler. Por isso,

[...] aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas trocas e aprendizagens promovidas na escola. Nesta perspectiva, a leitura não consiste em atividade natural, tampouco em hábito. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 23).

Erico Veríssimo, ao lembrar momentos de leitura, quando criança no quintal de sua casa, narra o trecho a seguir, no qual, ao descobrir um livro perdido na biblioteca paterna, demonstra toda a imaginação da criança que transforma objetos da casa em aspectos da história lida e se imagina como a personagem tão admirada.

Uma das maiores descobertas literárias de meus dez ou onze anos foi um livro encadernado que encontrei um dia no fundo de uma gaveta. [...] No alto da capa um nome: Júlio Verne. Pouco abaixo, estas palavras: Viagens Maravilhosas. Contra a encosta de um rochedo, o título do romance: A casa a vapor. [...] Fui sentar-me ao pé da ameixeira-do-japão³ e comecei a leitura. [...] À noite, na cama, terminei a leitura daquele primeiro tomo do romance. [...] No dia seguinte, saí em busca do segundo volume de A casa a vapor. [...] durante todo aquele ano e no seguinte fui O Herói de Quinze Anos, passei Cinco Semanas em Balão - e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer Vinte Mil Léguas Submarinas⁴. (VERÍSSIMO, 2005, p. 124).

Erico Veríssimo rememora que muitos livros a ser lidos foram encontrados na biblioteca de seu pai – descrita como ricamente composta –, como no caso da continuação do livro *A casa a vapor*⁵. Um levantamento de materiais de leitura mencionados em *Solo de Clarineta*, volumes I e II, indica o acesso do menino, rememora o escritor, não só aos livros da biblioteca paterna, mas também às revistas francesas, jornais de circulação na cidade, à revista *O Tico-Tico*⁶, além dos impressos da farmácia de seu pai.

3 Esse é outro nome para nespereira, árvore cujo fruto é amarelo e doce.

4 O trecho se refere a algumas obras escritas por Júlio Verne, autor francês nascido em 1828.

5 *A casa a vapor* (1880), escrito por Julio Verne pouco depois da Revolta dos Cipaiais, conta as viagens de um grupo de colonos britânicos no Raj, em uma casa com rodas, puxada por um elefante mecânico movido a vapor. Verne usa a casa mecânica, como uma técnica para que o leitor viaje na Índia do século XIX.

6 Publicação infantil brasileira que circulou de 1905 a 1977. Essa revista foi a primeira a publicar histórias em quadrinhos no país. O modelo seguido pela *Tico-Tico* era o da revista francesa *La Semaine de Suzette*, personagem que foi publicada pela revista com o nome de Felismina. Era publicada em dois tipos de papel, com quatro páginas coloridas e as restantes usavam no lugar do preto e branco habitual uma combinação de branco com vermelho, verde ou azul. O primeiro exemplar custava 200 réis e permaneceu com esse preço até a década de 1920. O personagem mais popular da revista, Chiquinho, era uma cópia não autorizada de Buster Brown, criado por Richard Felton Outcault. Outros personagens que faziam muito sucesso foram Reco-Reco, Bolão e Azeitona. Mickey Mouse fez sua estreia em quadrinhos no

Michèle Petit, antropóloga que nos auxilia a pensar sobre a biblioteca, no caso estudado a biblioteca institucional, no nosso caso a biblioteca familiar, formada por livros comprados, ganhos, como local que pode tornar-se “como uma terra de liberdade, de eleição” (PETIT, 2008, p. 168), no qual a mediação acontece e onde “a pessoa entra, procura alguma coisa, um livro, e logo descobre outro.” (PETIT, 2008, p. 179).

Com relação aos livros, percebemos, ao longo da leitura de sua autobiografia, que alguns foram herdados de familiares próximos de Erico, como sua avó Adriana, e que passaram a fazer parte da biblioteca paterna, mesmo que o dono não aparentasse dar muita importância para eles, como lemos em: “Vendo-me interessado no volume, meu pai me informou: ‘Esse livro pertencia à tua avó Adriana. É um romance em dois tomos. Não sei onde estará o segundo’” (VERÍSSIMO, 2005, p. 124, grifos do autor).

Erico Veríssimo lia com avidez livros que descobria no escritório paterno e lhe interessavam: “Fui sentar-me ao pé da ameixeira-do-japão e comecei a leitura. (...) À noite, na cama, terminei a leitura daquele primeiro tomo do romance” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 124), continuando as lembranças sobre tal episódio, Erico fala sobre “as palavras *cipaio*, *Bombaim* e *nabalo* [que] exerceram logo sobre o meu espírito um poderoso sortilégio. Continuei a ler o capítulo com voracidade.” (VERÍSSIMO, 2005, p. 124).

Quando criança, Erico Veríssimo relata que pegava alguns livros de seu pai, aqueles com imagens, para ver as figuras e inventar histórias para elas.

Creio que também foi no tempo desse impávido navio que eu andava lendo com enorme interesse – mais certo seria dizer “vendo as figuras” – os livros do caricaturista francês Benjamin Rabier [...]. (VERÍSSIMO, 2005, p. 66).

A leitura de imagens é uma narrativa produtora de sentido e, também, fruto das experiências do leitor. Ao decifrar imagens contidas em um livro, emprestamos à história uma voz e um vocabulário. Logo, uma criança que começa a ter contato sistematizado com livros, já realiza uma leitura desses materiais, quando explica e justifica as diferentes cenas ali contidas. Dessa forma, mesmo sem ter conhecimento sobre o alfabeto, exercita sua liberdade leitora, visto que conta a história, de acordo com a sua criatividade, sem a obrigação de repeti-la.

pais em 1930, nas páginas de *O Tico-Tico* e era chamado de *Ratinho Curioso*. Além das histórias infantis e passatempos, incluiu temas da História do Brasil e contos literários em capítulos seriados. Algumas obras estrangeiras como as de autoria de Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Julio Verne, Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Jonathan Swift, Daniel Defoe, entre outros, também foram publicadas.

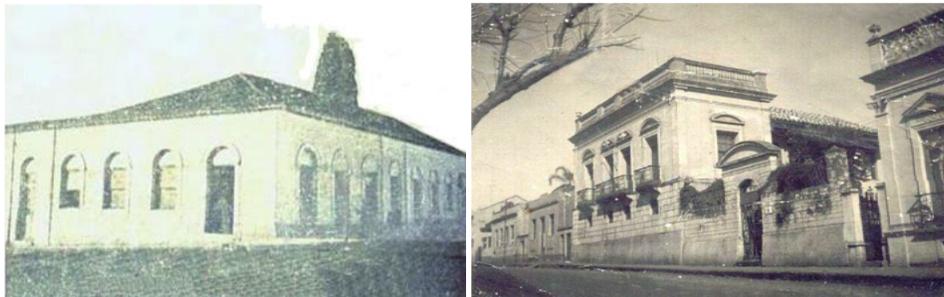


Figura 1 - Colégio Elementar Venâncio Aires e Sobrado dos Veríssimo (à direita).

Fonte: Acervo da Cidade de Cruz Alta.

O autor relembra que sua reação ao ler os livros utilizados na escola e indicados por sua professora era diferente ao ler os livros da biblioteca paterna. Aqueles que encontrava no escritório de seu pai lhe interessavam a ponto de não mais esquecer suas histórias, já os da escola lhe aborreciam, com suas histórias arrastadas.

Feios, mal impressos em papel amarelado e áspero – [...] eles nos apresentavam a história do nosso estado como uma sucessão aborrecível de nomes de heróis e batalhas entre tropas brasileiras e castelhanas. (Ganhávamos todas) (VERÍSSIMO, 2005, p. 265).

Em outro momento, Veríssimo compara as histórias criadas pelo menino Estevão⁷, aos livros cujas leituras eram cobradas pela instituição escolar:

Para o menino acostumado aos pitorescos contos de Estevão -com seus punhais malaios, seus suplícios chineses, duelos e guerras -, aquelas inocentes fábulas das duas irmãs eram-me insuportavelmente aborrecidas, a ponto de me provocarem bocejos. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 98).

Erico Veríssimo poderia ser mais um brasileiro, que, ao crescer fora do eixo Rio de Janeiro - São Paulo, teria acesso rarefeito ao livro, principalmente ao livro de literatura, pois, segundo Hallewell, “em 1917 eram poucos os pontos de venda de varejo e praticamente limitados *aos bairros mais ricos* do Rio e de São Paulo.” (HALLEWELL, 1985, p. 311, grifos nossos).

A respeito das possibilidades que a leitura representa, Petit (2008) considera que ela permite ao leitor sonhar, elaborando, assim, seu próprio mundo, visto que a leitura deixa espaço para pensar, refletir, reler. Dessa forma, a leitura “liberta” o leitor das características geográficas, culturais e sociais que o limitam de certa maneira, pois é “uma aventura em que a paisagem interior [do leitor] se transforma.” (PETIT, 2008, p. 8).

Recordo as primeiras linhas do capítulo I, intitulado “Uma cabeça posta a prêmio” [...] As palavras *cipaio*, *Bombaim* e *nababo* exerceram logo sobre o meu espírito um poderoso sortilégio. Continuei a ler o capítulo com

⁷ Filho de empregados, o menino contava histórias cheias de aventuras para Erico Veríssimo e outras crianças da vizinhança, de acordo com *Solo de Clarineta* (2005).

voracidade. O tronco, os galhos, as folhas e as frutas da nespereira pareciam também interessados no romance e liam por cima de meu ombro. Que me importavam as emanções fétidas da sentina? Ou as moscas que zumbiam ao redor de minha cabeça? Eu *estava* na Índia das vacas sagradas, dos faquires, do Ganges. [...] (um passarinho cantou, empoleirado num dos galhos da ameixeira, mas para mim não se tratava duma corriqueira corruíra e sim dum exótico e multicolorido pássaro da misteriosa Índia.). (VERÍSSIMO, 2005, p. 124-125).

Procuramos demonstrar como a leitura e seus espaços têm papel “na descoberta, na construção, na reconstrução de si mesmo e na invenção de outras formas de compartilhar que não as que nos oprimem ou nos restringem.” (PETIT, 2013, p. 14).

Acreditamos ser no contato com as histórias ouvidas e vividas que o homem, em seu contexto social, elabora representações para compreender o mundo e nele se conduzir. Não que tenhamos o objetivo de minimizar o papel da escola na aprendizagem da leitura, pelo contrário, entendemos ser ela um espaço em que as “práticas precisam ser refletidas e sistematizadas”, pois é dela o papel, “antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita.” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 26).

Por entendermos a leitura como um processo interativo, em que são necessários os conhecimento lingüístico e textual e o conhecimento de mundo, entendemos que esses círculos de sociabilidade, dos quais participou Veríssimo durante sua vida em Cruz Alta, influenciaram a aquisição dos mecanismos da leitura pelo menino e, mais tarde, o prazer que sentia ao ler literatura nacional e internacional.

Para Erico, a descoberta literária, a leitura dos livros ficcionais era um prazer.

Uma das maiores descobertas literárias de meus dez ou onze anos foi um livro encadernado que encontrei um dia no fundo de uma gaveta. (...) No alto da capa um nome: Júlio Verne. Pouco abaixo, estas palavras: Viagens Maravilhosas. Contra a encosta de um rochedo, o título do romance: A casa a Vapor. Vendo-me interessado no volume, meu pai me informou: “Esse livro pertencia à tua avó Adriana. É um romance em dois tomos. Não sei onde andarás o segundo.” Fui sentar-me ao pé da ameixeira-do-japão e comecei a leitura. (...) À noite, na cama, terminei a leitura daquele primeiro tomo do romance. (...) No dia seguinte saí em busca do segundo volume de A casa a vapor. (...) durante todo aquele ano e no seguinte fui O Herói de Quinze Anos, passei Cinco Semanas em Balão – e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer Vinte Mil Léguas Submarinas. (VERÍSSIMO, 2005, p. 124).

Como um refúgio para a sua atividade de leitura, a ameixeira-do-japão é escolhida por Erico Veríssimo para ler, a sua sombra, os livros descobertos no escritório paterno. Seria essa a “leitura da intimidade” (MANGUEL, 1997), ou aquela realizada em um ambiente escolhido pelo leitor.

[...] a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Capitão Nemo para percorrer Vinte Mil Léguas Submarinas. Foi também uma grande jangada que desceu o rio Amazonas. E enquanto eu me identificava com Phileas Fogg a árvore foi sucessivamente trem, balão, trenó,

vapor. (VERÍSSIMO, 2005, p. 119).

Erico Veríssimo ora lia debaixo da ameixeira, ora lia em sua cama. O importante é que se deixava “transportar” para os cenários da história que lia, não só no imaginário, mas sentindo que fazia parte do enredo.

Em um trecho do livro de memórias, ele narra:

O tronco, os galhos, as folhas e as frutas da nespereira pareciam também interessados no romance e liam por cima de meu ombro. Que me importavam as emanações fétidas da sentina? Ou as moscas que zumbiam ao redor de minha cabeça? Eu estava na Índia das vacas sagradas, dos faquires, do Ganges. (VERÍSSIMO, 2005, p. 124).

Como que para reafirmar essa liberdade que tem o leitor, Erico relembra que

Confesso que saltei por cima das muitas dissertações puramente geográficas ou históricas de Júlio Verne, e que não consegui (fiz muitas tentativas) ler a série que tinha como título geral. As grandes viagens e os grandes viajantes. O que me interessava em seus romances não era a cultura, mas a aventura. (VERÍSSIMO, 2005, p. 126).

Se para Barthes (1996), o ato de contar e ouvir histórias é uma espécie de jogo de sedução, Erico rememora como puro contentamento ouvir Estêvão, “guri dotado duma rica imaginação, um mestre da ficção oral” “mulato [que] teria mais ou menos a mesma idade que eu.” (VERÍSSIMO, 2005, p. 94), contar suas eletrizantes histórias. Os meninos da vizinhança sentavam-se “ao pé da ameixeira-do-japão” e ouviam “quase diariamente o folhetim de aventuras que o Estêvão nos narrava, episódio por episódio, descobrindo sempre um jeito de nos deixar em suspense.” (VERÍSSIMO, 2005, p. 94).

Estêvão, com sua habilidade, sabia, que ao levantar questões do tipo: “Passaria o trem por cima do corpo da linda moça que os bandidos haviam amarrado aos trilhos? É o que veremos no próximo capítulo.” (VERÍSSIMO, 2005, p. 94), criaria uma atmosfera de suspense que levaria seu público a voltar no dia seguinte para ouvir o desfecho da história. Os meninos voltavam e, interessados, faziam perguntas quando não entendiam algo.

Será que podemos pensar que passagens como essa influenciaram o menino a querer ser, um dia, um contador de histórias, um escritor de tantos livros lidos por tantos leitores?

Talvez, o próprio Erico Veríssimo responda a esse questionamento...

Meu pai tomara para mim uma assinatura da revista carioca O Tico-Tico. Estou certo de que suas histórias muito contribuíram para a germinação da semente do ficcionista que dormia nas terras interiores do menino. (VERÍSSIMO, 2005, p. 83).

Benjamim afirmava sobre a leitura que

[...] um livro, uma página de livro apenas, por menos ainda, uma simples gravura em um exemplar antigo, herdado talvez da mãe ou da avó, poderá fertilizar o terreno no qual a primeira e delicada raiz desse impulso começa a

se desenvolver. (BENJAMIN, 1984, p. 48).

Lembremos que “a formação do leitor não é natural e requer diálogo constante com a cultura e com a história”, e, ainda, que “as primeiras experiências significativas com a leitura, as que ficam verdadeiramente registradas, dizem respeito muito mais a um ambiente de leitura do que com a alfabetização no sentido estrito.” (SILVA, 1999, p. 162).

“A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias” (CHARTIER, 1999, p. 77). Por sua vez, Barthes (1996) defende que o prazer em ler tem relação com a alegria de estar em um lugar de onde se pode sair quando quiser, permitindo-se lembrar de outros textos e de outras leituras, que se juntam e penetram na leitura atual, imprimindo um significado para aquele que lê, que se apropria daquilo que foi lido de forma única, uma vez que, como diz Altieri, “o texto é um organismo maleável dentro do ambiente social, que toma formas e funções distintas através de contextos diferentes, que não só ser lido, ou ainda, não só ser lido e compreendido de uma única forma.” (ALTIERI, 2010, p. 5).

Uma vez saído das prensas, o livro é suscetível a diversas formas de uso, pois existem diferentes formas de ler de acordo com a época, o lugar e o ambiente. Dependendo da época em que for lido, um mesmo texto assumirá significados diferentes, até mesmo por uma mesma pessoa, que, com o passar dos anos, pode ampliar seu horizonte de possibilidades de compreensão. E cada vez que retornar ao texto, seja aquele que tem como suporte o livro ou as páginas de um manuscrito, significa que este texto lhe proporciona prazer e desperta o desejo de ler, pelo menos mais uma vez, a história já conhecida, mas não ultrapassada.

O que fez Erico Veríssimo senão se descobrir, se construir e se reconstruir, enquanto lia e descobria novos lugares, novas histórias, novas possibilidades? As leituras realizadas no quintal de casa, aos pés da nespereira, abriam espaço para o segredo, para a livre escolha e para as descobertas, deixando espaço para um sentimento de resistência às imposições externas, permitindo a procura por novidades, por histórias que extrapolem seu entorno e lhe permitam afastar-se de seu ponto de início (CARVALHO, 2016, p. 143).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste estudo, indicamos que, se por um lado, o trabalho com a autobiografia do escritor Erico Veríssimo pôde fornecer rica matéria para pesquisa acerca do livro e da leitura, por outro, não parece que seja uma fonte esgotada.

A escolha de uma autobiografia, com os filtros, com os lapsos de memória, com os acréscimos que podem acontecer nas lembranças daquele que se propõe a contar sua história, como fonte para uma pesquisa sobre as primeiras leituras realizadas por um menino, que anos mais tarde, se tornaria um escritor renomado, mostrou-se um desafio e fez-nos buscar autores que pudessem nos auxiliar na pesquisa, por meio de pistas que nos

levassem a um entendimento de como o criador de tantos romances e novelas laureados, se recordava de sua condição de aprendiz, de leitor e de escritor, e permitissem realizar uma análise das imagens de leitura presentes em *Solo de Clarineta*.

A literatura entrou na vida de Erico Veríssimo ainda na infância, com as histórias contadas ou lidas no ambiente familiar, baseadas na combinação da tradição oral com a cultura escrita. Assim, a familiaridade com a leitura e a noção de algo conhecido e doméstico é recorrente em sua autobiografia.

Ao lermos *Solo de Clarineta*, observamos que o escritor gaúcho reconhecia a importância de outros escritores e das leituras do tempo de “meninice”, compartilhadas com diferentes personagens de sua história, para sua formação de leitor e autor de romances que foram sucesso de vendas no Brasil e em outros países. Os livros lidos durante a infância e a juventude, o inspiraram ao criar suas histórias, seus romances e seus livros de memórias, como os relatos de suas viagens e sua autobiografia.

Trajetória singular de um menino de uma cidade interiorana, que abandonou o colégio para trabalhar em um armazém de sua cidade natal.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço autobiográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

CARVALHO, Michele Ribeiro de. **Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/apr., 1991.

_____. Textos, impressões, leituras. In: Hunt, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 211-238.

_____. **A aventura do livro: Do Leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: **Enigmas da modernidade** – mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 11-31.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MOLLOY, Sylvia. **Vale o escrito - a escrita autobiográfica na América hispânica**. Chapecó: Argos, 2003.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância, de Graciliano Ramos: Uma História da Formação do Leitor no Brasil**. 196 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino.

VASCONCELOS, Mari Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **(Auto) biografia, literatura e história**. 1. Ed. – Curitiba: CRV, 2014.

VERÍSSIMO, Erico. **Solo de Clarineta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

_____. **Solo de Clarineta - II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorías y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. Teias - Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, UERJ, n.1, jun. 2000.

USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS COMO FERRAMENTA PARA REDUÇÃO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE ESTATÍSTICA

Data de aceite: 02/05/2022

Lourdes Souza Utrilla da Silva

São Paulo

Augusto Takerissa Nishimura

São Paulo

RESUMO: A teoria da Distância Transacional é estudada especialmente no âmbito da Educação a Distância. Entretanto, apesar de não ser um assunto recente, ainda pouco se discute sobre o tema. O objetivo desse estudo foi conhecer os efeitos da implantação de planilhas eletrônicas como ferramenta de ensino na disciplina de estatística, oferecida na modalidade EaD de uma IES privada, sob a ótica da Distância Transacional. Para tanto, é apresentada uma modelagem de artefato pedagógico ajustado, visando estabelecer a proximidade comunicacional para reduzir a distância transacional, aplicada a uma disciplina. Foi considerada a relação entre os três elementos da distância transacional, quais sejam, estrutura, diálogo e autonomia, a partir do ponto de vista dos estudantes da disciplina estudada. Os resultados mostraram que o uso da planilha eletrônica, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, incentiva o estudante quanto à elaboração, interpretação e construção de tabelas e gráficos, melhorando seu desempenho acadêmico e levando à redução da Distância Transacional. Como implicação para a prática, os resultados contribuí ao indicar uma alternativa que vise facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Planilha eletrônica; Distância Transacional, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Estatística.

ABSTRACT: The theory of Transactional Distance is studied especially in the scope of Distance Education. However, despite not being a recent issue, there is still little discussion on the subject. The objective of this study was to know the effects of the implementation of electronic spreadsheets as a teaching tool in the discipline of statistics, offered in the distance education modality of a private HEI, from the perspective of Transactional Distance. Therefore, a model of an adjusted pedagogical artifact is presented, aiming to establish communicational proximity to reduce transactional distance, applied to a discipline. The relationship between the three elements of transactional distance was considered, namely, structure, dialogue and autonomy, from the point of view of the students of the subject studied. The results showed that the use of the electronic spreadsheet, available in the Virtual Learning Environment, encourages the student to prepare, interpret and build tables and graphs, improving their academic performance and leading to the reduction of Transactional Distance. As an implication for practice, the results contribute by indicating an alternative that aims to facilitate the teaching and learning process.

KEYWORDS: Distance education; electronic spreadsheet; Transactional Distance, Virtual Learning Environment and Statistics.

INTRODUÇÃO

Na modalidade EAD, essa distância física entre discentes e docentes pode gerar ruídos comunicacionais entre instrutor e aluno, impondo um desafio ao engajamento dos estudantes nas atividades do curso. A prerrogativa é de que, apesar da existência dessa distância física, a redução da distância psicológica por meio de uso de ferramentas comunicacionais e artefatos educacionais é determinante para o engajamento e desempenho dos estudantes nessa modalidade.

Com o avanço das tecnologias, o uso de *softwares* tornou-se um artefato pedagógico relevante, além de facilitar a inclusão digital (Borba, 2005). Pela sua importância como estratégia didática, o uso dos artefatos pode fomentar a interação entre estudante e professor, mediando a comunicação e facilitando a aplicação das metodologias de ensino.

A partir do exposto, esse trabalho teve como objetivo **estudar os efeitos da implantação de planilhas eletrônicas como ferramenta de ensino na disciplina de estatística EaD.**

A premissa é de que a utilização de atividades práticas, por intermédio do uso de planilhas eletrônicas, facilitam o processo de ensino-aprendizagem por meio do aprender fazendo e, ao mesmo tempo, engajam os estudantes na resolução das atividades proposta, estimulando o canal de comunicação e reduzindo a distância transacional.

O estudo justifica-se, pois o uso de planilhas eletrônicas é um desses artefatos que podem ser utilizados como estratégia didática, pelo fato de ser amplamente difundida e utilizada para os mais diversos fins. Dania & Posey (2012), Chong, Puteh & Goh (2013) e Mays (2015) afirmam que as planilhas eletrônicas são reconhecidas como uma poderosa ferramenta de resolução de problemas no ensino, pois são controladas por regras e seu uso requer uma compreensão conceitual do assunto pelo usuário. Devido ao grande volume de dados disponíveis, a análise e interpretação de dados tornou-se uma habilidade importante no mundo do trabalho, pois o uso da ferramenta para o armazenamento e análise de dados é uma das competências requeridas para o suporte à tomada de decisão. O uso de planilhas permite a manipulação das funções, construção de tabelas e fórmulas, podendo ser explorado temas do cotidiano dos estudantes de forma interativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação a Distância faz parte o mundo da educação e os professores que atuam nessa modalidade podem fazer uso da teoria e da prática da educação convencional. A Educação a Distância tem como pano de fundo a teoria da Distância Transacional, que é composta por três grupos de variáveis, o Diálogo, a Estrutura e a Autonomia do estudante. A estrutura do programa é importante para manter uma boa comunicação entre professores-tutores e alunos e dessa forma reduzir a distância transacional (Moore, 1993).

Os programas de educação podem ser estruturados de diferentes formas, com

estratégias flexíveis ou rígidas, considerando a necessidade de produzir, copiar, transmitir e controlar a mediação das mensagens. Em programas com pouca distância transacional os materiais didáticos precisam ser bem estruturados, porém poderá ter uma grande distância transacional se houver defasagem no diálogo entre docente e discente (Moore, 1993).

No âmbito da Educação a Distância, é o discente e não o docente quem determina como será o processo de aprendizagem. A autonomia do estudante é definida como a medida pela qual os estudantes assumem o protagonismo no âmbito do processo ensino-aprendizagem (Moore, 1993).

As novas tecnologias digitais conduziram à expansão do processo de aprendizagem, combinando recursos tecnológicos com humanos. No estudos sobre a Educação a Distância (EAD) argumenta-se que não há delimitação geográfica para o estudante frequentar uma sala de aula virtual, porque o uso de tecnologias digitais inovadoras permitiu ampliar a EAD no Brasil e no mundo (Lorençatto & Carvalho, 2011).

Como legado, a tecnologia integrou espaços e tempos, ou seja, mundo físico e mundo digital, permitindo a interligação constante entre o ensinar e aprender. Assim, não são mundos ou espaços diferentes, mas a expansão de um espaço ou de uma sala de aula. Talvez por este motivo a sala de aula convencional se encontre cada vez mais híbrida, porque mistura o espaço físico com o virtual e cabe ao professor se comunicar tanto pessoalmente como digitalmente com os estudantes para manutenção do equilíbrio na interação (Moran, 2015).

No ambiente de aprendizagem virtual – AVA o estudante encontra os materiais necessários para a compreensão do conteúdo das respectivas disciplinas, tais como: atividades avaliativas, notas, agendamento de provas, avisos, além do acesso aos artefatos que permitem a aprendizagem colaborativa e a comunicação com o professor, tutor e outros estudantes da sua sala virtual. Esse ambiente apoia o estudante constantemente em qualquer local, 24hs por dia, 7 dias por semana (Phungsuk, Viriyavejakul & Ratanaolan, 2017).

No contexto dessa pesquisa, para contribuir para o processo ensino-aprendizagem na disciplina de estatística para gestores, foram desenvolvidas planilhas do software Microsoft Excel® de tal forma que o estudante possa desenvolver as principais atividades da disciplina de estatística para gestores aplicando a teoria na prática. Segundo Saraiva (2015), a Estatística ultrapassa um simples conjunto de dados utilizados como exemplo para o Censo Demográfico. Assim, pode ser considerada uma Ciência que estuda os processos de coleta, organização, análise e interpretação de dados que são relevantes em uma investigação.

Para isso, o arquivo da planilha eletrônica em excel foi inserido em uma das unidades de estudos da disciplina, contemplando os seguintes conteúdos: Tabelas, gráficos, tipos de amostragem e probabilidade. No início de cada atividade, são mencionadas as orientações para construção da atividade com um exemplo, conforme figura 1:

Para construir o histograma, o primeiro passo é marcar somente a coluna da distribuição da frequência e inserir um gráfico de colunas. Em seguida clicar o lado direito do mouse e selecionar **Formatar Série de Dados**, e em seguida, zerar a sobreposição de séries e a largura do espaçamento, neste momento o gráfico de colunas já será alterado pelo histograma, conforme figuras a seguir:



Figura 1. Planilha referente aos Gráficos

Para realização das atividades referentes aos gráficos, os estudantes precisam construir os gráficos e interpretá-los, para responder as questões objetivas da unidade de estudos dessa disciplina, conforme figura 2.

Faltas/ano de estudantes	Faltas (f _i)	X _i	f _i · X _i
13--14	25	13,5	338
14--15	70	14,0	980
15--16	62	15,5	961
16--17	43	16,5	710
Total	200	12.000	2.988

Para construir o histograma, o primeiro passo é marcar somente a coluna da distribuição da frequência (f_i) e inserir um gráfico de colunas. Em seguida clicar o lado direito do mouse e selecionar **Formatar Série de Dados**, conforme explicações do exemplo.

Interpretação:

Tabelas Distrib. de frequência Gráficos Amostragem Probabilidade

Figura 2. Planilha referente aos Gráficos com uma proposta de atividade

Com a implementação das planilhas eletrônicas, vislumbramos que os estudantes ao aplicar a teoria na prática, externem sua autonomia, assimilando os conceitos previstos no conteúdo das disciplinas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo possui abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (1994), nesse tipo de pesquisa o pesquisador tem o contato direto com o ambiente onde se desenvolve o estudo, os dados são coletados a partir de descrições de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo-se transcrições de entrevistas, depoimentos e outros.

O estudo é caracterizado como pesquisa-ação, que pode ser aplicada em qualquer processo sistêmico de acordo com a proposta de estrutura em quatro etapas do ciclo proposto por Tripp (2005): identificar o problema, planejar uma possível solução, analisar a implementação da ação e avaliar se houve eficácia ou se existe a necessidade de melhorias da ação.

A população dessa pesquisa foi composta por todos os 1.712 estudantes ativos, matriculados na disciplina de estatística para gestores, oferecida na modalidade EaD, de cursos de nível superior em uma IES privada.

Para coletar os dados, foi realizada uma pesquisa tipo Survey com escala Likert de 5 pontos. As questões da pesquisa, desenvolvidas por Dania & Posey (2012), foram adaptadas e aperfeiçoadas à realidade brasileira para permitir um melhor entendimento sobre a percepção dos estudantes da disciplina de contabilidade geral sobre o uso da planilha eletrônica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento, foi realizado o levantamento da situação problema na disciplina, avaliando as mensagens do fórum fale com o professor no segundo semestre de 2016, que é um canal disponível para que os estudantes possam postar dúvidas e questões acerca da disciplina. Foram identificadas uma quantidade relevante de estudante relatando dificuldades na compreensão do conteúdo.

Do universo de 1.712 estudantes matriculados na disciplina de estatística para gestores, no segundo semestre de 2017, 239 (14%) responderam à pesquisa. Os resultados desse estudo evidenciaram a preferência dos estudantes pelo uso de planilhas no ensino de estatística para gestores. As opiniões foram refletidas no resultado das notas atribuídas pelos respondentes, considerando a escala likert de 1 a 5, de Ruim a Excelente na figura 3:

Itens do questionário	1		2		3		4		5		Total	Média ponderada
	Qtde	%										
a) A planilha aumentou o meu interesse em passar todos materiais didáticos disponíveis na disciplina.	16	6,69	18	7,53	50	20,92	63	26,36	92	38,49	239	3,42
b) Eu entendo melhor o conteúdo abordado quando uso a planilha	16	6,69	20	8,37	48	20,08	57	23,85	98	41	239	3,45
c) A planilha ajuda a organizar os principais pontos do conteúdo da disciplina.	16	6,69	16	6,69	44	18,41	56	23,43	107	44,77	239	3,57
d) O texto da planilha possui fonte suficientemente grande para ser lido com facilidade.	18	7,53	16	6,69	47	19,67	62	25,94	96	40,17	239	3,46
e) A planilha possui extensas atividades mas são fáceis de resolver.	19	7,95	21	8,79	59	24,69	66	27,62	74	30,96	239	3,17
f) O formato da planilha é suficientemente compreensível.	17	7,11	30	12,55	40	16,74	65	27,20	87	36,4	239	3,41
g) O ritmo do de compreensão ao usar a planilha é mais rápido do que quando eu usava somente a material referencial.	20	8,37	16	6,69	47	19,67	64	26,78	92	38,49	239	3,42
h) Sinto que não preciso ler repetidas vezes o material referencial quando realizo as atividades com o uso da planilha.	26	10,88	24	10,04	46	19,25	63	26,36	80	33,47	239	3,24
i) Sou capaz de revisar as soluções da planilha e isso me ajuda a reforçar a compreensão do conteúdo abordado na disciplina.	18	7,53	24	10,04	44	18,41	65	27,20	88	36,82	239	3,40
j) O uso da planilha me ajudou a obter uma nota melhor na N1 desta disciplina	24	10,04	23	9,62	46	19,25	51	21,34	95	39,75	239	3,34
l) A planilha ajuda a aglutinar os principais pontos do conteúdo.	14	5,86	19	7,95	50	20,92	72	30,13	84	35,15	239	3,40
m) A planilha me ajuda a questionar os pontos relevantes sobre o conteúdo e melhorar o meu desempenho	18	7,53	24	10,04	37	15,48	74	30,96	86	35,96	239	3,48
n) A disponibilização da planilha no blackboard é adequada.	15	6,28	15	6,28	46	19,25	71	29,71	92	38,49	239	3,51
o) A planilha está em consonância com as atividades avaliativas disponíveis.	14	5,86	17	7,11	43	17,99	71	29,71	94	39,33	239	3,55
p) Eu consideraria a planilha como um aspecto positivo da disciplina.	14	5,86	14	5,86	38	15,90	60	25,10	113	47,28	239	3,72

Figura 3 - Questionário utilizado na pesquisa sobre o uso das planilhas

Fonte: Adaptada de “ Accounting Students Opinions towards use of Spreadsheets as an Instructional Tool “ de Dania, A. & Posey C., 2012; “ Journal Of Business, Industry, and Economics. Vol. 17”.

A pesquisa junto aos estudantes revelou que o uso da planilha auxilia na redução da distância transacional, com a identificação da existência dos elementos fundamentais para reduzir a distância transacional: Diálogo, Estrutura e Autonomia do estudante.

Ao definir a Teoria da Distância Transacional Moore (1993) assevera que o Diálogo Educacional é desenvolvido por meio interação com qualidades positivas entre docentes e discentes, e que a distância geográfica não é sinônimo de distanciamento no processo de aprendizagem. O diálogo pode ser utilizado de variadas formas, conforme a personalidade do professor, do estudante e também de acordo com o conteúdo, sendo essenciais para reduzir a distância transacional (Moore, 1993). Nos exemplos a seguir são evidenciados esses diálogos:

“Minha sugestão é que continuem com essa proposta em todas as matérias. Tanto em estatística quanto em contabilidade essa estratégia foi muito boa. Consegui fixar o conteúdo muito mais do que ficar horas lendo a teoria e continuar sem entender”.

“Resolver os problemas a distância significa uma aula gradual excelente, assim buscamos corrigir os problemas, principalmente estudantes com extrema dificuldade em Exatas”.

O cuidado com os elementos da estrutura da disciplina, são fatores determinantes

para a adequada comunicação entre docentes e discentes, tendo como consequência o melhor aproveitamento por parte dos estudantes, além de sucesso para esta modalidade de ensino (Moore, 1993). A pesquisa junto aos estudantes revelou a aprovação dos estudantes quanto a estrutura da disciplina de estatística para gestores EaD:

“A planilha é fantástica! Fácil entendimento, e principalmente permite aprendermos na teoria, colocamos na prática com o uso da planilha. Deveria ter em todas as unidades para melhor aprimoramento do conteúdo”. “As planilhas são maravilhosas. Práticas, rápidas, fácil compreensão, menos mecânica e mais objetiva que o material referencial. Não retirem esse método complementar de ensino”. “Eu aprovo o uso de planilhas nas matérias que utilizam quaisquer tipos de cálculos pois nela é possível aprendermos na prática o que muitas vezes não compreendemos somente com a leitura do material referencial”. “Foi muito mais fácil entender o conteúdo, ao utilizá-lo na planilha do que no próprio material didático, pois no material não temos um uso prático da atividade”. “Excelente material, simples e objetivo. Me ajudou muito e gostaria que tivesse nos próximos semestres. Fica mais dinâmico”. “Eu creio que para as disciplinas complexas como Contabilidade, Custo e Estatística, o uso da planilha é fundamental, pois o curso a distância precisa do máximo de clareza possível por meio de material, para um melhor entendimento das disciplinas”. “Está ótima assim bem esclarecida, ela nos ajuda muito a fixar o conteúdo”.

De acordo com Moore (1993), a autonomia normalmente está presente na educação a distância por tratar-se modalidade voltada para o estudante adulto e, por conta disso, acredita-se na sua capacidade de tomar decisões. Mas o fato é que nem todos os adultos são iguais, e por conta disso, é necessária a intervenção, no sentido de motivá-los para que eles externem sua autonomia.

“O fato de ter uma atividade exemplo já resolvida antes da atividade que devemos responder facilita muito o entendimento. Toda a matéria fez sentido depois dos exercícios e com o exemplo a ser seguido refrescou a memória de como resolver, sendo uma ótima forma de conseguirmos corrigir de forma autônoma os nossos exercícios, baseando-nos pelo exercício de exemplo”. “Quando comecei a estudar a disciplina, fiquei muito assustado com todo aquele material referencial, mas assim que a professora comentou na WEB conferência, que tínhamos a planilha para ser preenchida, percebi que era somente prestar atenção e ir preenchendo conforme o enunciado e ficou bem mais fácil a compreensão da matéria. Caso não tivesse a disponibilização da planilha, acredito que seria bem mais difícil a compreensão. Para meus estudos foi muito importante”. “A atividade prática proposta, apesar de um pouco trabalhosa, às vezes, foi fundamental, para o meu entendimento em relação aos exercícios da atividade 4, sem ela ficaria extremamente complicada a compreensão. O e-book da unidade 4, por si só, não foi suficiente”. “Sem a planilha eu não teria tirado 10 na N2, obrigada pela planilha!!!!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo **estudar os efeitos da implantação de planilhas**

eletrônicas como ferramenta de ensino em uma disciplina de estatística oferecida na modalidade EaD. Para tanto, analisou-se uma alteração na modelagem da disciplina de estatística para gestores, na qual a estrutura de uma das unidades da disciplina foi alterada com a implementação de uma planilha eletrônica. Os resultados apresentados mostraram a efetividade do uso da planilha eletrônica, por meio da opinião dos discentes da disciplina. Além disso, a ferramenta possibilitou o aumento da interação entre docentes e discentes, cujo processo comunicacional promoveu a elevação do engajamento e melhoria da performance individual, propiciando a diminuição da Distância Transacional.

Na Educação a Distância é fundamental discutir sobre a distância psíquica e comunicacional e não somente sobre a distância geográfica. Foi apresentada uma modelagem de artefato pedagógico ajustado, visando estabelecer a proximidade comunicacional para reduzir a distância transacional. Considerando a relação entre os elementos da distância transacional: estrutura, diálogo e autonomia do ponto de vista da percepção dos estudantes da disciplina de Estatística para gestores.

Ressalte-se também que as premissas da distância transacional, mesmo não sendo um assunto recente, ainda é desconhecido pelos atores da educação a distância. sempre ser aprofundada, revista e melhorada, de acordo com as necessidades sociais que surgem pela própria dinamicidade do saber. Como sugestões para futuras pesquisas, indicam-se a ampliação do estudo em diferentes IES e disciplinas, com o objetivo de atestar a efetividade da ferramenta em outros contextos.

REFERÊNCIAS

BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. Informática e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Chong, C. K ., Puteh M. .& Goh S. C. (2013). Integration of Spreadsheet into the Teaching and. Learning of Financial Mathematics. Chee-Keong Chong chongck@utar.edu.my. Faculty of Business & Finance. 3612013_20278

Dania, A. & Posey C. (2012). Accounting Students Opinions towards use of Spreadsheets as an Instructional Tool. Journal Of Business, Industry, and Economics. Vol. 17.

Lorençatto, M. & Carvalho, M. J. S. (2011). A distância transacional e a percepção de estudantes. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. Vol. 9 N° 2.

Minayo, M. C. de S. (1994) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes.1994

Moore, M. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, p. 22-38

Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Souza, C. A e Morales, O. E. T. (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. P. 15-32

Phungsuk, R., Viriyavejakul, C. & Ratanaolan, T. (2017). Development of a problem- based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2017.01.001> 2452-3151. Kasetsart University. Publishing services by Elsevier B.V. This is an open access article under the CC BY-NC- ND license.

A PROMOÇÃO DA CULTURA DA LEITURA NOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO: O CASO DO PROGRAMA RODAS DE LEITURA DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DA CIDADE DE MAPUTO

Data de aceite: 02/05/2022

Aníbal João Mangué

Doutorando em Inovação Educativa pela Faculdade de Educação e Comunicação - Nampula/ UCM - FEC
<https://orcid.org/0000-0003-3023-8290>

Felipe André Angst

Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa e Director da Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos (FAGREFF) - Lichinga/ UCM

RESUMO: O presente artigo traz um panorama sobre a promoção da cultura da leitura nos alunos do ensino primário através de um estudo do caso do programa rodas de leitura da Biblioteca Municipal da Cidade de Maputo, como actividade extracurricular, tendo como objectivo analisar a promoção da cultura da leitura em alunos do ensino primário a partir do programa rodas de leitura da biblioteca acima indicada. Para o efeito, este artigo analisa se o programa rodas de leitura cultiva o gosto pela leitura nos alunos através da percepção dos alunos em relação ao programa. Assim, para materializar o estudo recorreu-se um estudo qualitativo na modalidade de estudo de caso, uma vez que proporciona uma análise do fenómeno a partir do contacto directo com diversos actores ligados à matéria, utilizando como instrumentos e técnicas de recolha de dados a análise documental, a observação e a entrevista semi-estruturada. Por fim, conclui-se que o programa promove a cultura da leitura mas

deve-se expandida ao nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Programa; Rodas de leitura; Promoção, Cultura.

THE PROMOTION OF THE CULTURE OF READING IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS: THE CASE OF THE RODAS DE LEITURA PROGRAM OF THE MUNICIPAL LIBRARY OF THE CITY OF MAPUTO

ABSTRACT: This article provides an overview of the promotion of the culture of reading in primary school students through a case study of the Roda de Leitura program of the Municipal Library of the City of Maputo, as an extracurricular activity, with the objective of analyzing the promotion of the culture of reading in primary school students from the above mentioned library reading wheels program. To this end, this article analyzes whether the reading wheels program cultivates a taste for reading in students through the students' perception of the program. Thus, in order to materialize the study, a qualitative study was used in the form of a case study, since it provides an analysis of the phenomenon from the direct contact with several actors related to the matter, using as instruments and data collection techniques the analysis documentary, observation and semi-structured interview. Finally, it is concluded that the program promotes the culture of reading but must be expanded at the national level.

KEYWORDS: Program; Reading circles; Promotion, Culture.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, sob diferentes formas e face a variadas pressões internas e externas, o Estado foi assumindo posicionamentos diversos com alguns desses, está ligada a mudança do currículo e aceitação de actividades extracurriculares, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A língua oficial na República de Moçambique é o Português, pese embora haver vários estatutos, este idioma é falado pela população que tem acesso a escola e a instrução básica. Mas o País caracteriza-se por ser linguisticamente heterogéneo, devido ao leque de línguas nacionais de origem bantu.

Ultimamente a sociedade moçambicana tem reclamado, como pressão externa, que os alunos chegam ao ensino secundário até mesmo nas universidades com problemas de leitura e escrita. Assim, o sistema de educação tem aprimorado os currículos e aderido aos programas ou projectos que alavancam o sector por isso os Municípios têm acompanhado o processo de ensino e aprendizagem do nível primário e auxiliam também em programas ou projectos que visam a melhorar o processo.

Ferreira e Oliveira (2017) indicam que:

Em sociedades nas quais a pobreza e a falta de instrução prevalecem, as Bibliotecas Públicas podem contribuir para o desenvolvimento local e serem sinónimo de transformação e que há locais que se desenvolvem social e culturalmente exactamente porque neles existem esses equipamentos culturais que dão suporte à população (p. 3).

O Município da Cidade Capital tem feito o seu trabalho de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem através das escolas primárias que estão sobre a sua alçada e através das suas bibliotecas espalhadas nos distritos municipais da sua jurisdição. Ademais, no abrigo do artigo 6 da Lei nº 2/97, de 18 de Fevereiro, o Governo aprovou o Decreto nº 33/2006, de 30 de Agosto, que regula os procedimentos para a transferência de funções e competências dos órgãos do Estado para as autarquias locais, salientando que a transferência deveria ser efectuada mediante a celebração do Acordo de Transferência de Funções e Competências entre o Governo Provincial e a Autarquia Local, revogando o Decreto nº 46/2003, de 17 de Dezembro.

A história de rodas de leitura tem alguma semelhança com a da fogueira, em termos de configuração, porque a primeira simboliza sinergia entre os alunos na matéria de leitura que vislumbra-se por tratar-se de uma actividade descontraída e a segunda a protecção dos maus espíritos que atrapalham a prosperidade das plantações. Ademais as rodas de leitura tem a mesma estrutura com as rodas de conversa mas diferenciando-se dos objectivos que devem ser alcançados.

Importa realçar que, a biblioteca é uma das instituições mais indicadas para alicerçar a auto-educação dos cidadãos independentemente do seu extracto social, dada a variedade de recursos informativos que ela pode oferecer, a liberdade de opção que proporciona e o

baixo custo que sua utilização representa para todos os usuários.

DESENVOLVIMENTO

Rodas de leitura

O presente artigo consistiu na busca de conhecimentos e informações dos factos que podem mudar o actual quadro crítico de ausência de cultura de leitura dos alunos a partir do programa rodas de leitura. Nesse contexto, pretendemos levar o assunto a uma reflexão proactiva de um programa extracurricular, que é proporcionada pela Biblioteca Municipal nas escolas primárias, em coordenação com a UCLLA (União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa), com o objectivo de incentivar os alunos possam ganhar o gosto pela leitura e ter a consciência de que a mesma pode alavancar o acesso aos vários recursos.

Há, hoje, um consenso relativo sobre a importância da leitura na formação individual e social do Homem, sendo atribuídos a esta competência diversos valores de diferente natureza: valor cognitivo, dimensão ética e axiológica e o próprio valor informativo e instrumental, facilitando o acesso à informação, à cultura escrita e ao desenvolvimento de práticas discursivas necessárias à escolarização e ao exercício de uma cidadania activa alicerçada em deveres e direitos sociais (Gambôa, 2008, p. 2).

Tendo em vista o exposto, o ensino primário procura outras formas de ensinar fora do currículo normal para colmatar o insucesso escolar ou fracasso escolar e a iliteracia, sejam elas através de programadas extracurriculares ou não, que apresentam configurações distintas, usam métodos diferenciados, podem ou não ter algum vínculo com as instituições de ensino, mas que convergem com os objectivos traçados para este nível de ensino.

De lembrar que, quando um aluno chega à escola provém do meio familiar, social, socioeconómico e cultural que o identifica. Esta identidade constitui uma desigualdade logo à entrada da escola porque alguns alunos reúnem condições mais favoráveis ao sucesso na escola do que outros.

Assim, a prioridade do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é fazer com que os alunos saibam ler e escrever a partir do ensino primário. Logo, para atingir-se este objectivo, admite-se o envolvimento das ONGs, do sector público, do sector privado e a presença da comunidade nas escolas, para que estas sejam pólos onde conjuga-se a instrução e a educação. Também a nossa sociedade não pode ficar alheia e indiferente a esta situação, devendo colaborar e participar em iniciativas.

De realçar que, a leitura nas classes iniciais do ensino primário, constituem uma preocupação e prioridade de dimensão nacional. A situação resulta de factores combinados, com destaque para o tímido envolvimento de todos actores acima citados, bem como a língua de aprendizagem que, em muitos casos, não coincide com língua materna das crianças.

Existe uma concepção, que os alunos com carências no meio familiar são os que, em muitos casos, sentem maiores dificuldades em cumprir a escolaridade, em tempo útil ou apresentam insucesso escolar. Por isso, a estrutura escolar está sempre a procura de sanar possíveis desigualdades no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da concepção de que ler é adquirir conhecimentos, viajar e conhecer novos lugares sem se mover, e perceber o mundo a partir de diferentes olhares. Nesse sentido, o importante é que os educandos desfrutem da tal experiência independente da forma como a leitura é oferecida, se no livro impresso ou em um aplicativo digital, o que realmente interessa é que o gosto pela leitura seja despertado desde cedo (Lima & Scholl, 2018, p. 270).

Devido a toda problemática que circunda as práticas de leitura desde a infância, é necessário que no ensino primário, se adopte mecanismos de aumento de possibilidades de práticas de leitura, uma vez que o tempo lectivo dentro das salas de aula é limitado para o ensino e prática até se ganhar o gosto pela leitura.

Ademais, o reconhecimento da leitura e das suas possibilidades formativas, facilitadoras do acesso a bens e à diversos contextos pessoais e profissionais, vai criando, assim, as condições necessárias para uma consciencialização pública e política da necessidade de promover a cultura da leitura nos alunos.

Nestes termos, as rodas de leitura promovidas pela Biblioteca Municipal da Cidade de Maputo, em coordenação com a UCLLA (associação intermunicipal de natureza internacional), está a tornam-se em uma das opções para a viabilização pelo gosto da leitura dos alunos do ensino primário, que nos últimos anos tem sofrido críticas à todos níveis.

A familiarização com a cultura escrita implica ter experiências com textos variados, e nem sempre a escola conseguiu tratar a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada de formas diferentes, com objectivos distintos e diversificados modos de ler (Gambôa, 2008, p. 11).

A leitura no início de escolaridade, vêm sendo comumente encarada como um acto mecânico, que só serve para auxiliar a escrita e não como um acto de reflexão ou conhecimento a ser construído pelos alunos nesta fase.

Não podendo ser escamoteada a função histórica da escola no acesso à cultura escrita, importa, no entanto, ter presente que pensar formas de promoção da leitura é sobretudo pensar medidas políticas públicas integradas, em que o sistema de ensino é assumido como lugar central, ainda que não exclusivo, de promoção leitora. Naturalmente que a Escola, como o locus de eleição na formação de leitores, surge como centro de investimento político, mas também outros contextos de socialização, outros mediadores são hoje perspectivados como elementos fundamentais (Gambôa, 2008, p. 3).

Os documentos curriculares do Ensino Básico reconhecem a situação linguística da maior parte dos alunos e o seu grau de dificuldade e complexidade para o processo de aprendizagem:

A língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas.(INDE/MINED, 2003, p. 12).

Neste contexto, as escolas promovem momentos de leitura fora da rotina da sala de aula, com adesão aos programas de rodas de leitura, que é um programa inclusivo por trazer literaturas moçambicanas e estrangeiras oferecidos pela Biblioteca, com conteúdos diversos que possibilitam uma participação mais efectiva dos alunos, bem como a consolidação de práticas reais de leitura num ambiente descontraído. Ademais, há outros casos que o Fundo Bibliográfico também promovem a leitura através de feiras do livro nas escolas primárias.

Assim, quando se fala de roda de leitura, a imagem inicial que assalta é das leituras informais, familiares, que estão se perdendo no tempo, como os diálogos e leituras nascidos ao redor da mesa de jantar ou da mesa da cozinha, enquanto a avó fazia bolo frito para se comerem com um café quentinho, espaço de actualização de histórias que tinha ocorrido e de partilha de alegrias e tristezas.

A leitura acontece de forma múltipla: nos ecrãs de diversos dispositivos e sob a forma impressa. Nas rodas de leitura para a sua execução em qualquer lugar, respeita-se tudo o que é vivo: pessoas e livros.



Fonte: Biblioteca Municipal de Maputo (Rodas de leitura no Distrito KaNyaca)

As rodas de leitura são leituras acompanhadas de debate, interação e actividades transversais sobre um determinado livro escolhido pelos alunos sentados de terceira à quinta classe, sentados em forma de roda, que se realizam nas escolas ou biblioteca, como actividade extracurricular, no formato bilingue quebrando o ambiente formal, promovidas pelos bibliotecários com ajuda dos professores.



Fonte: Wikipédia

Esta actividade, rodas de leitura que assemelha-se a rodas de conversa, pode se considerar uma aula em ambiente de educação inovativa, que começa com a preparação da Direcção da escola e professores através de reuniões e workshops organizado pelos bibliotecários. Além destes autores acima citados, participa também a comunidade, nomeadamente as estruturas dos bairros, pais/encarregados de educação e membros de famílias dessa comunidade. Esta actividade abrangem os orfanatos e outros estabelecimentos de ensino que lecionam este nível.

A ideia construída em torno da temática rodas de conversa é a presença de ambiente informal associado a diálogos com familiares e/ou amigos durante a realização de refeições em volta da mesa, considerando neste contexto a presença de intimidade para tratar de assuntos diversificados sem a necessidade de uma pauta, fazendo-se uso de uma linguagem coloquial (Moura & Lima, 2014).

De realçar que, que rodas de leitura é um programa inclusivo em termos de abordagem, quer dizer, social, educacional e cultural. Por outro lado, em termo dos alunos escolhidos segundo a classe em cada secção, possuem todas as características até de

educação educativa especial.

Afonso e Abade (2008) destacam que:

As rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objectivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflectam acerca do quotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projecto de vida. Para que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. Para auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, se pode fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não. Apesar de os coordenadores poderem escolher uma técnica visando um objectivo, é o grupo quem “dá a palavra final”, ou seja, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objectivos.

Tendo em conta a configuração de rodas de conversa, os bibliotecários criam um ambiente descontraído através de cantos, música, conversas sobre histórias de interesse dos alunos, teatro e outras actividades. Face a este cenário, o bibliotecário exhibe no mínimo seis livros que foram escolhidos com base na história de tamanho reduzido que não pode cansar o aluno, cores, desenhos, ilustrações e outros elementos que podem atrair os alunos.

Promoção do gosto pela leitura

O primeiro valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a realiza. Só este objectivo bastaria para justificar plenamente a promoção de hábitos de leitura.

O PNALE (Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita) é um instrumento nacional de promoção de leitura e escrita, no entendimento de que os hábitos de leitura se adquirem através de práticas continuadas e estruturadas, com a colaboração de vários actores, como por exemplo, os professores, as famílias, a comunidade, diferentes Ministérios e demais instituições do Estado, as empresas públicas e privadas, as organizações da sociedade civil e voluntários, sempre na perspectiva de contribuir para a formação de crianças, de jovens e de adultos com habilidades de leitura.

No passado as bibliotecas eram pensadas para quem gostava ou precisava de ler. Sendo assim, funcionavam perfeitamente em espaços fechados, solenes, silenciosos e até soturnos. Mas a partir do momento em que se passou a encarar a biblioteca como um centro de recursos vivo e dinâmico, estímulo cultural indispensável na escola e na comunidade, tudo teve de ser repensado. É necessário tomar as medidas certas para que a biblioteca se transforme num “íman” capaz de atrair até os que ainda não descobriram o prazer de ler.

PNALE (2017, p. 9), defende que:

É importante olhar para as condições que propiciam a criação de hábitos de

leitura. Deve-se, para o efeito, criar e desenvolver o hábito de ler e escrever, com a colaboração activa da sociedade e outros intervenientes. Em seguida, apresentam-se algumas formas que podem ser aplicadas na criação de hábitos de leitura.

Ler desenvolve a linguagem, o pensamento crítico, a cognição, as relações afectivas, a cidadania, inventar livros de qualidade que possam celebrar, reconhecer e também representar e legitimar as histórias do povo, as diversas culturas e memórias, a diversidade, autoria e criação contemporânea.

PNALE (2017, p. 11), defende que:

A leitura e escrita assumem-se como fundamento no esforço de interpretação e de representação no processo da construção da nação. Só se pode construir uma cidadania sã se ela for alicerçada nos fundamentos de uma sociedade multicultural e democrática, onde a diversidade cultural e a pluralidade constituem seus pilares. É neste contexto que, na prática social, na cidadania e na diversidade cultural, a leitura constitui condição necessária para que todos os moçambicanos possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Estratégias de leitura

Durante a leitura, vamos elaborar conclusões prévias que nos permitem avançar na leitura, e essas inferências, ligadas às hipóteses que levantamos, por vezes nos impedem de dar continuidade a um texto justamente porque nossas conclusões são contraditas pela sua sequência. Neste caso, é necessário retomá-lo, a voltar ao ponto em que elaboramos determinada hipótese e reiniciar o ciclo: levantamento de hipótese, testagem, ratificação/ratificação e assim por diante, durante todo o percurso de leitura (Jacobik, 2011, p. 45).

Face a citação acima exposto, pode se considerar que a estratégia começa com o selecção prévia das obras relevantes, projectar o impacto da obra através da compreensão do texto, inferir o conteúdo e por fim verificar os resultados esperados. Este exercício é permanente durante o processo de leitura e estratégico para assegurar o alcance dos objectivos prévistos.

É necessário, no contexto escolar, de um profissional que acredite na mudança, nas possibilidades, nas ambiguidades, que ouse, que invente, que faça, que se refaça no quotidiano, refazendo sua postura ante sua experiência para que o programa rodas de leitura ocorra com satisfação.

Bibliotecas Municipais e actividades extracurriculares

PNALE (2017, p. 13), As bibliotecas municipais são, genericamente, denominadas bibliotecas públicas, criadas e geridas pelos municípios, com prestação do serviço público gratuito.

Tem uma biblioteca que é considerada biblioteca central uma vez que existem

outras totalizando 8 (oito) bibliotecas, ao nível de distritos Municipais dentro dos 63 bairros, mormente KaMpfumu, Nilhamankulu, KaMaxakeni, KaMavota, KaMabukwane, KaTembe e KaNyaka, da sua jurisdição e conta com um acervo de aproximadamente 350.000 livros.

Na biblioteca municipal de Maputo existem alguns projectos e programas que contribuem no processo de ensino e aprendizagem (PEA) disponibilizando informações para a pesquisa, nas escolas primárias com as seguintes designações:

- Projecto Ler (em parceria com a UCCLA);
- Projecto Clubes de Leitura (em parceria com o Municipio de Barcelona);
- Programas de Rodas de Leituras (em parceria com as escolas).

Outro projecto similar

Projecto “Eu Leio” que visa a melhorar as competências de leitura e escrita na 1ª e 2ª classe. Para o efeito, o objectivo que responde no programa de Desenvolvimento da Progresso é melhorar o acesso à educação básica de qualidade pelas comunidades locais especialmente à escolarização de crianças e alfabetização de jovens e mulheres, em particular nas províncias de Cabo Delgado e Niassa, e contribuir para melhores resultados na leitura das raparigas e rapazes no fim do 1º ciclo era o objecto (País, 2022).

O projecto “Eu Leio” foi desenhado para responder às dificuldades constatadas no ensino primário em Moçambique, onde se verificou que grande parte das crianças terminam ou terminavam o 1º ciclo do ensino primário com níveis muito baixos de competência de leitura comprometendo o sucesso escolar e todos os processos de ensino e aprendizagem dos níveis subseqüentes.

De 2014 à 2019 o Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil (CESC) em parceria com a Associação Progresso e a Save the Children, implementou, em duas províncias, o Projecto Eu leio, com o financiamento da USAID. Assim, o projecto em referência deixa um legado inesquecível, pois contribuiu para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no capítulo da fluência de leitura e escrita das crianças em 116 escolas.

Para concluir...

A promoção da cultura de leitura é uma preocupação global. Assim, Moçambique não é excepção por isso tem feito esforço à vários níveis para alavancar o processo de leitura a partir das classes iniciais.

O programa rodas de leitura proporcionado pela Biblioteca Municipal da Cidade de Maputo tem apresentado melhorias nas escolas onde foi efectuada e a preocupação dos coordenadores deste programa é a expansão, tendo já chegado na Ilha de Moçambique, na região norte do país.

No entanto, ainda há desafios enormes para que a expansão se efectiva para todo o

Moçambique através dos respectivos Municípios que neste momento precisam de recursos para o efeito.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. & ABADE, F. L. (2008). Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM.

Decreto nº 33/2006, de 30 de Agosto, Aprova os procedimentos para a transferência de funções e competências dos órgãos do Estado para as autarquias locais, revogando o Decreto nº 46/2003, de 17 de Dezembro.

Decreto nº 46/2003, de 17 de Dezembro, Aprova os procedimentos de transferência de funções e competências dos órgãos do Estado para as autarquias locais.

FERREIRA, S. & OLIVEIRA, D. (2017). *A Biblioteca Pública como tema de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil*. Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/viewFile/35025/pdf>.

GAMBÔA, M. J. (2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Universidade do Minho. Braga: Portugal.

INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. INDE/MINED, Maputo.

JACOBİK, F. A. D. (2011). Rodas de leitura na escola: Construindo leitores críticos. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil.

Jornal o País (2022). Fundo Bibliográfico aloca livros às escolas primárias. Disponível em: <https://www.opais.co.mz/fundo-bibliografico-aloca-livros-as-escolas-primarias/>

Lei nº 2/97, de 18 de Fevereiro, Aprova o Quadro Jurídico para a Implantação das Autarquias Locais

LIMA, S. L. & SCHOLL, M. (2018). *A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades*. Revista Thema. ifsul. edu. Brasil.

MOURA, A. B. F. & LIMA, M. G. S. B. (2014). A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35.

PNLE (2017). Ler e escrever em casa. Ler e escrever na escola. Ler e escrever na comunidade. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Maputo: Moçambique.

CAPÍTULO 15

REFLEXIONES Y RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Data de aceite: 02/05/2022

Mafaldo Maza Dueñas

Universidad Autónoma Chapingo
Orcid: 0000-0002-0871-6500

Vanessa García González

Universidad Autónoma Chapingo
Orcid: 0000-0001-7742-9735

RESUMEN: Reflexionar, comprender, analizar y proponer cómo se comprende y se generan los aprendizajes significativos, es hacer al mismo tiempo un recorrido por autores que han dejado huella en el ámbito educativo al proponer que educar es un medio para la vida, es decir, hay una formación integral y académica que se construye para un futuro como profesional de un área y especialidad, y, de igual modo, las apropiaciones que los estudiantes y profesores adquieren son también un referente para hacer frente a su cotidianidad. La presente investigación abordó algunos de los conceptos y características sobre el aprendizaje significativo, para desde el referente de nuestro objeto de estudio -el método kinético y el desarrollo de estrategias de aprendizajes significativos con base en actividades lúdicas y corporales- de tal modo, que entender qué es el aprendizaje significativo nos permitió el diseño de las estrategias para lograr algunos de los objetivos de la investigación: generar la apropiación de actitudes, percepciones, emociones, reflexiones como parte de una formación integral; y, afirmar que los aprendizajes significativos al trasladarse a la vida cotidiana obtienen una mayor relevancia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, estrategias, método, didáctica.

REFLECTIONS AND RELEVANCE OF MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT: Reflecting, understanding, analyzing and proposing how significant learning is understood and generated is, at the same time, going through authors who have left their mark on the educational field by proposing that education is a means to life, that is, there is a Comprehensive and academic training that is built for a future as a professional in an area and specialty, and, in the same way, the appropriations that students and teachers acquire are also a reference to face their daily lives. This research addressed some of the concepts and characteristics of meaningful learning, from the point of view of our object of study -the kinetic method and the development of meaningful learning strategies based on playful and bodily activities- in such a way that understanding what is meaningful learning allowed us to design strategies to achieve some of the research objectives: generate the appropriation of attitudes, perceptions, emotions, reflections as part of a comprehensive training; and, affirm that significant learning when transferred to daily life obtains greater relevance.

KEYWORDS: Significant learning, strategies, method, didactics.

INTRODUCCIÓN

En la educación y en la historia de la pedagogía se ha buscado un desarrollo en el proceso del aprendizaje y sus diversas

orientaciones, en el caso específico de este estudio fue esencial contemplar y percibir la participación corporal y de análisis del alumno; es decir, es interés saber la cantidad de información que posee, al igual que los conceptos que ha logrado apropiarse y que ahora es capaz de ponerlos en práctica. En el siglo XX la educación fue un camino esencial para entender los cambios del mundo, de la realidad, del abuso de la información, de los avances tecnológicos, de la modernidad líquida de la que habla Bauman, por ello, la educación requiere y esta comprometida con presentar siempre preguntas constantes para entender e interpretar el mundo. Cuestionamientos que generan respuestas para formular nuevas preguntas bañadas en las aguas de una dialéctica en donde el alumno -el ser- es el personaje principal para aprender.

El siglo XXI ha traído nuevas perspectivas sobre cómo percibir el acto del educar, cómo innovar en busca de preparar a los estudiantes para la vida, cómo insertar los avances tecnológicos para su mayor beneficio a través de las plataformas digitales, las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), el uso y aprendizaje de dispositivos móviles para fines educativos. Después del año 2020 con la aparición del virus conocido comúnmente como Covid-19, se potencializó el uso, la necesidad, la oferta y la demanda de todos los recursos digitales y tecnológicos. Los profesores y alumnos nos hemos convertido en alfabetas digitales como afirma Julio Cabero (2003): “Los procesos educativos y comunicativos en todos sus dimensiones están, en suma, en un proceso de transformación radical en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y marcada por la presencia de las tecnologías de la comunicación.” (12)

Para los educadores el reto sigue siendo el mismo, provocar, motivar, promover, generar, actividades y ámbitos en donde los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos. Tal vez, ahora más que nunca para enfrentar la realidad que vivimos y también ahora más que nunca, saber que debemos de enseñar desde la esperanza.

De este modo, para comprender y realizar la tarea educativa, se consideraron tres elementos en el proceso educativo: primero, los profesores y su manera de enseñar; segundo; los conocimientos que conforman el currículo; tercero, los alumnos, que son los agentes para aprender. Los tres elementos se relacionan en el desarrollo del proceso educativo en todos los niveles y cada uno con sus circunstancias únicas. La educación y didáctica que pueda constantemente relacionar éstos tres aspectos va en camino de trabajar los objetivos para los cuales fue creado; por ello, las acciones de alumnos y de profesores se explica por estar integrada en ese ambiente pedagógico siendo producto y causa del mismo proceso. La pedagogía tiene el objetivo de desarrollar procedimientos, situaciones, ambientes de enseñanza y sistemas de evaluación, y, es allí donde la didáctica debe recuperar su significado y sentido como una disciplina que ponga en duda y a su vez proponga alternativas sobre la intencionalidad de los aprendizajes, las apropiaciones, los conocimientos, y las habilidades para la vida.

Con base en lo anterior se relacionan el aprendizaje significativo y una perspectiva

constructivista del aprendizaje. Para presentar los aspectos esenciales del constructivismo, retomamos los argumentos de Cesar Coll (1990: 441,442):

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que del orientar gira explícita y deliberadamente dicha actividad.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de conocer el origen del concepto de aprendizaje significativo y las diversas propuestas que lo han ido conformando, se utilizó un método de educación comparada con base en el cual la investigación logró trazar una línea -en relación con el tema de la educación y la didáctica de nuestro caso de estudio- lo que permitió contrastar e identificar diferentes características del aprendizaje significativo. Esta comparación nos permitió realizar una línea teórica sobre las actividades prácticas que generar aprendizajes significativos y, con base en ello, realizar el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de las estrategias de aprendizaje que tuvieron como esencial motivo la corporalidad y el juego.

La metodología de la educación comparada tiene como objetivo principal utilizar diversos modelos, propuestas, conceptos alrededor de un tema específico, y, que derivado de un método analógico se pueda ir hilvanando una serie de aprendizajes y conocimientos.

Bajo este contexto, mencionamos en primera instancia al estadounidense Novak Ausubel creador de la teoría del aprendizaje significativo, en la cual afirma que es obtenido mediante la incorporación de nueva información a las estructuras cognitivas. Por lo tanto, el aprendizaje significativo es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos en su adaptación con el contexto en el que el alumno aprende.

Desde esta perspectiva cognitiva la experiencia humana implica pensamiento, afectividad y cuando se relacionan de manera inherente -son capacidades humanas- el -el alumno, el ser- logra apropiarse del significado de su experiencia. Por lo tanto, para

Ausubel (1983) un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: “Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.” (18)

Con base en lo anterior se plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva, a través de la cual se puede establecer una nueva información que luego puede convertirse en aprendizaje y llegar a nivel de significativo si es el caso. Para Ausubel debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de percepciones, ideas, reflexiones, conceptos, que una persona logra realizar con miras para aprender. En el proceso educativo, es importante considerar lo que el alumno ya sabe de tal manera que establece una relación con aquello que puede y debe aprender, según su curiosidad, sus intereses y su contacto con el ámbito epistémico en el desarrollo educativo. Este proceso de aprender a conocer se hace posible a través de que el alumno -según dicho autor- con su estructura cognitiva elabore conceptos como son: las ideas, proposiciones, supuestos, dudas, argumentos, etcétera.

De este modo, el aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento. ¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo? ¿Qué significado le dio Ausubel (2002):

“El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción”. (47)

Por lo tanto, la atribución y construcción de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción en el proceso pedagógico. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Para Ausubel y Vitgосky algunas de las características del aprendizaje significativo se manifiestan en la relación de los siguientes elementos:



Con base en el siguiente esquema y en la propuesta se establecen algunas argumentaciones para generar aprendizajes significativos:

- Hay una relación entre la nueva información percibida y captada con aquella que se encuentran en la estructura cognitiva, es decir con la información adquirida anteriormente. Se refiere al momento de si en el pasado se adquirió un conocimiento, va a ser posible que lo relacionemos con alguna otra vivencia o conocimiento adquirido.
- El aprendizaje nuevo adquiere significado cuando este es apropiado mediante actividades relevantes para el alumno, de allí, la importancia del diseño y aplicación de las estrategias de aprendizaje a través del método kinético.
- La nueva información, la cual se construye en un nuevo conocimiento contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente, ya que va a poder ser relacionado posteriormente. Con base en lo anterior, los autores como Ausubel y Vitgotsky afirman que al menos existen las siguientes etapas del aprendizaje significativo:

- 1) La base previa
- 2) interacción con el nuevo conocimiento
- 3) relación con el nuevo conocimiento
- 4) ponerlo en práctica

La concepción de Vigotsky convierte al alumno en el centro del proceso de aprendizaje e identifica su capacidad de aprender en un lugar esencial dentro del proceso educativo. Se considera que este elemento supera los intentos que desde otras

concepciones teórico-metodológicas tratan de ubicar el centro del proceso enseñanza-aprendizaje en otros elementos dentro de la didáctica pedagógica presentando al mismo tiempo una coherencia epistemológica, al considerar al educando -el ser-, inserto en su contexto educativo y cotidiano. En este sentido, el interés principal es formar un ser que se desarrolle integralmente, que puede transformar su realidad y que es capaz de encontrar cierto sentido de vida.

En relación con el proceso pedagógico y con miras a cumplir con el objetivo de la investigación y el método kinético, el aprendizaje significativo lo concebimos y contemplamos desde una teoría de construcción de significados por parte de quien aprende, y de este modo, se constituye como el eje y camino esencial de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, implica una responsabilidad del educador, el profesor debe entender la tarea de su práctica docente, para enseñar lo que el alumno puede aprender y otorgarle su significación. Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la apropiación del contenido que la educación ofrece a los educandos, de manera que estos puedan atribuirle significado a esos contenidos, tanto en su ámbito académico como en el ámbito vivencial.

Desde esta perspectiva constructivista y buscando generar aprendizajes significativos se presentan los protagonistas y constructores del ámbito educativo, alumnos y profesor. La construcción de un aprendizaje significativo supone y motiva dos situaciones esenciales: actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya disposición para aprender de manera significativa. Y, por otro lado, presentación de un material potencialmente significativo, el cual requiere que los contenidos tengan significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionada con la estructura cognitiva del que aprende, de modo esencial y sustantivo. La segunda situación es tarea no solo del educador en primer plano, sino también de la concepción educativa institucional. Otra definición de aprendizaje significativo retomamos la de Ahumada (2005):

“Referimos a un aprendizaje significativo es poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o sentido...” (19).

Aún contando con la capacidad y potencia para aprender y con la comprensión de contenidos lógicamente significativos, no hay aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva de los alumnos para que sean claros, estables y precisos que sirvan de guía y camino para la nueva información. Al respecto Vygotsky (1973) menciona: “Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño; la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, como funciones intrapsíquicas.” (36)

Para el aprendizaje significativo, -el alumno- no puede ser un receptor pasivo; al contrario, es un agente activo de su aprendizaje, poniendo en marcha sus habilidades cognitivas, las cuales, pone en uso y función los significados que ya percibió y comprendió, de modo que pueda captar los significados de los contenidos apropiados y que ahora ya le empiezan a significar diversas relaciones en su aprendizaje. En ese proceso pedagógico y cognitivo se establece una relación entre su estructura mental y su reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias de los contenidos logrando reorganizar sus conocimientos. El alumno construye y produce su conocimiento como parte de un proceso de construcción progresiva de argumentos, significados y conceptos, y, precisamente construir estas categorías fundamentan la perspectiva constructivista del aprendizaje.

Por su parte y en relación directa con la argumentación, el constructivismo propone la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, al concebir un sujeto cognitivo -alumno- que aporta, que puede aprender más allá de lo que se le aparece en su entorno. De esta manera, el aprendizaje puede explicar el origen del comportamiento y el aprendizaje, en relación directa con los aspectos socioafectivos e intelectuales del alumno.

Con base en lo anterior, el aprendizaje significativo es parte de un proceso mental, experiencial, social, donde los educandos y educadores comprenden que la educación y la búsqueda del aprendizaje parte de una curiosidad por percibir, comprender y saber lo que está en el mundo. Es importante distinguir que se habla también de aprendizajes receptivos los cuales son mecánicos y que se separan de los aprendizajes significativos. Cesar Coll (2007) lo explica de la siguiente manera:

“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.” (15).

Después de varias décadas de las propuestas de Ausubel y Vigotsky, la propuesta del aprendizaje significativo es actual porque se reflexiona en cómo la educación es un medio esencial para aprender a vivir. En este sentido las aportaciones de autores como Cesar Coll se unen a otros tantos para enriquecer el ámbito pedagógico desde su aplicación al contexto educativo sea mucho más eficaz y productiva. Como para Frida Díaz-Barriga Arce que define el aprendizaje significativo como un constructo dinámico y vivo, como han mostrado las diversas propuestas al ser analizada esta categoría.

Lo que interesa es el proceso mental que se lleva a cabo cuando se trabajan estos potentes instrumentos metacognitivos que favorecen la atribución de significados y la conceptualización.

Frida Díaz Barriga (2006) sugiere como principios para la enseñanza situada, con perspectiva constructivista y buscando aprendizajes significativos los siguientes elementos

(25):

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de dos dimensiones:

a) Dimensión, relevancia cultural: una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.

b) Dimensión, actividad social: una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

A continuación se presentan algunos conceptos de aprendizaje significativo propuestos por autores.

AUTOR	CARACTERÍSTICA ESENCIAL EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Ausubel (1983) en Psicología educativa	Caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.
Vigotsky (1987) Historia del desarrollo de las funciones	En el ámbito de la influencia sociocultural la interacción del alumno aprende a regular sus procesos cognitivos con la guía y motivación correcta de los educadores, lo cual, provoca un proceso de interiorización.
Piaget (1973) Psicología y eistemología	Bajo un esquema de asimilación el alumno aprende, elabora, interpreta nuevos aprendizajes y esquemas, desde los cuales se puede conocer.
Johnson-Laird (1983) Mental Models	El constructo clave es el de modelo mental, del que se deriva que el alumno construye nuevos modelos mentales, con pueden ser conceptos preliminares o primitivos, así como la percepción.
Moreira (2000) Aprendizaje significativo	“A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” (Moreira, 2005: 88).
Cesar Coll (2002) Enseñar y aprender en el aula	El aprendizaje posee unas dimensiones para analizar la inter-actividad, entre las cuales, se busca potenciar la apropiación de un saber, potenciar la actividad del alumno, para lograr la actividad de efectuación: adquirir un conocimiento, ejercitar una destreza, aprender normas de conducta.
Frida Díaz Barriga (2006) Enseñanza situada	El alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, desde una enseñanza situada, experiencial, viva y capaz de generar sus propios significados y generador de sentido sobre lo que aprende.
Cifuentes (2012) Didáctica de la filosofía	Concederle la palabra al alumnado, reconocerle su capacidad de pensar por sí mismo y la necesidad de su aprendizaje, promover una actitud y una actividad reflexiva.
Mafaldo Maza (2018) Ética y valores	Una apropiación sensorial, motriz, cognitiva, experiencial, vivencial que impulsa a las facultades y habilidades humanas para saber aplicar en la vida cotidiana dicho conocimiento; dan sentido y significación a los acontecimientos de la vida.

DISCUSIÓN

Aprendizaje significativo: desde el horizonte pedagógico de la investigación

Al conocer las propuestas y argumentos de algunos de los teóricos y pedagogos sobre el aprendizaje significativo, tenemos la oportunidad y la responsabilidad como educadores para proponer desde nuestra formación y posturas una definición de lo que es el aprendizaje significativo. Al considerar que el objetivo esencial de la investigación fue crear estrategias de aprendizaje sustentadas con actividades lúdicas como motivación para su desarrollo.

Lo primero que se contempla cuando se habla de aprendizaje significativo es que se trata de una apropiación que el ser percibe, piensa y logra interpretar para llevarlo a sus diversas vivencias experienciales. Los aprendizajes por lo tanto son comprendidos y apropiados, -asimilados, interpretados, conceptuados- con la posibilidad de ponerlos en práctica tanto en la vida académica como cotidiana. Y, es en esta práctica y vivencia de los aprendizajes lo que los convierte en significativos. El término experiencial para Frida Díaz dice, puede buscarse en el análisis de las propuestas de Dewey y Posner, desde la perspectiva de Díaz-Barriga Arce (2006) es: “Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable.” (3) Por lo cual, el término experiencial debe entenderse a lo largo del texto como aquellas situaciones vitales que dejan huella en lo sensorial, corporal, cognitivo, emotivo, etcétera.

Desde la postura teórica de la investigación y desde la concepción de identificar a la educación como una oportunidad para elaborar el diseño, aplicación y evaluación de las estrategias, los aprendizajes son significativos porque han pasado por el proceso cognitivo, -percepción y mente- que el alumno construye una nueva interpretación, conocimiento, actitud, para ponerla en práctica y para vivirla desde sus diferentes capacidades. Es decir, los aprendizajes inician a generarse desde la percepción de las emociones y sensaciones que el cuerpo le brinda al alumno -al ser- este es el primer camino para dirigirse hacia la posibilidad del aprendizaje significativo. Posteriormente, las percepciones sensoriales pasan por una primera comprensión de los alumnos para identificar que son y a que aprendizajes previos les son referentes para comprenderlos. Una vez realizada la operación mental, el alumno ahora va realizando una serie de reflexiones un poco más profundas, las cuales tienen que ver y qué podemos contemplar como el ejercicio del pensar, es decir, un filosofar, un acto de pensamiento en donde el alumno ya puede hacer conexiones cognitivas, generar situaciones experienciales e interpretación y construcción de conocimientos que van de la mano de aprender habilidades para la vida.

Etapas del Aprendizaje Significativo

Damos por entendido que el alumno conoce y genera aprendizajes significativos en su relación con el exterior inmediato, con los ámbitos en donde se desenvuelve, en las diversas situaciones kinéticas que se plasman en el ámbito educativo.

1. Percepción de las sensaciones y las emociones.
2. Primera reflexión para identificar y tratar de explicar lo que siente y percibe. Así como, su relación con anteriores percepciones y apropiaciones.
3. Se realiza inmediatamente después un acto del pensar, del filosofar. Un ejercicio del pensar para comprender la relevancia de lo percibido y de las apropiaciones anteriores para realizar una interpretación contemplando el exterior inmediato, la temporalidad y las situaciones vivenciales. Todos ellos son elementos de una nueva apropiación y puede aportar nuevos significados a lo apropiado, a las percepciones, a las reflexiones, y se posibilita la construcción de conocimientos.
4. El ser -el alumno- establece una serie de vivencias para ubicarse en el contexto de experiencia inmediata y ubicar los aprendizajes que le permiten una comprensión de la realidad, de la vida, del mundo.

Una vez presentadas, explicadas y analizadas algunas de las características esenciales del aprendizaje significativo, se propone una definición. *Aprendizaje significativo* es: *una apropiación sensorial, motriz, cognitiva, experiencial, vivencial, que impulsa a las facultades y habilidades humanas para saber aplicar en la vida cotidiana dicho conocimiento; dan sentido y significación a la vida.*

Con base en la anterior definición el aprendizaje significativo se contempla una categoría que se explica en el capítulo del método kinético, la cual se refiere a las *situaciones kinéticas*, las cuales son aquellas circunstancias en donde el movimiento de esa corporalidad percibida se funde, se presenta, se introyecta tanto en la percepción y reflexión del ser, como en las experiencias vivenciales. En palabras de Cifuentes (2010): “Lo fundamental es concederle la palabra al alumnado, elevarlo a la categoría de sujeto de la relación pedagógica y reconocerle su capacidad de pensar por sí mismo y la necesidad de su aprendizaje. Ahora los objetivos ya no serán la información, sino una actitud y una actividad reflexiva.” (23).

Es decir, el aprendizaje es parte de las percepciones y reflexiones, con lo cual, el ser desde la comprensión de esta situación logra establecer un contacto con el exterior inmediato. Desde esta perspectiva, la claridad fenomenológica nos abre un panorama para saber y comprender que el aprendizaje es significativo porque dicha apropiación se da en sensaciones, pensamientos, contenidos, reflexiones, experiencias y actitudes que abren una concepción del mundo y de la vida, el ser -el alumno- aprende a darle sentido y significación.

RESULTADOS

La investigación trabajó en el diseño y aplicación de estrategias para promover aprendizajes significativos, los cuáles en el ámbito educativo se propone que sean motivados, provocados, interpretados, creativos y esto se puede lograr al generar situaciones kinéticas que permitieron a los alumnos motivar su estado cognitivo para aprender a percibir, pensar y actuar. Las situaciones kinéticas tienen como principal ámbito de participación el juego, la cual, es una actividad libre, autotélica -tiene su fin en sí mismo- capaz de motivar movimientos, percepciones, reflexiones y relaciones. Estas cuatro posibilidades hacen del juego un motor clave en el diseño y aplicación de las estrategias de aprendizaje; y fiel a la perspectiva filosófica, el juego es un modo de aprender a vivir.

Con la aplicación de las 7 estrategias de aprendizaje en 20 grupos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, durante 5 semestres tuvimos la participación de 858 estudiantes obteniendo diversas evidencias como: fotografías, videos, fotogramas, hojas de diagnóstico y de evaluación, con las cuales se realizó un análisis al respecto de los objetivos presentados al inicio de la investigación. De este modo, desde el horizonte pedagógico de la investigación encontramos como resultados de la aplicación de las diversas estrategias de aprendizaje, se manifestaron las acciones que realizan los estudiantes:

El ser se:	Sobre el aprendizaje significativo
Impulsa	La curiosidad impulsa para apropiarse del aprendizaje, una vez esto, se extienden las posibilidades para buscar más aprendizajes, es un estado de sentirse con la capacidad de arrojarse a la realidad para aprenderla.
Motiva	El aprendizaje llega por medio de múltiples motivaciones y desde diversos horizontes que encuentran en la motivación una vía lúdica, de encuentro de sí mismo para desear saber más, para hacer relevante el momento de aprendizaje.
Genera	El aprendizaje se convierte en un camino para provocar otras sensaciones, percepciones, movimientos, crea situaciones kinéticas y cognitivas para aprender con mayor extensión, profundidad y amplía el horizonte del aprendizaje.
Provoca	Apropiarse de aprendizajes desde cualquier posibilidad sensorial y cognitiva, permite un estado dialéctico para dudar, preguntar, confrontar, contrastar, reafirmar, crear, interpretar.
Percibe	Las sensaciones son el primer acercamiento de la corporalidad para brindar de significado a las percepciones, éste significado procede del ejercicio del pensar inherente. Ambas facultades otorgan la primera aprehensión sobre lo aprendido.
Reflexiona	Todo aprendizaje que es significativo se reflexiona, se analiza, se procesa desde la posibilidad cognitiva, y en ese momento las percepciones obtienen mayor sentido y significado, las experiencias tienen posibilidad de ser horizontes vivenciales.
Interpreta	Se realiza un ejercicio hermeneúutico porque la apropiación del aprendizaje es en el nivel sensorial y cognitivo, interpretar expresa una comprensión del aprendizaje y la manera en cómo se manifiesta en la vida. Interpretar es desarrollar la capacidad de síntesis y análisis, de inducción y deducción, de creatividad.

El ser se:	Sobre el aprendizaje significativo
Explica	El aprendizaje significativo implica que se puede interpretar, crear, aplicar nuevos aprendizajes, darles sentido y significado; por lo tanto, el aprendizaje se puede ver explicado ya sea con lenguaje verbal, escrito, corporal, pero más importante en el ejercicio de actitudes.
Crea	Una de las actividades de mayor impacto de un aprendizaje significativo es posibilitar la construcción de conocimientos, desarrollar habilidades para la vida y, precisamente un ejemplo de ambas, es la creación de obras o actos en cualquier nivel o ámbito cultural y social.
Experimenta	Es en la vida cotidiana donde el aprendizaje es significativo, para responder a los retos, situaciones y circunstancias de la vida cotidiana, desde su experiencia vital el ser es consciente de la relevancia de construir posibilidades para la vida.
Socializa	Generar aprendizajes significativos conecta al ser con el contexto, con la realidad, con la naturaleza y por supuesto con los demás, con el prójimo; promoviendo relaciones interpersonales, y logrando resignificar las maneras, acciones, normas, para relacionarse en sus diversas esferas sociales.
Vive	El ámbito de mayor impacto de un aprendizaje significativo es en todas las esferas de la vida cotidiana, donde se aprende a vivir, donde el aprendizaje significativo se debe reflejar para ser el auctor de la vida misma.

Con base en lo anterior, podemos explicar algunos estados cognitivos y situaciones pedagógicas que son esenciales para resaltar que diseñar, elaborar, aplicar y evaluar estrategias para generar aprendizajes significativos es con el reto de que los alumnos -el ser- encuentre los medios para llevarlo a todos los horizontes de la vida cotidiana y que sea digna de ser vivida.

CONCLUSIONES

Es importante distinguir en la discusión los elementos teóricos y prácticos que se fueron retomando de diversos autores para justificar didácticamente el diseño de las estrategias con la guía de propiciar y motivar la apropiación de aprendizajes significativos, como se manifestó en el objetivo general de la investigación. De este modo, su elaboración, aplicación y evaluación contempló criterios pedagógicos específicos de la didáctica de la filosofía, concibiendo al mismo tiempo el proceso del conocimiento desde la perspectiva constructivista. En este sentido las contribuciones teóricas de Cifuentes, Coll, Lipman, Frida Díaz, fueron esenciales para diseñar y elaborar el plan de clase y el guion de aplicación de las estrategias de aprendizaje.

Estas actividades pedagógicas establecidas como parte central de las estrategias fueron parte del supuesto inicial de la investigación y línea vertebral de su aplicación al establecer un método, un proceso que logró desde actividades lúdicas y kinéticas generar, provocar y motivar diversos aprendizajes. Apropiaciones que abarcaron el ámbito de las emociones en relación con las reflexiones, recorriendo los terrenos de lo corporal y cognitivo en cada una de las actividades lúdicas de cada estrategia. Al respecto, la discusión teórica realizada con las propuestas de Huizinga, Caillois, Gadamer y Cagigal fueron claves para

resaltar la importancia del juego como actividad de aprendizaje, y por supuesto como experiencia vivencial. Desde esta perspectiva las contribuciones de las estrategias de aprendizaje nos confrontaron con la posibilidad de saber si logramos sustentar y justificar el método kinético como proceso para establecer una relación con las sensaciones y emociones del cuerpo, su movimiento. Con base en lo anterior, se crearon situaciones pedagógicas que manifiestan concordancia con otro de los objetivos de la investigación, y, establecer una la relación inmediata e inherente con aprender a pensar para de ese modo aprender a ser y estar en la vida.

El método kinético se justificó desde la postura filosófica de la fenomenología del cuerpo, la relevancia de la corporalidad en su relación inherente con el acto del pensar, estableciendo una capacidad intuitiva que desde la propuesta de Merleau-Ponty permitió contemplar en un ámbito pedagógico la posibilidad de un mundo de vida, de un aprender a ser y a estar. El método kinético crea situaciones kinéticas que son al mismo tiempo parte de las estrategias de aprendizaje, desde donde el alumno puede construir sus propios conocimientos, considerados como aprendizajes significativos. En este sentido es también un método de intervención educativa. Cómo se expresó en algunos de los objetivos específicos, las estrategias de aprendizaje promovieron en los alumnos actitudes y habilidades para la vida, que hemos mencionado en la investigación, cómo: aprender a ser en el mundo, conformar su carácter, definir su sentido de existencia.

La apropiación de habilidades, actitudes, emociones, aprendizajes en relación con un ámbito educativo promotor de situaciones lúdicas y kinéticas fueron esenciales para proponer la categoría del existenciarío del jugar. Se trata de una posibilidad fenomenológica que se va desarrollando a partir de aprendizajes experienciales, emotivos, racionales, interpretativos y vitales. La posibilidad de aprender jugando, de ser y estar, en lo que se denomina el mundo de vida, permitió relacionar los contenidos teóricos con las estrategias de aprendizaje, manteniendo en cada fase de aplicación elementos evaluatorios de las actitudes de los alumnos y de todo el proceso pedagógico.

La elaboración del plan de clase y guion de aplicación son una herramienta de planificación presentada de manera ordenada y metódica desde los macrociclos filosóficos, entendiendo que el aprendizaje se puede construir y que cada alumno a través de las estrategias propuestas -y por supuesto muchas más- es capaz de apropiarse de sus propios aprendizajes y realizar sus interpretaciones de todo lo que percibe, analiza, conoce y experimenta. De este modo, el método kinético, como proceso educativo de intervención generó estrategias de aprendizaje desde diversas situaciones lúdicas, kinéticas, experienciales y vivenciales.

REFERENCIAS

1. Ahumada, P. (2005) **La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo**. Ed. Paidós, Barcelona.

2. Ausubel, N (1983) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas, México.
3. Ausubel, N (2002). **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Ed. Paidós.
4. Cabero, Julio. (2003) **Tecnologías en la era de la comunicación**. Ed.Grupo Comunicar, España.
5. Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J.M. (2012) **Didáctica de la filosofía**, Ed. Graó, Madrid.
6. Coll, C., Solé, I. (2002). **Enseñar y aprender en el contexto en el aula. Desarrollo psicológico y educación 2**. Ed. Alianza, Madrid.
7. Coll, C. Martín, E, Mauri, T, Solé, I (2007) **El constructivismo en el aula**. Ed. Grao. Madrid
8. Coll, C (1990) **Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Ed. Paidós, Barcelona.
9. Díaz, Frida y Hernández, G (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. McGraw-Hill, México.
10. Díaz, F. (2006) **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida**. Ed. McGraw Hill, México.
11. Johnson-Laird, P. (1983) **Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness**. Ed. Harvard University, Cambridge.
12. Maza, M. (2018) **Ética y valores**. Ed. Universidad Autónoma Chapingo, México.
13. Moreira, M. (2000) **Aprendizaje significativo: teoría y práctica**. Ed, Visor, Barcelona.
14. Piaget, J. (1973) **Psicología y epistemología**. Ed, Ariel, Barcelona.
15. Vigotsky, Lev. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Editorial Científico-Técnica. La Habana

O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA DISCIPLINA FÍSICA

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 03/03/2022

Sandro Augusto Oliveira de Sá

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales
Paraguai
<http://lattes.cnpq.br/1766675673124221>

RESUMO: A educação sempre foi motivo de pesquisa e ambição de poder pelas classes dominantes de um sistema, ora por fornecer, prosperar e continuar o status de civilidade, ou manutenção de poder e divisão em suas classes econômicas ou sociais. A educação brasileira no ensino de ciências sofre com as tendências globalizadas de implantação ou referências a um padrão ou nível de currículo escolar. Desta forma ainda que em pleno século XXI o comportamento de avaliações cadauca ao contexto do século XX, mantendo uma linha de exclusão social, por sistematização e concorrência ao que deveria ser direito de todos em prol de um estado forte. Outros problemas são visualizados tanto quanto na formação estruturada de um currículo como nas condições em que são formados os profissionais no ensino e suas condições de continuidade no processo profissional. O materialismo histórico trata do desenvolvimento e mudanças da sociedade através da produção humana em suas necessidades coletivas, suas relações sociais e estruturas políticas, filosóficas e fundamentos econômicos, assim se propõe de forma atualizada

ao cenário globalizado vislumbrando culturas e ideologias que influenciam hoje o comportamento do público escolar. O objeto de estudo demonstra a abordagem Histórico-Crítica no ensino de Física, considerando seus conteúdos científicos em seus aspectos históricos, explorando suas relações no contexto social, econômico e político, expondo a aprendizagem como necessidade de localização social sempre inserida no seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciência, Ensino de Física, Pedagogia Histórico-Crítica, Formação de professores.

SCIENCE TEACHING AND THE CONTRIBUTIONS OF THE CRITICAL HISTORICAL APPROACH IN SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE PHYSICAL DISCIPLINE

ABSTRACT: Education has always been a source of research and ambition for power by the ruling classes of a system, either by providing, prospering and continuing the status of civility, or maintaining power and division in their economic or social classes. Brazilian education in science education suffers from globalized implementation trends or references to a standard or level of school curriculum. Thus, even in the 21st century, the behavior of evaluations lapses in the context of the twentieth century, maintaining a line of social exclusion, through systematization and competition to what should be the right of all in favor of a strong state. Other problems are seen as much in the structured formation of a curriculum as in the conditions in which professionals are trained in teaching and their conditions of

continuity in the professional process. Historical materialism deals with the development and changes of society through human production in its collective needs, its social relations and political, philosophical structures and economic foundations. Thus, it proposes to update the globalized scenario, glimpsing cultures and ideologies that influence the behavior of society today. School audience. The object of study demonstrates the Historical-Critical approach in the teaching of Physics, considering its scientific contents in their historical aspects, exploring their relations in the social, economic and political context, exposing learning as a need for social location always inserted in their daily lives.

KEYWORDS: Science Teaching, Physics Teaching, Historical-Critical Pedagogy, Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

No desafio particular do Ensino de Física nas escolas, com todos os problemas sociais e de políticas públicas educacionais, experimenta-se a possibilidade de viabilizar o ensino em uma abordagem Histórico-Crítica, auxiliando à sociedade alguns meios de capacitação para melhor convivência com o mundo moderno em que todos interajam com menor diferença de esclarecimentos em prol dos problemas que desencadeiam a desigualdade social.

Dentro deste contexto de desenvolvimento dos conteúdos, o professor procura resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, usando como plataforma os seus conceitos populares e sociais construídos dentro do seu meio. Frequentemente é uma visão de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada. (Gasparin, 2007).

A sociedade organizada espera que a educação, como prática institucionalizada e política, contribua para a integração do cidadão no universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta, uma posição social. Os profissionais da educação necessitam ser respaldados e subsidiados na sua ação pedagógica no sentido de fortalecimento teórico-metodológico do ato de ensinar, vislumbrando, conscientemente, novas práticas pedagógicas que contribuam para a formação qualitativa.

Neste trabalho, dou continuidade aos meus estudos de abordagens ao Ensino de Física, defendido anteriormente como TCC no curso de licenciatura em Física, (Possibilidades para o ensino de Física Moderna e Contemporânea nas escolas públicas no sul da Bahia, **UESC**, 2010), a pesquisa se aprofundou, e na busca de atualização às práticas pedagógicas observei que as metodologias utilizadas (CTS e HFC), embora sejam independentes, não mais se adequavam ao meu cotidiano, ou ainda, careciam de um contexto em acordo à nova visão globalizada e politizada a que tínhamos no público. Usada como viés fundamental, as então abordagens CTS e HFC passaram a ser ancoras à Pedagogia Histórico-Crítica, produzindo a base da dissertação de mestrado do mesmo título pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – **FICS** (2019).

Os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades. O ensino de física refere-se tanto aos métodos atualmente utilizados para ensinar física, como a uma área de pesquisa pedagógica que visa melhorar esses métodos, a mudar ou reestruturar seus conceitos sobre os fenômenos da natureza concebendo ainda novas probabilidades. Existe a preocupação de se ensinar, mas, ainda se torna confuso o direcionamento dos métodos em como se aprender.

Um resumo sobre a linha positivista se faz necessário, suas bases e aplicações na educação, como também seus problemas de sustentabilidade no processo contextualizado e histórico. Percebe-se que no positivismo e sua associação aos princípios das ciências, que seu rigor e protocolos ficaram aquém nas aplicações educacionais, como se não abordasse a formação do pensamento humano como algo intrínseco da própria natureza, fugindo dos padrões cartesianos e descartando suas variáveis, questões essas que serviram de sustentação para a abordagem histórico-crítica neste trabalho.

2 | O ENSINO DE CIÊNCIAS

A relação entre positivismo e as ciências vem de longa data, pois como afirma Brandão (2011) seus defensores compreendiam que uma noção de conhecimento verdadeiro só poderia ser construída por meio da ciência, em detrimento de outras expressões do conhecimento humano. O objetivo principal que os positivistas buscavam alcançar pode ser descrito como a construção de leis fundamentais que expliquem os fenômenos.

Tal esforço de reorganização da sociedade ficava a cargo da física social, como Comte chamava o que hoje se entende por Sociologia, o que deixa evidente como todos os fenômenos naturais e humanos eram estudados por meio do mesmo rigor metodológico científico. No entanto, nota-se no artigo de Brandão (2011) que Comte pareceu observar na prática da física social um desafio além de suas possibilidades ao expor que não pretendia imprimir nesta área o mesmo caráter rigoroso e positivista dispendido para as outras ciências naturais, um legado que ficou ao cargo dos criadores da moderna teoria do materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico buscou compreender as relações entre o trabalho e a produção de bens ao longo da história, assim dentro desta concepção materialista percebeu que os meios de produção são determinantes para caracterizar as sociedades. A partir desse viés, as mudanças surgem pelo embate entre, destacando o reflexo da matéria em sua relação dialética com as dimensões psicológica e social, as quais, por sua vez, constituem as forças produtivas objetivas, “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Essa verdade também nunca é fixa, mas está sempre em um estado de fluxo, sujeito

a modificações de sociedade para sociedade, e de época, no **materialismo histórico**, as respostas para os fenômenos sociais estão inseridas nos meios materiais dos sujeitos, onde que diferentes situações materiais se encontram, o que em uma sociedade seja de forma normal, na busca de uma lógica do desenvolvimento humano ao longo da história.

3 | O POSITIVISMO

O positivismo foi um movimento de pensamento que dominou parte da cultura europeia de aproximadamente 1840 até a 1ª Guerra Mundial, onde predominava a idéia de que era possível que a ciência elaborasse instrumentos para debelar todos os problemas da humanidade, até porque, o modo de produção era fortemente influenciado pela ciência, desta forma o positivismo vai encontrar nas ciências o único método de conhecer digno de confiança, e da construção de leis que possam explicar os fatos.

Segundo Santos *et al* (2015), o ponto fundamental que define o pensamento positivista é a idéia de que uma noção do conhecimento verdadeiro só pode ser obtida por meio da Ciência, em detrimento de outras expressões do conhecimento humano, relegadas a um patamar inferior de importância.

Em suma, é possível afirmar que por meio da filosofia positivista, Auguste Comte buscou promover uma reestruturação de amplo espectro na sociedade, criando como base uma metodologia que passa pela observação da Lei dos Três Estados. E quando toda expressão humana pudesse ser observada como parte integrante do viés positivista, seria possível constatar que a sociedade teria alcançado o nível mais elevado de perfeição

Libaneo (2016) compreende que os problemas no sistema de ensino positivista começaram a partir do momento em que os organismos internacionais começaram a ser pautados pela doutrina liberal, cujo foco reside mais no desenvolvimento do mercado do que na promoção de um Estado forte, ou nacional desenvolvimentista, cujas teorias começaram a se infiltrar na construção das diretrizes curriculares das escolas. Identifica que a história da educação brasileira passou por vieses conservadores à progressistas, que se revelam na forma de pedagogias clássicas de matriz católica e herbartiana à pedagogias influenciadas pelo pensamento de John Dewey e seu conceito de Nova Escola.

Observa-se o metódico pensamento cartesiano, mas sem sua face humana, apenas matemática. Também se encontra em Teixeira (2003) uma exposição similar, ao identificar um estudo científico que se tornou profundamente dissociado da realidade, sem raízes no real, “como se a produção científica nunca respondesse a motivações sócio-políticas e/ou instrumentais, como se não contemplasse temas da atualidade, como se não tivesse utilidade social.” (TEIXEIRA, 2003, p.2)

Portanto, o que se encontra é uma diretriz curricular caracterizada pela prática de memorização de algoritmos e terminologias, ao invés de um foco em atividades práticas que servissem de estímulo ao fazer científico positivista, aonde os conteúdos ensinados

puдessem ser aplicados na realidade. Uma das principais críticas expostas por Teixeira (2003) se revela na forma como este quadro descrito acima vai convertendo a ciência em cientificismo, ou seja, uma exposição de conceitos científicos sem base em condicionantes sociais, econômicos e políticos.

E levando em consideração o que foi exposto, torna-se possível afirmar que este ensino científico, dentro do paradigma Comteano das três leis, vai se caracterizando por uma prática cada vez mais relacionada com contornos metafsicos, simbólicos, visto que os alunos não conseguem divisar aplicações práticas dos conteúdos lecionados, conseqüentemente perdendo a capacidade de realizar experiências científicas e concatenar elementos fticos de diversas áreas científicas. Em suma, perdendo a capacidade de unir o conhecimento internalizado em sala de aula com aplicações práticas, o que por sua vez se traduziria em mais desenvolvimento social.

4 | PEDAGOGIA HISTRICO-CRÍTICA

De acordo com Saviani (2012) criador da Pedagogia Histrico-Crítica, a motivação inicial para sua criação se deu na esteira do clima cultural e político da década de 70 no Brasil, como uma forma de criar uma alternativa  política educacional e pedagógica oficial do regime militar que o autor chamava de “teoria crítico-reprodutivista”, e que possuísse um viés crítico, mas sem ser reprodutivista.

Um paradigma que ganhou novo impulso com o advento da Proclamação da República, pois nesse período a influência do pensamento positivista se torna mais evidente, e se mostra com o claro intuito de “tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890”. (MOREIRA, 2014, p.5).

A partir da década de 20, a educação brasileira passa por uma nova série de reformas de mbito mais estrutural do que ideológico, visando entre outros propósitos a criação de uma escola primária integral e um fomento ao desenvolvimento do espírito científico nos alunos. Nesse interim, ocorreu a promulgação das constituições de 1934 e posteriormente a de 1946, o que favoreceu a proposta da Escola Nova de Dewey, por meio da proposta de criação das Diretrizes e Bases da Educação por parte da União.

Um paradigma que segundo Moreira (2014) perdura até o início do governo militar, quando passou a ser substituído pela proposição da pedagogia de viés tecnicista, baseada em larga medida na Teoria Geral de Administração tal como proposta por Frederick Taylor, e se caracteriza por uma organização racional do trabalho, o que implica em um certo nível de padronização do ensino, e por outro lado um empobrecimento do conteúdo, pois visa a eficiência.

Nesse sentido  possível dizer que é desse contexto que se originam as críticas sobre a escola ter se tornado uma linha de produção de funcionários para o mercado de trabalho,

mais do que o desenvolvimento de indivíduos que sejam estimulados a desenvolver seus próprios potenciais visando a uma transformação positiva da sociedade.

E é aí que entra a proposta da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2012), que é claramente inspirada pela corrente de pensamento e doutrinação marxistas e sobre o conceito de materialismo histórico. Uma tarefa compreendida como sendo de larga escala, pois pretende esmiuçar os processos pedagógicos a fim de desconstruir suas características objetivas com o intuito de reorganizar o trabalho didático em matéria de finalidades e objetivos, atores públicos, corpo escolar, compondo por fim “um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim.” (SAVIANI, 2012, p.7).

As tendências pedagógicas podem ser um caminho para esta superação, a melhoria da qualidade do ensino é indispensável, todos tem isso em mente, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

Neste processo importante a ser considerada é que ao resgatarmos o percurso histórico da gênese e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica nos foi possível entender com maior exatidão o quão complexa foi sua origem. Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características históricas, faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2007).

Baseado na visão moderna da Educação deve-se levar em consideração fatores e ações que facilitem ou mesmo permitam uma aprendizagem real, onde a Física participa do desenvolvimento científico e tecnológico com importantes contribuições específicas, cujas conseqüências têm alcance econômico, social e político.

A concepção trazida através da Pedagogia Histórico-Crítica para o campo da educação contempla o ensino da disciplina Física, como investigar, por meio de estudo e revisão da literatura, a tese do caráter científico do método tradicional e do caráter científico dos métodos do ensino.

Na prática, de acordo com Rosella e Caluzi (2004) toda a lógica da modalidade tradicional de ensino é invertida, pois ao invés de partir de conteúdos delimitados pelo professor, quase como uma atividade unilateral, o conceito de prática social inserida no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica implica em se estabelecer como ponto de partida atividades propostas pelos próprios alunos.

Ao se fazer de forma clara a contextualização do conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, se fazendo desta maneira que se forneça aos alunos condições para mobilizá-los e utilizá-los em situações concretas

Desta forma se torna necessário realizar uma reflexão para decidir o quanto ensinar de Física, como ordenar os assuntos tratados, de que maneira utilizar as atividades práticas

e como proceder a uma avaliação do que foi aprendido.

Para os educandos, a avaliação conclusiva não é a realizada na fase da catarse, mas consistirá em verificar em que medida o conteúdo teórico se transformará em ação após as aulas, assim neste sentido se torna necessário, por isto, avaliar de que forma o conteúdo científico-cultural abstrato pode ser traduzido para um fazer social, na perspectiva da intervenção.

A Física está relacionada às necessidades básicas dos seres humanos, alimentação, saúde, moradias, transporte entre outros, desta forma todos devem compreender, onde se faz de forma claramente necessária se aprender e conhecer sobre, pois a inadequação na sequência dos conteúdos passa uma visão bastante deformada da Física, o que dificulta a compreensão de seus conceitos.

O trabalho do educador e dos alunos constituem a zona de desenvolvimento imediato na qual se realizam o ensino e a aprendizagem, Com isso, a ênfase recai na análise crítica da sociedade capitalistas e suas expressões educacionais, de onde espera-se obter indicações de como a educação, no contexto contraditório em que se insere, pode contribuir para a transformação das relações de produção.

A didática da pedagogia histórico-crítica é um riquíssimo material desenvolvido através de sua prática pedagógica, assim o processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo.

5 | CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO APRENDIZAGEM

No Brasil, o ensino de física, e de ciências de uma maneira geral, passou por uma série de mudanças e dificuldades desde a época colonial até os tempos atuais. Na educação formal, ou seja, nas instituições escolares, o primeiro contato da criança com esse ambiente e o ensino e aprendizagem sistematizados é mediado pelo professor. Seu papel se fundamenta no desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social.

Assim destacamos o processo de aprendizagem através do predomínio do ensino de Ciências que busca investigar, explorar, levantar hipóteses, interpretar dados e construir interpretações, idéias próximas do ensino por resolução de problemas.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire é apresentado, assim como algumas alternativas ao ensino tradicional dentro do Ensino de Física, nas potencialidades e dificuldades de trabalhar com uma educação problematizadora no Ensino de Física.

Demerval Saviani (2012), no campo da teoria educacional, as relações entre a educação e a política, além do alcance da atuação política na prática educativa e qual seria a especificidade da educação, certamente uma contribuição mais importantes, onde se e constitui em fenômenos inseparáveis e prevaleça a distinção entre a dimensão política na educação e a dimensão da prática educativa.

Deste modo relatava que a educação se subordinando à política e esta exercendo uma função educativa, uma vez que em uma sociedade de classe a prática política subordina a prática educativa, pois o primado da política reduz a margem de autonomia da educação.

Nesse sentido, esta se identifica como contra hegemônica, lembrando que surgiu como um contraponto a leitura tecnicista do ensino promovida pelo governo militar. Além do mais, caracteriza-se por um viés marxista, devido ao fato de ter sido influenciada pela escola de Karl Marx e de Gramsci

A Pedagogia Histórico-Crítica se divide em cinco etapas distintas: Prática social inicial do conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final do conteúdo. Em relação a esta primeira etapa compreende-se que delimita-se a apresentar ao aluno o conteúdo a ser ministrado, lembrando que este modelo pedagógico se caracteriza por um nível de diálogo muito maior entre alunos e professores, no qual as vivências dos alunos não só são levadas em consideração, como utilizadas como parte integrante da dinâmica de ensino.

A seguir, Moreira (2014) identifica a etapa subsequente, caracterizada pela atividade de Problematização, que consiste na prática de fomentar o pensamento crítico por meio da busca de pontos de contato entre a realidade circundante e o conteúdo a ser trabalhado. Por sua vez, a etapa de Instrumentalização se caracteriza pela apresentação sistemática do conteúdo aos alunos, com o intuito de consolidar ou refutar o que foi proposto por parte dos alunos em matéria dos pontos de contato encontrados entre a realidade circundante e a temática em questão.

Nesse tocante Moreira (2014) expõe que o papel do professor é fundamental nesse sentido e não pode ser prescindido, pois é o ator chave que irá promover a transformação de informações em conhecimentos, que possam ser aplicados positivamente na sociedade.

Compreende-se desta forma que a Instrumentalização, se for bem feita, trará como consequência a Catarse, que configura a etapa seguinte e se caracteriza pela identificação de uma nova visão a respeito dos conteúdos ministrados e da realidade, em outras palavras, a Catarse implica no ato de se alcançar a síntese entre o cotidiano e o científico, tal como argumenta Moreira (2014).

Adicionando que embora se caracterize por uma das cinco etapas dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, se manifesta em todo o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração que é uma dinâmica que vai se construindo e se evidenciando de maneira mais aprofundada tendo o seu clímax após a etapa da Instrumentalização.

Por fim, manifesta-se a última etapa aonde o círculo se fecha, compondo o que Demerval Saviani chama de superestrutura, intitulada de Prática Social Final do Conteúdo.

De acordo com Moreira (2014) esta etapa final se caracteriza por um retorno à prática social, em outras palavras, compreende-se como o momento em que o aluno está apto a promover ações transformativas na realidade, devido ao fato que agora ele está de

posse de uma nova visão defronte ao real.

6 | REFLEXÕES

Considerando a história no processo de diversidade dos saberes, percebe-se que se caracteriza enraizado desde a antiguidade as mesmas questões que desafiam os físicos sobre como a forma de conceber o mundo que moldou nossa versão de realidade.

A Física na educação básica está em crise, além da falta e/ou despreparo de professores, das más condições de trabalho, do reduzido número de aulas e da progressiva perda da identidade no currículo, o ensino da Física na educação contemporânea em geral estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados.

Levando em consideração o que foi exposto, é possível afirmar que um ensino deficiente no campo das ciências contribui para o aumento da desigualdade social, visto que só uma parcela da sociedade possui acesso a conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento sustentável desta, em outras palavras, só uma parcela da sociedade é capaz de traduzir informações em conhecimentos, por meio da instrumentalização racional destas informações, um processo que só pode ser desenvolvido com a participação do professor durante o período escolar.

Assim como o rendimento, os métodos tradicionais não são apropriados para a intervenção no contexto escolar, sendo que esta, conforme os escritos atuais da área precisariam visar primeiramente a aprendizagem e construção, a responsabilidade da escola é a formação de cidadãos, e a Física é um instrumento privilegiado de esclarecimento dos mecanismos de produção nacionais de tecnologia, por exemplo, que envolve economia e política e facilita a inserção do aluno nas discussões dos grandes veículos de comunicação mundiais, o que é uma premissa das inovações curriculares.

No histórico brasileiro, percebe-se uma ruptura em seus manuseios durante o enxerto das perspectivas positivistas, essas em alta demanda e impulsionadas pelos resultados de época.

Desta forma a Pedagogia Histórico-Crítica se torna um marco na educação brasileira, porém pouco praticada ou desenvolvida no cotidiano escolar. Demonstrar aos educadores os pressupostos desta nova prática da pedagogia, constatando que esta é aplicável, deve ser uma prática recorrente pelos educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem.

Ainda, percebe-se uma visão diferente sobre as conexões entre as variadas metodologias de ensino. Abordagens que independentes devem conceber os mesmos resultados já experimentados pela educação, podem seguir a caminhos diferentes, através de uma revisão bibliográfica e experiência sutil na percepção do professor. Uma suposta Abordagem Histórico-Crítica se apresenta como uma metodologia atualizada e em sintonia com a realidade da sociedade, onde mantendo seu rigor na sistematização de costumes e

padronização do comportamento como diversificado, impõe o espaço escolar com formação adequada, atenta as aventuras pedagógicas de viés político sobre a formação do cidadão e não apenas do consumidor.

Com esta pesquisa, conclui-se que em seu viés, o produto positivista com ênfase e virilidade da ciência sobreviveu e em muito teve êxito em suas propostas, quando estava pautada em relações científicas, filosóficas e de organização de estado, mas começa a sofrer rupturas estruturais quando em suas bases surgem a contaminação liberal, em torno do capital, tomando como verdadeiro o fortalecimento do mercado em contra contração à formação de um estado forte de linha progressista com educação a todas as classes.

A teoria pedagógica histórico-crítica se propõe a realizar esse enfrentamento, defendendo o meio escolar com posturas inovadoras e ao mesmo tempo sistematizadas, sem espaço para aventuras, propondo uma revisão nas práticas curriculares priorizando a transmissão, assimilação e compartilhamento do conhecimento. Para tanto, se apresenta como modelo teórico que tem no materialismo histórico dialético seu fundamento filosófico e compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos com prática a pesquisa do ensinar ao como se aprender.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Flávia Ferreira. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**, de César Sátiro dos Santos. Revista Dialogia. n. 18, p. 187-190, jul/dez 2013.

AZEVEDO, H. L. e tal. **O uso do experimento no Ensino de Física: Tendências a partir do levantamento dos artigos em periódicos da área no Brasil**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

AZEVEDO, A.S., & Faria, L.A. (2004). **Auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-EsteemScale**. In X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos (pp. 415-421). Braga: Psiquilíbrios Edições.

BALTHAZAR, Wagner Franklin; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de. **O LHC (LargeHadronCollider) e uso da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade e História e Filosofia da Ciência como propósito para o ensino de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: CEFET, 2008.

BRANDÃO, A. R. P. **A Postura do Positivismo com relação às Ciências Humanas**. Theoria, Minas Gerais, v. 3, n. 6, p.80-105, out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino**. Brasília: MEC. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciasnatureza.pdf>. Acesso em 03 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

COSTA, Luciano Gonçalves; BARROS, Marcelo Alves. **O ensino de Física no Brasil: problemas e desafios**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CURITIBA, 12, 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

GALLET, D. S., MEGID, M. A. B. A., CAMARGO, F. F. **A experimentação em ciências naturais: uma abordagem histórico crítica**. *Experiências em Ensino de Ciências* V.11, No. 1, 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GIL, D. P., SENENT, F., SOLBES, **La introducción a la física moderna: un ejemplo paradigmático de cambio conceptual**. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, set. 1987. n. Extra

Marx, Karl. Prefácio - **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos**. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, Oct. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782009000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782009000300021>.

LAKATOS, I. **O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica**. In Lakatos, I. & Musgrave, A. (orgs.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. Cultrix, São Paulo, 1979.

LIBANEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 07ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. **Excelência em Gestão Pública**. Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996.

MARTINS, André Ferrer P. **História e Filosofia da Ciência no Ensino: Há muitas pedras nesse caminho...**Natal: UFRN, 2007.

MILL, John Stuart. **A Lógica das ciências morais**. Trad. de Alexandre Braga Massella. São Paulo: Iluminuras, 1999.

MOREIRA, B. H. **A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática**. Anais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro, 2014.

MOREIRA, M. **Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea**. *Revista do Professor de Física*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 7 ago. 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma análise crítica do ensino de Física**. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 94, p. 73-80, Dec. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300073&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/08/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>.

MORI, R. C. **Experimentação no ensino de ciências: uma visão crítico-dialética**. In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels, 2012, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1.

OLIVEIRA, Adilson de. **Porque tanto desinteresse?** <http://cienciahoje.uol.com.br/142991>. Ciência hoje. Acesso em 30-06-2009 às 15h30min.

OLIVEIRA, P.M.C. **Estamos avaliando bem os candidatos à docência no ensino superior**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 26, n. 3, p. i, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica - Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

RODRIGUES, C.A.F.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. **O ensino de física na escola média: tendências contemporâneas**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 3, 2004, Teresina. Anais... Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

ROSELLA, Marcelo Luis Aroeira; CALUZI, J. J. **A pedagogia histórico crítica e o ensino de ciências**. In: IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2004, Jaboticatubas. Atas. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

SANTOS, C. S., GIOVANA L.C. **Ensino de ciências e ausência de fundamentos matemáticos**. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, 2003, BAURU. Atas. BAURU: ENPEC, 2003.

SANTOS, D.M.; SANTINELO, P.C.C.; ANDRADE, C.C.; DEMIZU, F.S.B.; NAGASHIMA, L.A. **A influência do positivismo nas atividades experimentais no ensino de química**. Anais. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, V SIPD/ Cátedra UNESCO, IX ENAEH, 2015, Curitiba. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 38823-38835.

SAVIANI, Demerval. **Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7. Campinas, 2012, Anais. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. Boletim, São Paulo, n. 4, dez. 1970.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. Ensino de física: reflexões. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 311-312, set. 2005.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, mai./ago. 2010.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. **A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-social e do movimento CTS no ensino de ciências**. Revista Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VANNUCCHI, Andréia Infantsi. **História e Filosofia da Ciência: da teoria para a sala de aula**. São Paulo: USP, 1996.

VIGOTSKI, L. S. – **A construção do pensamento e da linguagem**, Editora Martins Fontes, S Paulo, 2001.

_____. **Discurso sobre o espírito positivo**. Tradução de José Arthur Giannotti. 02.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ATUAÇÃO INOVADORA DO GESTOR E APOIO AO COORDENADOR DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL EM PROJETOS TECNOLÓGICOS

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Idamara Rodrigues de Quadros Vidal

Mestranda em Tecnologias Emergentes em
Educação pela Must University
Califórnia – EUA

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão sobre as necessidades contemporâneas na área social e profissional e a urgência da escola se adequar a elas. A escola não pode ficar à parte da sociedade, pois ela está inserida nesta. E é uma instituição importante porque forma as pessoas que exercerão suas atividades com habilidades específicas do século XXI. Estas pessoas precisam ser preparadas para exercerem suas funções neste século. As demandas são outras a escola precisa inovar em sua metodologia, repensar os conteúdos e inserir as TICs no contexto escolar. O gestor deve ter este olhar inovador, apoiar a implantação de projetos em tecnologias digitais. Reconhecer a importância do Coordenador em Tecnologias Educacionais, este profissional tem o conhecimento para implantar e implementar as TICs. E coordenar todas as etapas do projeto: diagnóstico, capacitação dos professores, escolha dos softwares, implantação, avaliação e replanejamento do mesmo. Uma educação inovadora com utilização das tecnologias digitais, com desenvolvimento das competências para o século XXI, estimulando um ensino dinâmico e colaborativo. Uma escola

inserida na vida e significativa para alunos, professores e toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, tecnologias digitais, gestor educacional, coordenador de tecnologia educacional, competências para o século XXI.

INNOVATIVE PERFORMANCE OF THE MANAGER AND SUPPORT TO THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY COORDINATOR IN TECHNOLOGICAL PROJECTS

ABSTRACT: This article proposes a discussion about contemporary needs in the social and professional area and the urgency of the school to adapt to them. The school cannot remain apart from society, as it is inserted in it. And it is an important institution because it trains people who will carry out their activities with specific 21st century skills. These people need to be prepared to perform their duties in this century. The demands are different, the school needs to innovate in its methodology, rethink the contents and insert the ICTs in the school context. The manager must have this innovative look, supporting the implementation of projects in digital technologies. Recognizing the importance of the Coordinator in Educational Technologies, this professional has the knowledge to implement and implement ICTs. And coordinate all stages of the project: diagnosis, teacher training, choice of software, implementation, evaluation and re-planning. An innovative education with the use of digital technologies, with the development of skills for the 21st century, stimulating a dynamic

and collaborative teaching. A school inserted in life and meaningful for students, teachers and the entire school community.

KEYWORDS: Education, digital technologies, educational manager, educational technology coordinator, skills for the 21st century.

1 | INTRODUÇÃO

A Escola precisa estar atenta as mudanças que ocorrem no mundo revisando constantemente seu projeto pedagógico e suas práticas educacionais. A escola tradicional encontra-se deslocada, paralisada em objetivos do século passado. Incorporar as TICs é importante para que a escola esteja mais próxima dos estudantes e seja mais atrativa para eles. Para Almeida e Rubim (2004), as tecnologias digitais também contribuem para o acesso atualizado das informações, criação de comunidades colaborativas de aprendizagem, oportunizando a construção do conhecimento, a comunicação e a formação continuadas.

Para Queiroz, Calmon e Costa (n.d. p.2), “o uso das tecnologias na educação vem crescendo consideravelmente não apenas na área pedagógica como também na área administrativa”. Os autores afirmam que, “sua utilização de forma adequada oportuniza o crescimento e a organização do pensamento, além de induzir o interesse e a curiosidade do aluno, elementos fundamentais rumo à construção do conhecimento”. Para Almeida e Prado (1999, p.1), Queiroz, Calmon e Costa (n.d. p.4) “é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem”. Este artigo pretende discutir sobre a incorporação das tecnologias de comunicação e informação na escola e a importância do coordenador de tecnologia educacional para uma orientação eficiente no processo de implementação. Para a elaboração deste paper foi feita uma pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa com o objetivo de descrever seu processo e sua importância, bem como trazer sugestões para futuros trabalhos. Está organizado da seguinte forma: resumo, abstract, introdução, desenvolvimento e considerações finais.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Desafios do coordenador de tecnologia educacional

O Coordenador de Tecnologia Educacional tem um papel muito importante para a inovação tecnológica na escola. De acordo com a DITEC (2021), o trabalho do coordenador é árduo, ele deve tomar consciência das situações problema e desenvolver um trabalho que tenha sentido e significado no contexto escolar. Algumas das atribuições do coordenador são: garantir o uso da sala de informática com atividades pedagógicas; fomentar a integração da sala de informática com a biblioteca e demais recursos; promover formações;

responsabilizar-se pela manutenção, controle e funcionamento dos equipamentos, participarem obrigatoriamente de cursos e eventos. DITEC (2021) O Centro de Inovação para a Educação Brasileira, CIEB é uma organização sem fins lucrativos que busca a transformação nos processos de aprendizagem das redes públicas de ensino básico por meio do uso eficaz das tecnologias digitais. O CIEB entre outras práticas pedagógicas desenvolve o Programa de Formação dos Articuladores. O curso é composto por aulas conceituais, atividades práticas e foi criado por técnicos de Tecnologia Educacional das secretarias municipais e estaduais que aderiram ao programa.

Para Almeida e Rubim (2004, p.2), “isoladamente as tecnologias não geram mudanças, inseri-las no cotidiano da escola exige formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos”. Ainda segundo as autoras, o envolvimento dos gestores no processo de inserção das TICs contribui para a transformação da escola em produtora de conhecimentos compartilhados. Surge um novo paradigma na educação e o gestor deverá ter o papel de formar sujeitos que atendam as demandas tanto do mercado quanto das próprias questões sociais. (QUEIROZ, CALMON e COSTA, n.d)

Segundo Martino (2004), Queiroz, Calmon e Costa (n.d. p. 3), “para compreender a relação educação-sociedade precisa-se relacionar as instituições educacionais com os novos paradigmas e as interações produzidas nesse contexto”. “A escola torna-se assim um espaço de conexão das experiências culturais, sem estar restrita a comunidade local, mas aberta a toda sociedade”. (QUEIROZ, CALMON e COSTA, n.d. p.3)

2.1.1 Implantação de um projeto de tecnologia

De acordo com Tajra (2000) as fases para implantação são: diagnóstico tecnológico da escola, do professor e do aluno, plano de ação, capacitação dos docentes, conhecimento e pesquisa de softwares, elaboração do projeto pedagógico com o uso da informática educativa, implantação e avaliação do projeto e replanejamento. E ainda segundo Tajra (2000) o diagnóstico tecnológico da escola é o levantamento do estágio em que se encontram alunos e professores em relação aos conhecimentos tecnológicos. A partir deste diagnóstico são planejadas as etapas seguintes. Para Simões (2004), o importante ao utilizar um dos recursos tecnológicos à disposição das práticas pedagógicas, é questionar o objetivo que se quer atingir, avaliando sempre as virtudes e limitações de tais recursos. E complementa, utilizar a informática é bem mais complexo que a utilização de qualquer outro recurso didático em função da diversidade dos recursos disponíveis.

A escola resiste a mudanças, mas as tecnologias estão forçando a inovação que está acontecendo de forma lenta e gradual. A partir do momento que nos lançarmos para as novas tecnologias estaremos vivenciando situações de novos aprendizados e descobertas. (SIMÕES, 2004)

Existem alguns projetos inovadores como o The future School Program, de Pequim.

Esta escola desenvolve nos estudantes as habilidades do século XXI, construindo um ensino personalizado com a utilização das tecnologias digitais. As competências para o século XXI dividem-se em três domínios: o cognitivo, que envolve processos de aprendizagem, criatividade, memória e pensamento crítico; o intrapessoal, capacidade de lidar com emoções; o interpessoal, habilidade em expressar idéias e responder aos estímulos. A escola optou por uma abordagem baseada em projetos com os estudantes desenvolvendo atividades desafiadoras e complexas e soluções eficazes usando a tecnologia para melhorar o desempenho dos alunos. A escola Hitaharju, da Finlândia utiliza a aprendizagem por jogos, os ambientes são flexíveis, as paredes são móveis. A comunidade onde esta escola está localizada exigiu um centro com foco no uso das novas tecnologias, unindo ambientes e tecnologias para inspirar futuros líderes. A escola faz parte do Microsoft Partners in Learning, um programa da Microsoft que ajuda escolas a implementarem novas tecnologias.

O gestor para atuar na contemporaneidade segundo, Queiroz, Calmon e Costa (n.d.), necessita de uma formação mais completa que envolva dentre outros aspectos o estudo das tecnologias, e que leve em conta, sobretudo, a sensibilidade para desenvolver um trabalho inovador, apesar das condições restritivas. De acordo com Libâneo (2004), essas atribuições exigem do gestor educacional entre outras a habilidade de convivência coletiva, manejo de tecnologias emergentes e capacidade de comunicação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo reafirma-se o que é notório a necessidade de reestruturação do ensino para que ele se torne eficaz. A reformulação do currículo se faz necessária inserindo conteúdos fundamentais para a preparação do aluno de hoje. Trabalhar as competências do século XXI, a comunicação, o trabalho colaborativo a informação atualizada. Para tanto se destaca a importância de incorporar as tecnologias digitais, não como uma atividade isolada na escola em que os alunos vão à sala de informática para usar o computador em atividades sem conexão com os conteúdos trabalhados. Mas integrar a tecnologia digital como uma ferramenta poderosa se for bem utilizada, capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Para que esta realidade aconteça é muito importante que o gestor perceba a tecnologia digital como parte do sistema educacional, porque este está inserido em um mundo cada vez mais digital. Capacitar os gestores para este novo paradigma e oferecer cursos e capacitações para professores se fazem urgente. É muito importante que alunos e professores dominem as tecnologias digitais para fazerem um bom uso delas em sala de aula. Para tornar as aulas próximas da realidade que vivenciamos no nosso dia-a-dia, com a utilização das TICs e com objetivos claros. A visão do gestor é fundamental para que a escola se torne inovadora, mudando os paradigmas e acrescentando conceitos contemporâneos. Valorizando o trabalho do coordenador de tecnologias, apoiando e

incentivando os professores no uso destas. Gestores e professores participarem de formações em tecnologias digitais é de vital importância para que a inovação aconteça. E a educação seja mais atraente e significativa para alunos, professores e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. ; RUBIM, L.C.B. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola:** experiências em construção e redes. São Paulo, SP: PUC, 2004. Disponível em: https://www.eadconsultoria.com.br/matapoiio/biblioteca/textos/pdf/texto_04.pdf

ALMEIDA, M.E.B. & PRADO, M.E.B.B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**, 1999. Disponível em: <https://www.proinfo.gov.br>. Acesso em 04/05/2021

DITEC- Divisão de Tecnologia Educacional. Prefeitura de Campo Grande. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/ditec/artigos/coordenador-pedagógico-de-tecnologia-e-inovação/> Acesso em 07/05/2021.

EFEX- Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores. Disponível em: <https://cieb.net.br/efex/>

Informática na Educação, 2015 Blog. Disponível em <https://informaticeducaia.blogspot.com.br/06/tapas-de-implantação-de-um-projeto-de-html>.

MARTINO, M. **Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias**. São Paulo. SP. PUC, 2004.

QUEIROZ, C.J.P.; CALMON, N.S.S. ; COSTA, A.S. **O papel do gestor educacional no uso das tecnologias da informação e comunicação:** possibilidades e limites. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/2072/696>.

SIMÕES, V.A.P. **Informática Educativa:** Etapas de Implantação ou Reformulação de um projeto. Akropolis, Brasil, 2004.

TAJRA, S.F. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo, Brasil: Erica, 2000.

A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS EDUCATIVA

Data de aceite: 02/05/2022

Lidnei Ventura

Universidade do Estado de Santa Catarina,
PPGE
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Nataliê Andiará Be Cardoso

Universidade do Estado de Santa Catarina,
PPGE
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/6190031949400679>

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a gestão escolar do ponto de vista da práxis educativa. Discute-se primeiramente a categoria de práxis no contexto da Filosofia da Práxis e suas implicações para a educação. A práxis educativa deve ser conceituada como atividade educacional teórico-prática, por se tratar de uma atividade humana e, ciente de suas finalidades, é uma prática intencional, o que significa dizer que se trata de um processo administrativo, pensado, planejado e projetado. Neste caso, a práxis educativa não é uma ação neutra, pois visa a formação humana em determinado tempo histórico. Embora criada no modo de produção capitalista, com organização e funcionamento pensado de acordo com a administração das fábricas, a escola lida com a formação de sujeitos e não com mercadorias, daí a divergência com as importações acríticas das formas de gestão empresariais para o contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Práxis educativa. Filosofia da práxis.

EDUCATIONAL MANAGEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PRAXIS

ABSTRACT: This article aims to analyze school management from the point of view of educational praxis. First, the category of praxis is discussed in the context of the Philosophy of Praxis and its implications for education. Educational praxis should be conceptualized as a theoretical-practical educational activity, because it is a human activity and, aware of its purposes, it is an intentional practice, which means that it is an administrative process, thought, planned and projected. In this case, educational praxis is not a neutral action, as it aims at human formation in a given historical time. Although created in the capitalist mode of production, with organization and operation designed according to the administration of the factories, the school deals with the formation of subjects and not with goods, hence the divergence with the uncritical imports of the forms of business management for the educational context.

KEYWORDS: School management. Educational praxis. Philosophy of praxis.

1 | INTRODUÇÃO

O tema da gestão educacional retorna ciclicamente à pauta da educação, principalmente em momentos de acirramento de discussões acerca do modo mais adequado de

gerir a educação nacional. Infelizmente, nas últimas décadas, o debate tem girado mais em torno da adequação da escola aos imperativos do modo de acumulação flexível [toyotismo], inserindo a escola em um debate marcadamente produtivista e neoliberal: qualidade total, eficiência produtiva, reengenharia administrativa e outros jargões.

Em parceria com o neoliberalismo como braço político-econômico, o modo de produção flexível se impôs com o princípio da qualidade total. Sua convergência acrítica para a educação tem como efeito [desde a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e suas reformas], transformar uma relação humana em uma relação essencialmente mercadológica. Nesse tipo de relação, os que ensinam viram prestadores de serviço, os que aprendem se transformam em clientes e a educação vira o produto que deve ser fabricado com qualidade total, eficiência e baixo custo.

Em contrapartida, seguindo os fundamentos da Filosofia da Práxis, este trabalho defende a ideia de que a natureza do trabalho educativo é qualitativamente diferente do trabalho que produz serviços e mercadorias. Inclusive, a natureza do ato educativo, enquanto formação do gênero humano, é oposta à **qualidade total**, isto é, formar com **qualidade social** para o processo de humanização requer um pesado investimento, empregando-se vultosos recursos, o que leva necessariamente, numa linguagem econômica, à criação de um imenso estoque de experiências histórico-culturais. Nesse caso, não se pode aplicar uma metodologia *just in time*, em que a demanda justifica a produção.

Nesse contexto de discussões, o presente artigo tem como objetivo analisar a gestão escolar do ponto de vista da práxis educativa. Nele, discute-se primeiramente a categoria de práxis de acordo com a Filosofia da Práxis, bem como suas implicações para a educação.

Por se tratar de uma atividade humana e, portanto, ciente de suas finalidades, a ação educativa é uma prática intencional, um processo administrativo pensado, planejado e projetado. Assim, a práxis educativa não pode ser concebida como uma ação neutra, pois visa a formação humana em/para determinado tempo histórico. A intenção aqui é refletir sobre as implicações desses pressupostos para a gestão escolar.

2 | A EDUCAÇÃO COMPREENDIDA PELA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A categoria de *práxis* é muito mais do que mera unidade entre teoria e prática. É preciso aprofundar esse conceito devido a sua importância enquanto princípio ontológico [desenvolvimento do ser] da existência humana. Isso se faz necessário na medida em que para prover a sua existência e dar um salto qualitativo na sua relação com o ambiente, o ser humano desde o início se apropriou do mundo de forma teórica e prática, construindo ferramentas e representando o mundo na sua consciência.

Nessa ótica, a ação prática humana é sempre uma ação teleológica, projetada tanto

para o passado quanto para o futuro. Os atos humanos mais simples são de antemão refletidos e projetados. Existem, evidentemente, ações de reflexo, instintivas, quando o ser é confrontado com perigos iminentes ou fortes emoções. Mas, a rigor, a ação humana é consciente de suas finalidades porque é uma ação guiada por uma vontade que a determina. E quanto mais refletida é a ação, mais teorizada ela é, mais planejada e, por certo, com maior possibilidade de êxito.

Para a Filosofia da Práxis, teoria e prática não se opõem; ao contrário, se completam, interagem dialeticamente. Nenhuma tem preponderância sobre a outra, pois tudo que se faz tem uma intenção, ainda que não declarada. É uma relação dialeticamente contraditória, já que da prática emergem informações que são processadas e exigem saltos qualitativos, de modo que a prática está sempre sendo questionada e transformada pela teoria que, tornando-se obsoleta, obriga-se também a saltos qualitativos. Vem daí o caráter materialista da Filosofia da Práxis, já que o real não é um real do pensamento, da ideia, como queria Hegel, mas um real que provoca e interage com o pensamento; por isso Marx propõe que a dialética de Hegel está de cabeça para baixo. Sobre essa questão, no livro “A ideologia alemã”, Marx e Engels [1845], fazem a seguinte afirmação:

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX; ENGELS, 2001, p. 23).

É importante contextualizar que foi a partir dessa definição de consciência enquanto produto histórico, inacabado, construída em condições objetivas de vida, que o psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1886-1934) derivou sua Psicologia Histórico-Cultural, considerando a consciência humana como um conjunto interdependente de funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção etc.). Nessa concepção, inverte-se o modo de conceber o mundo, o conhecimento, a sociedade e suas relações, que passam a ser analisados de acordo com a sua historicidade. Nesse contexto, a categoria de história ganha *status* determinante para toda consideração acerca da práxis, pois o homem e a sociedade só podem ser compreendidos a partir de seu desenvolvimento histórico-social.

Segundo François Châtelet (1994), a principal contribuição de Marx teria sido justamente transformar a Filosofia da História em Ciência da História. Dessa maneira Marx e Engels (2001, p. 37) explicam essa perspectiva:

Conhecemos apenas uma única ciência, a Ciência da História. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é, ela mesma,

apenas um dos aspectos desta história.

É preciso fazer aqui uma consideração para não dar margem a uma interpretação deturpada do sujeito humano na Filosofia da Práxis. Nela, o humano precisa ser entendido enquanto síntese de determinada época, que só se realiza em sociedade, ou como Marx (1983, p. 202) resgata de Aristóteles: “O homem é, no sentido mais literal, um *dzoón politikhón*, não só um animal social, mas animal que só em sociedade pode isolar-se”. Esse parêntese é necessário na medida em que avançaram as concepções liberais que vivem afirmando o individualismo, como se a sociedade se opusesse ao indivíduo; ao contrário, em Marx, o indivíduo é o ser genérico da sociedade que se individualiza, já que pelo processo educativo (no lar, na escola, no trabalho), os sujeitos vão se apropriando individualmente de uma produção que é coletiva.

Essa última categoria citada da Filosofia da Práxis, a **sociedade** [enquanto contradição de interesses de classes e grupos], é de fundamental importância para compreender suas convergências e implicações para o ato educativo e para a própria história da educação.

Quando relacionamos as categorias da Filosofia da Práxis ao ato educativo, primeiramente é preciso buscar as “múltiplas relações” [totalidade] que condicionam esse fenômeno e seus atores. Enquanto agente social, o educador é um sujeito de ação teórico-prática, ou seja, por mais que não se dê conta dos fundamentos que norteiam sua ação, não deixa de expressar, pela sua prática, determinada teoria. É comum ouvir-se que os educadores “estão fartos de tantas teorias”, e “o que importa é a prática”. Falas como essa demonstram que os educadores não estão conscientes dos fundamentos que orientam sua atividade. E agindo desse modo, sua práxis deixa de ser transformadora para se tornar automatizada, ou seja, abandona o agir consciente em nome de um agir alienado, sob vontade alheia.

Pode-se resumir a questão assim: quando nega a importância da teoria ou quando dá prioridade a uma teoria desvinculada de sua atividade prática, o educador é prisioneiro de uma práxis *fetichizada* ou, como dizia o filósofo húngaro Georg Lukács, de uma práxis *reificada*. Por outro lado, a práxis se torna transformadora quando há uma interação dialética entre teoria e prática que consolida o princípio da ação-reflexão-ação.

Para a Filosofia da Práxis, a verdade está na prática social; logo, é preciso que o educador reflita (teoria) constantemente se “o que ensina” e “o modo como o faz” (prática) responde aos anseios de uma sociedade em transformação. E mais: se “o que e como ensina” é transformador ou reacionário.

Levando em consideração temáticas atuais como gênero, etnia, inclusão, educação integral, letramento e outras, é preciso que o educador se dê conta de que a sociedade propõe questões autênticas que envolvem diretamente o seu trabalho e que exigem dele uma postura. Daí sua decisão por uma práxis reificada ou transformadora.

Na educação brasileira, a Filosofia da Práxis influenciou tanto as propostas educacionais libertárias (Pedagogia Libertária) quanto libertadoras (Pedagogia Libertadora); todavia, sua sistematização em Filosofia Educacional aconteceu na década de 1980 com a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, cujo principal expoente é Dermeval Saviani, que exerceu grande influência na formulação de propostas curriculares pelo Brasil inteiro nas décadas de 80 e 90.

3 | CONVERGINDO O CONCEITO DE PRÁXIS PARA A GESTÃO ESCOLAR

A práxis educativa, que pode ser conceituada como atividade educacional teórico-prática, por se tratar de uma atividade humana e, portanto, ciente de suas finalidades, é uma prática intencional. O fato de ser consciente de sua finalidade significa dizer que se trata de um processo de gestão que precisa ser planejado. Neste caso, a práxis educativa é comprometida, não pode ser uma ação neutra, pois como diz Vitor Paro (1996, p. 18), “toda administração é determinada historicamente”. Certamente, o autor está se referindo ao fato de que a sociedade, sendo compreendida dialeticamente, é produto de contradições no âmbito social e o conflito de forças sempre aponta e, muitas vezes condiciona, os interesses dos grupos sociais e das instituições. Então, para compreensão de um determinado processo administrativo qualquer, primeiro é preciso uma análise profunda das relações histórico-culturais postas em determinada configuração social, pois é a partir dessa historicidade que se pode avaliar o porquê da defesa deste ou daquele pressuposto e/ou prática de gestão. Conforme diz Maria Abádia da Silva (2009, p. 216):

As questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos. Elas constituem parte de um todo e as separamos com a finalidade de apreender o social-histórico construído e determinado pelo movimento econômico.

Convertendo-se esse fundamento à educação e seus procedimentos gerenciais, é preciso de antemão investigar o momento histórico e seus problemas, além de determinar também o significado próprio da educação no referido contexto histórico-social.

As sociedades moderna e contemporânea podem ser analisadas de diversas formas e vistas sob muitos olhares. Mas, parafraseando o professor Vitor Paro, os olhares também são determinados historicamente. Portanto, é preciso dizer qual olhar utilizaremos para nossa análise.

De acordo com o que vimos discutindo, partiremos da Teoria Crítica da Sociedade, alinhada ao conceito de práxis, destacando alguns fragmentos de três pensadores principais: Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Max Horkheimer. Segundo esses autores, a partir da Modernidade, vivemos numa sociedade administrada, na qual impera uma racionalidade instrumental, que por meio da indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985) acaba

por alienar o homem e subjogá-lo de acordo com interesses que lhe são estranhos, criando neles necessidades mistificadas, inautênticas, dando origem ao homem unidimensional (MARCUSE, 2012).

Segundo as análises da Teoria Crítica, a consolidação do capitalismo nos séculos XVIII e XIX, marca a ascensão da sociedade administrada, ou seja, um modelo de sociedade baseado na racionalidade técnica, em que tudo é medido, calculado e, principalmente, controlado. E são muitas as formas de controle exercidas sobre o indivíduo, que Marcuse chamou de homem unidimensional: o tempo, o corpo, os pensamentos, as crenças etc. É unidimensional porque a única dimensão que consegue ver é a do consumo massificado. E quanto mais cresceu a indústria cultural, mais as pessoas foram sendo controladas, administradas, determinadas nos seus atos e pensamentos. Essa indústria nos sugere necessidades que na verdade não existem, mas que a propaganda nos faz crer que são vitais, como trocar de carro quando o nosso está ótimo, comprar a TV digital quando a nossa funciona perfeitamente e por aí vai.

E esse é o ser-precisamente-assim da sociedade contemporânea: o processo de controle e massificação. Diante desse quadro de dominação de cima para baixo, precisamos nos perguntar: qual a origem desse modo de vida?

A imagem abaixo extraída do magistral filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin permite algumas reflexões.

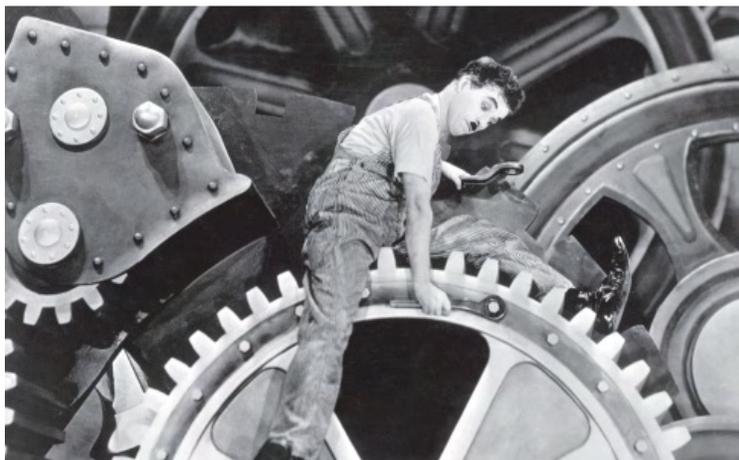


Figura 1 – Tempos Modernos

Fonte: Tempos Modernos (Modern Times), United Artists, USA, 1936.

Como era de se esperar, o genial Carlitos captou com incomum precisão o verdadeiro sentido, o *ethos* da racionalidade capitalista: o homem transformado em mais uma engrenagem do sistema produtivo, uma peça da própria fábrica. É na fábrica que

aparecem as doutrinas, chamadas científicas, de controle do comportamento para ajustar/ domesticar o corpo e o pensamento do trabalhador a um ritmo de funcionamento que lhe é exterior. Da fábrica, esse modo de organização passa para a vida diária, que deixa de ser guiada por nossos interesses, nos enredando naquilo que chamamos de cotidiano, nossa vida diária, mas que no fundo é direcionado pela compulsão de produtividade que paira sobre o mundo capitalista. Em maior ou menor grau, nos tornamos o sujeito esquizofrênico representado por Chaplin, absorvidos pelas engrenagens da máquina que nos controla e administra, tocando a vida em piloto automático, alienados dos fins e interesses daquilo que (re)produzimos. Essa obsessão pelo controle de corpos e almas imposta pelo sistema fabril, que atualmente se tornou uma teia complexa de relações de vigilância, poder e dominação, foi muito bem analisada por Foucault (1987, p. 119). Segundo ele,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

A criação da docilidade é, então, um feito do modo de produção fabril, cujo efeito principal é a criação de um conjunto social que Adorno & Horkheimer (1985) chamaram de sociedade totalmente administrada.

Pode-se perguntar: o que isso tem a ver com a gestão escolar?

A resposta tem a ver com as históricas formas de estrutura, funcionamento, organização e gestão escolar que são, em boa medida, heranças do *modus operandi* das fábricas, dividindo as pessoas, o conhecimento e racionalizando meios e fins, incorporando a divisão do trabalho como se fosse produzir uma mercadoria. A intenção aqui é justamente problematizar essa questão, ou seja: a escola não é fábrica, tem sua origem nela, é verdade, mas o trabalho humano desenvolvido nessas duas instituições é de natureza completamente diversa: em uma se produz coisas, mercadorias; na outra, trabalha-se com formação de pessoas, com o gênero humano. Logo, os princípios, métodos e técnicas de gestão precisam ser também diferenciados.

Evidentemente que, na prática, esse fundamento revela-se problemático, pois como diz Vítor Paro (1996), historicamente, na educação brasileira, a administração escolar tem sido muito mais administração do que escolar. E isso se reforça na medida em que a todo momento são importadas acriticamente teorias e técnicas da administração empresarial para os processos políticos e pedagógicos das instituições escolares, principalmente em períodos de reforço de modismos, tais como qualidade total, flexibilidade, racionalização de recursos, reengenharia administrativa etc.

A principal característica do trabalho fabril é a produção de um bem ou serviço que no mercado vai ser quantificado, ou seja, transformado em mercadoria. Já nas instituições educativas, metaforicamente, poderia se dizer que se trata de “produzir” o homem

para um determinado tempo histórico. Embora se possa argumentar que as escolas particulares vendem um serviço e, portanto, uma mercadoria, o problema permanece, pois independentemente do valor cobrado, não há nenhuma relação entre a qualidade do “produto” fornecido e seu valor de compra. Se ainda formos comparar com a escola, os alunos [sobre quem incide o trabalho] são ao mesmo tempo matéria-prima e coprodutores do seu conhecimento, que seria talvez o produto final. Mas se os alunos são coprodutores, como se pode atribuir valor de compra a um produto fabricado pelo próprio cliente? É um absurdo a similaridade. Ainda sobre essa questão, Alonso (apud Paro, 1996, p. 126) esclarece que:

Nas demais organizações, o objeto de elaboração constitui a matéria prima que sofrerá um processo de transformação, a fim de se tornar produto elaborado e, assim, possa ser oferecido ao mercado consumidor, como um ‘bem’. No caso das organizações não-utilitárias, isto é, que prestam serviços, a matéria-prima assume características peculiares, uma vez que se opera sempre sobre elementos humanos. É o caso da escola cuja matéria prima, o aluno, assume características específicas e variadas exigindo tratamento especial, adequados as suas condições próprias.

Assim sendo, o foco da gestão escolar é a própria condição humana. Portanto, pode-se dizer que é um produto indeterminado e imprevisível, pois a escola sozinha é incapaz de “produzir” tal produto, ela o faz em parceria com uma infinidade de outras instituições não utilitárias, tais como a família, a religião e a mídia.

Dessa discussão, podemos inferir que as teorias de administração não podem ser transpostas acriticamente para o campo educacional, pois a racionalização entre meios e fins não se aplicam à escola nem à práxis educativa. Daí o cuidado com as transposições acríicas das teorias da administração [taylorismo, fordismo, toyotismo] para a gestão escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A centralidade da gestão escolar consiste em coordenar, organizar, acompanhar e desenvolver ações para que se efetive a finalidade da escola, que é a qualificação e o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Os processos administrativos devem estar voltados aos objetivos pedagógicos e não o contrário, pois são meios para se chegar à finalidade da educação e modos para se estruturar uma organização que tem como fio condutor “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Para tanto, é preciso considerar o caráter eminentemente político e pedagógico da gestão educacional e, portanto, não é possível desvincular dessa análise a dimensão humana e social dos sujeitos envolvidos. Ainda é preciso reafirmar que na educação pública a gestão deve ser participativa (BRASIL, 1996), o que significa dizer que os parâmetros de

uma gestão meramente administrativa não dão conta das especificidades que o exercício de uma escola democrática impõe.

O modelo organizacional da gestão democrática está implicado na criação e implementação sistemática de instrumentos de participação da comunidade escolar, que não são meros receptores de uma mercadoria pronta e acabada. A escola, nesse sentido, é organismo vivo, interage e interfere na formação dos sujeitos, assim como nas relações do/com seu entorno.

Nesse contexto, o processo de avaliação institucional se configura como ferramenta praxiológica, pois demarca e exige uma gestão partilhada, que se estrutura a partir do diálogo entre os segmentos, uma vez mais demonstrando que os interlocutores importam, são sujeitos de direito, mais ainda, de um direito inalienável que é a educação.

Sobre a efetividade do processo avaliativo, Paro (2016, p.98) diz que “[...] sua importância e necessidade parecem tão óbvias quanto dizer-se que não há processo administrativo consistente, separado de um efetivo processo dos resultados”. Reafirma-se aqui a ideia de que o administrativo está a serviço do pedagógico, como uma atividade-meio e não atividade-fim.

Para além dos desafios encontrados na implementação e manutenção da gestão educacional, é preciso superar a burocratização que o caráter administrativo impõe. Portanto, deve-se considerar que a gestão democrática é o meio mais adequado a esse fim, além de necessária para dar conta da própria função social da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CHÂTELET, F. **Uma história da razão**: Entrevistas com Émile Noël, Trad. Lucy Magalhães, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: vozes, 1987.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**. Lisboa: Letra Livre, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, n. 29, v.78, ago., 2009.

TEMPOS MODERNOS. Modern Times. Produção de Charles Chaplin. USA: Charles Chaplin Productions/United Artists, 1936. Tipo de produção (87 min.), mudo. P&b.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS ASSISTENTES SOCIAIS

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 18/04/2022

Teresinha Gomes Fraga

UFRGS – Porto Alegre
<http://lattes.cnpq.br/4907131545359291>

Leonia Capaverde Bulla

UFRGS – Porto Alegre
<https://orcid.org/0000-0002-7517-3008>

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições dos Assistentes Sociais na política de Educação Infantil, que contemplou uma revisão sistemática de literatura e teve como critérios buscar artigos que abordassem o tema publicado entre 2001 e 2020. Conclui-se que os Assistentes Sociais contribuem para a garantia de direito de cidadania à criança, na defesa do acesso e permanência na escola pública de qualidade, assegurada pelas políticas sociais do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Educação Infantil. Contribuições. Direitos. Políticas Sociais.

SOCIAL SERVICE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF SOCIAL WORKERS

ABSTRACT: This article presents the results of a survey on the contributions of Social Workers in Early Childhood Education policy, which included a systematic literature review, whose criteria were to seek articles that addressed the

topic, published between 2001 and 2020. Social Workers contribute to guaranteeing the child's right to citizenship, defending access to and permanence in quality public schools, guaranteed by the State's social policies.

KEYWORDS: Social Work. Early Childhood Education. Contributions. Rights. Social politics.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo investigar as contribuições do Assistente Social na efetivação do direito da criança e sua família na política de Educação Infantil, como forma de contribuir para um trabalho interdisciplinar nas instituições de ensino. Considera-se que o direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, embora esteja garantido por Lei, não tem se efetivado, na prática, pois grande parte da população alvo não tem tido acesso às vagas. Considerando o Serviço Social uma profissão regulamentada por Lei e regida por um Código de Ética Profissional, que apresenta entre seus princípios fundamentais a luta intransigente pelos direitos sociais e a ampliação da cidadania (CFESS, 1993), justifica-se a relevância deste estudo. Este trabalho tem como eixo norteador o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e foi orientado pelo Método Dialético Crítico (MARX, 2013). A coleta de dados desta pesquisa de natureza qualitativa foi realizada através dos tipos de pesquisa bibliográfica e documental. A Pesquisa Bibliográfica

contemplou uma Revisão Sistemática de Literatura, que teve como critérios buscar artigos que abordassem o tema do estudo, Serviço Social e Educação Infantil, publicados entre 2001-2020, em revistas como: Serviço Social & Sociedade, Textos e Contextos, em anais de eventos como: ENPESS (Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social), no CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), no Google Acadêmico e no SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*). Da mesma forma, foi consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A pesquisa documental focou na busca por Leis e Resoluções Normativas referentes ao Serviço Social e à Educação Infantil. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1979).

Este artigo se divide em quatro partes, em que se apresentam essa breve introdução e os seguintes temas: A política de Educação Infantil, Serviço Social e o trabalho profissional e as contribuições dos Assistentes Sociais na política de Educação Infantil. Por fim, expõem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação infantil no Brasil, se apresenta de forma discriminatória e focalizada, destinada aos pobres, filhos de operários. Estudos mostram que foi por conta dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e dos movimentos feministas que se deram as reivindicações aos poderes públicos por direitos sociais e de cidadania à criança, fortalecendo e resignificando a creche enquanto instituição de cuidado e educação. Segundo Merisse (1997):

O Movimento de luta por creches, sob a influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família (MERISSE, 1997, p. 49).

Foi nesse contexto de luta e reivindicações dos movimentos sociais e da classe trabalhadora por direitos de cidadania, que a Educação Infantil, passou a ser considerado um direito social na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), em que se reconhece a criança como cidadã sujeito de direitos e determina a oferta de Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 (BRASIL, 1990), Estabelece que a criança e o adolescente tenham direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola, além de acesso à escola pública, gratuita e próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

A educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) divide-se em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A educação superior remete para o grupo de órgãos que fazem a gestão do ensino público e a fiscalização do ensino particular. Essa Lei determina que a Educação Infantil passe a ser considerada a primeira etapa da educação básica. (BRASIL, 1996).

Apesar do direito a Educação Infantil constar em toda essa legislação, demorou a sua regulamentação no Sistema Nacional de Ensino. Observa-se que no mesmo ano da aprovação da LDBEN/96, ocorreu a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), destinando recursos para a oferta do ensino fundamental, através da Lei 9424/96 (BRASIL, 1996). O atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade, caracterizando Educação Infantil, foi incluída no fundo de manutenção com a Emenda Constitucional nº53/2006 (BRASIL, 2006), a qual constitui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aprovada na Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007), ou seja, dez anos depois.

Posteriormente foi instituída a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Nov. de 2009 (BRASIL, 2009) a qual, determina a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade e prevê a universalização da oferta até 2016 e a Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI), as quais devem ser observadas na organização da proposta pedagógica para essa etapa educacional. Estas Diretrizes estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (DCNEB), reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CONAE) para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009). Determina ainda que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, seja oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como:

Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recebeu alterações em 2013 através da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) a qual passa a garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. No Artigo 5º determina que:

O acesso à educação básica obrigatória passa a ser direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo e, se comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade (BRASIL, 2013).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2104) aprova o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) e dá outras providências. Esse PNE apresenta quatro grupos de metas. A meta I do PNE estabelece como estratégia (1.2):

Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (BRASIL, 2014).

Essa é uma importante estratégia que tem como finalidade a redução da desigualdade educacional entre as crianças de famílias com renda mais alta e as de renda mais baixa. Assim, observa-se que muitos são os avanços na conquista do direito a Educação Infantil no Brasil, mas muitos, também, são os desafios para a sua efetivação no contexto da prática.

3 I SERVIÇO SOCIAL E TRABALHO PROFISSIONAL

O Serviço Social, segundo Iamamoto (2018, p.217) é uma “especialização” do trabalho da sociedade, inscrita na “divisão social e técnica do trabalho social” com “capacitação” teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. O Serviço Social está inserido no processo de produção e reprodução das relações sociais, numa perspectiva de totalidade histórica.

Os Assistentes Sociais têm nas múltiplas expressões da questão social, tais como vividas pelos indivíduos sociais, “matéria” sobre a qual, incide o trabalho profissional (IAMAMOTO, 2018, p.217-219), essa autora considera as expressões da questão social como o objeto de intervenção dos Assistentes Sociais na implementação das políticas sociais.

Bulla (2003) situa as origens Serviço Social, no Brasil, na década de 1930 num

contexto de grandes transformações. Essas transformações econômicas e políticas do País foram impulsionadas com a Revolução de 30, possibilitando o “desenvolvimento” intenso no processo de “industrialização”, que aumentou a “concentração” da renda ampliando as “desigualdades sociais”, aumentando as tensões nas “relações de trabalho” e o agravamento da “questão social”. Num processo de “avanços e recuos” o Serviço Social acompanhou o movimento dinâmico da história, enfrentou muitos desafios, “institucionalizou-se no Brasil” e ocupou seu espaço na “divisão social e técnica do trabalho”, “próprio” de uma sociedade capitalista (BULLA, 2003, p.8).

Abramides (2017) apresenta, também, uma síntese histórica sobre a profissão do Serviço Social brasileiro, a partir do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em 1979, quando houve a ruptura pública e coletiva com o conservadorismo. Nesse período, conforme a autora, os Assistentes Sociais passam a se “reconhecer” como trabalhadores, em sua condição de assalariados, inscritos na divisão sociotécnica do trabalho e definem a direção social da profissão voltada aos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora.

Finalmente, em dezembro de 2019, foi promulgada a Lei de nº 13.935 (BRASIL, 2019), que passou a vigorar no ano de 2020 determinando a contratação de Assistentes Sociais e psicólogos nas instituições de Educação Básica.

4 | CONTRIBUIÇÕES DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As propostas neoliberais de cortes nos investimentos para as políticas sociais vêm mobilizando a categoria para a luta em resistência a essa reestruturação do Estado. Assim, Moreira (2020) acredita que a inserção do Serviço Social na escola contribui na garantia dos direitos da criança e da família ao afirmar que “a inserção do Serviço Social na escola contribui para com ações que tornem a educação como uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos” (MOREIRA, 2020 p. 20).

Santos (2012) em seu estudo acredita que o Assistente Social na educação é o profissional “propulsor” para que haja essa “ebulição” no processo de democratização da escola na contramão do ideário neoliberal, “em que a participação, como categoria social, é o eixo fundamental para a construção de uma nova proposta no papel da escola, do ensino e da educação [...], na eficácia de uma educação transformadora” (SANTOS, 2012, p. 26). Segundo Martins (2013) “O Assistente Social, no exercício profissional, trabalha essencialmente nas relações sociais tendo como premissa a perspectiva da totalidade, realizando ações de cunho socioeducativo e de prestação de serviços sociais, nas várias instâncias das políticas sociais” (MARTINS, 2013 p. 5). Enquanto Souza (2010) acredita que o Assistente Social se faz “indispensável” no ambiente escolar, visto que este, através de suas competências e habilidades, e de um trabalho “interdisciplinar,” com outros

profissionais, podem enfrentar as expressões da questão social nas escolas, introduzida desde a dificuldade ao acesso a educação até aos problemas “sociais familiares” que são refletidos no processo educacional do estudante.

Para Oliveira (2010) “[...] o profissional de Serviço Social pode contribuir na construção da contra hegemonia enquanto intelectual orgânico da classe trabalhadora, no sentido de superar essa cultura de conformação e adaptação mantida pelo poder instituído” (OLIVEIRA, 2010, p.3) E Silva (2019) vai dizer que o Assistente Social tem a “capacidade e habilidade técnica” de contribuir no enfrentamento das expressões da questão social presentes na escola e “viabilizar” direitos na perspectiva do fortalecimento da cidadania.

Estudos vêm mostrando que o Assistente Social no campo educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de “diagnósticos sociais”, indicando possíveis alternativas à “problemática social” vivida por muitas crianças e suas famílias, o que refletirá na melhoria das suas condições para o acesso e permanência na escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos, é possível observar que a profissão vem acompanhando a evolução no seu tempo, se qualificando e desbravando novos caminhos na perspectiva do direito, da equidade e da transformação social, além da sua afirmação na divisão social e técnica do trabalho. No que se refere às contribuições dos Assistentes Sociais na efetivação do direito da criança e sua família na política de Educação Infantil, constata-se que os Assistentes Sociais foram se engajando nos movimentos sociais, na luta pelo direito de cidadania à criança, na ressignificação da creche, numa perspectiva de indissociabilidade entre o cuidar e o educar. E que a luta continuou, na defesa do direito de acesso e permanência da criança na escola pública de qualidade, intervindo junto aos órgãos competentes para a articulação da política de Educação Infantil com as demais políticas sociais garantidas pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora**: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro. Serviço Social & Sociedade, nº 129, São Paulo mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0366.pdf> acesso: Dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso Set. 2018.

____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Nov. de 2009.** Trata da obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso Set. 2018.

____. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996 (LDBEN).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso Set. 2018.

____. **Lei nº 9.424, de 24 de 24 de Dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acesso Jan. 2021.

____. **Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso Jan. 2021.

____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso Abr. 2018.

____. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso Nov. 2021.

____. **Lei nº 13.005, de 25 de Jun. de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2017/lei-n%C2%BA-13005-de-25-de-junho-de-2014-aprova-o-plano-nacional-de-educ%C3%A7%C3%A3o-pne-e-d%C3%A1-outras> Acesso Abr. 2016.

____. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a Profissão de Assistente Social e dá outras providências. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm Acesso Mai. 2019.

____. **Lei de nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso Out. 2018.

____. **Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm Acesso Fev. 2020.

BULLA, Leonia Capaverde. **Relações sociais e questão social na trajetória do Serviço Social brasileiro.** Textos & Contextos. Porto Alegre: PPGSS/PUCRS, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética Profissional Serviço Social, 1993.** em http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf Acesso Jun. 2019.

____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política da Educação.** Brasília. CFESS, 2011-2014, p.17.

FLORES, Maria Luiza R.; SUSIN, M. O. K. **Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada**: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

IAMAMOTO, Marilda V. **Marxismo e Serviço Social: uma aproximação**. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 18, n.2, p. 204-226, ago. a dez/2018.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Reflexões sobre o Trabalho do Assistente Social na Educação Básica (Educação Infantil e Fundamental)**. 14º CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. São Paulo 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança**: o caso das creches. In MERISSE, A et al. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MOREIRA, Claudio Edmar. **Desafios e possibilidades da intervenção da/o Assistente Social em uma escola pública de educação básica** - Uberlândia – MG, 2020. em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1226> Acesso Jan. 2021.

OLIVEIRA, Rosane Fratane de. **O Trabalho do Assistente Social na Educação Infantil no Município de Niterói**. ENPESS XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Rio de Janeiro 6 a 10 de Dezembro de 2010.

SANTOS, André Michel dos. **Reflexões acerca das contribuições do Assistente Social para o fortalecimento da Gestão Escolar**. In. Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades/ Organização de Glaucia Schneider e Maria do Carmo Hernandorena – Porto Alegre: CMC 2012. em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/LIVRO%20Serviço%20Social%20e%20Educacao.pdf> Acesso Abr. 2021.

SILVA, IVONE MARIA FERREIRA da. **Questão Social e Serviço Social no Brasil**: Fundamentos Sócio-Históricos. 1. Ed. Campinas: Editora Papel Social, 2019.

SOUZA, Franciele Santana de e CALASANS, Marlene Leite de. **Atuação do Assistente Social na Educação**. XII ENPESS Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Rio de Janeiro 6 a 10 de Dezembro de 2010.

Data de aceite: 02/05/2022

Thaís de Almeida Giuliani

São Caetano do Sul - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1142081832496843>

Paulo Rurato

Universidade Fernando Pessoa
Porto – Portugal
<http://lattes.cnpq.br/0649042220351725>

Ana Costa

Universidade Fernando Pessoa
Porto – Portugal

RESUMO: A democratização do acesso às tecnologias de comunicação pode influenciar o comportamento dos jovens, bem como ampliar o impacto da internet sobre a sua capacidade e formas de aprender. Diante deste cenário, é fundamental que seja colocado em prática um modelo de aprendizagem que atenda o perfil da geração Z, conhecido também como “nativos digitais”, a fim de que se desenvolva as competências comportamentais necessárias para prepará-los para enfrentar os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho. O presente artigo tem como objetivo principal identificar os principais aspectos que devem ser contemplados em um modelo de aprendizagem que melhor atende o perfil comportamental dos jovens pertencentes a geração Z. Para isso, a pesquisa utilizada como base para este trabalho parte da tese de Doutorado da primeira autora Dra. Thaís Giuliani e utiliza uma abordagem mista,

onde foram utilizadas as técnicas de *focus group* e a aplicação de um questionário para jovens estudantes. Na conclusão do trabalho foi possível verificar as principais questões que os modelos de aprendizagem precisam contemplar para serem eficazes para os jovens, de forma que seus métodos sejam mais dinâmicos, contemplem as TICS, coloquem os jovens como protagonistas do seu aprendizado, além de utilizar técnicas como a gamificação, entre outras.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens, nativos digitais, geração Z, modelo de aprendizagem, educação.

HOW GENERATION Z YOUNG PEOPLE LEARN

ABSTRACT: The effortless accessibility to communication technologies can influence the behavior of young people, as well as broaden the impact of the internet on their ability and ways of learning. Considering this scenario, it is essential that a learning model that meets the profile of generation Z, also known as the “digital natives”, be put into practice, in order to develop the behavioral skills necessary to prepare them to face the challenges of adult life and out in the workforce. This article aims to identify the main aspects that should be addressed in a learning model that best meets the behavioral profile of young people belonging to generation Z. For this, the research used as a basis for this work is part of the Doctoral thesis of the first author Dra. Thaís Giuliani and uses a mixed approach, where focus group techniques and the application of a questionnaire to young students were used. At the conclusion of the work, it was possible to verify the main issues that learning models need

to address to be effective for young people, so that their methods are more dynamic, include TICS, place young people as protagonists of their learning, in addition to using techniques such as gamification, among others.

KEYWORDS: Young people, digital natives, generation Z, learning model and education.

1 | INTRODUÇÃO

As intensas transformações sofridas pela revolução tecnológica vivenciada na atualidade, acompanhadas da agilidade com que ela promove mudanças no cotidiano da vida das pessoas nos aspectos pessoal e profissional, geram por consequência constantes e contínuas mudanças no comportamento humano, em especial na geração Z conhecida como sendo a dos “nativos digitais (PRENSKY, 2001). Com um perfil que destaca a conexão com o mundo virtual, a velocidade e a flexibilidade, estes jovens são multitarefas e desafiam os modelos educacionais preestabelecidos, pois podem criar um novo e superior jeito de pensar, que lhe abre a possibilidade de aprender de diversas formas utilizando a tecnologia.

Entretanto, o acesso excessivo a recursos tecnológicos pode estimular as características do individualismo e a criação de um mundo paralelo por estes jovens, o virtual. As crianças de hoje já nascem em um mundo caracterizado pelas tecnologias e mídias digitais e teriam, portanto, seu perfil cognitivo de aprendizado alterado. Segundo o autor, elas teriam estruturas cerebrais diferentes e por isso são mais rápidas, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo e mais autorais do que os jovens das gerações anteriores. Sendo assim, trabalhar o comportamento dos jovens se torna fundamental em qualquer modelo de aprendizagem para ajudá-los a lidar melhor com o mundo real (PRENSKY, 2010).

Concomitante ao exposto, esta geração está vivenciando o período da adolescência, que é uma fase em que ocorrem muitas transformações físicas, emocionais e sociais, onde todas as emoções e sentimentos são intensificados. É um período primordial do processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, onde o jovem está mais aberto a influências externas. Por esta razão torna-se fundamental investir em práticas educacionais que desenvolvem o comportamento deste jovem, já que nesta fase ele aprimora o pensamento crítico e contestador (SAITO E SILVA, 2001).

Para garantir o desenvolvimento do aprendizado dos jovens nativos digitais, uma geração totalmente conectada e que precisa de diversos e inovadores estímulos para atrair e reter a atenção, faz-se necessário rever os modelos de aprendizagem existentes atualmente, de modo que atenda de forma eficaz o perfil da geração Z. Diante do exposto, os desafios colocados à escola por este novo momento são inúmeros e imensos. Ela deve ser capaz de desenvolver em seus estudantes competências que os preparem para os desafios deste mundo tecnológico, altamente competitivo e que valoriza o indivíduo que

consegue ser flexível, criativo e capaz de encontrar soluções rápidas e inovadoras para os problemas, tudo isso utilizando uma metodologia que atraia a sua atenção e garanta o seu aprendizado, além de contemplar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma estratégica e eficaz (MENDES, 2008). Junto a todo esse cenário, precisa ainda preparar os seus professores de forma que eles conheçam, compreendam e aprendam a se relacionar com esta geração digital, bem como apliquem um modelo de aprendizagem que acompanhe todas estas mudanças e garanta o aprendizado necessário para formação completa deste jovem, contemplando inclusive o desenvolvimento dos aspectos sociais, emocionais e psicológicos.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral identificar os principais aspectos que devem ser contemplados em um modelo de aprendizagem voltado para a geração Z, de modo que consiga obter resultados mais eficazes, além de conquistar um maior engajamento e interesse dos jovens no aprendizado.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Nascidos a partir de 1995, os Centennials, Nativos Digitais, Net Generation ou Geração Z, são jovens que já nasceram conectados com o mundo e não conhecem a vida antes da internet. Eles surgem em uma época chamada de Sociedade Digital, que é o principal marco do século XXI, e que consiste em um período de intensos e rápidos avanços tecnológicos que influenciam de forma direta o comportamento de todas as gerações, em especial a Geração Z. Por se tratar de uma geração ainda recente no mercado de trabalho, existem poucos estudos concretos sobre o seu comportamento no aspecto profissional e no campo científico no Brasil (SANTAELLA, 2003). A maioria das pesquisas sobre o tema encontra-se no contexto internacional, com maior enfoque nos trabalhos Norte Americanos. Este fato reforça a relevância do presente artigo tanto para a área acadêmica quanto para o mercado de trabalho, principalmente no país.

O nome Geração Z, vem de zapear, que é um comportamento característico desta juventude que muda de um canal para o outro, vai da internet para o telefone e consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo. Sua maneira de pensar e visão de mundo foi influenciada diretamente pelo mundo veloz e sem fronteiras que a tecnologia criou (FILGUEIRAS, 2009). Por este motivo eles prezam a agilidade e grande acesso a todo tipo de informação, porém a consomem de forma compartimentada, escolhendo quais partes lhes interessam mais conhecer, sem necessariamente ter a visão do todo. Estas duas características aliadas, fazem com que os jovens da Geração Z prefiram ter acesso a informação através de vídeos ou leituras mais curtas, objetivas e que despertem o seu interesse. É possível observar estas questões pelo fato de que eles preferem ter acesso a informação, tanto para aprendizado quanto para entretenimento, através do *youtube* e redes sociais, fazendo com que a televisão se torne obsoleta e descartável. É comum

encontrar alunos, que estão entrando no Ensino Médio nas escolas do Brasil, que nunca leram um livro. Isso não os tornam menos inteligentes e sim somente confirma o fato de que a leitura, escrita e forma de aprendizagem tradicional não os atraem (NETO, 2010).

Concomitante ao exposto, vale ressaltar que o grande volume de interação com a tecnologia, faz com que os jovens de hoje pensem e processem as informações de forma distinta das gerações anteriores, ou seja, eles apresentam um modelo de pensamento diferente. Os nativos digitais consomem informação de forma rápida e gostam de processar mais de uma coisa, realizando várias tarefas ao mesmo tempo (PRENSKY, 2001).

Diante deste cenário, é fundamental que exista um debate que incentive a revisão das práticas tradicionais de ensino, para que cada vez mais possa ser gerada inovadoras práticas docentes, tanto no contexto do desenvolvimento pessoal quanto no profissional (FERNANDES E GUIMARÃES, 2013). Uma das grandes indagações dos educadores, pais e profissionais de RH identificados ao longo da experiência profissional da primeira autora, é de descobrir como motivar estes jovens para tentar minimizar este descontentamento contínuo e mantê-los motivados e engajados no processo de aprendizagem.

Sob este aspecto, o aprendizado de um jovem da geração Z, é construído e reconstruído de forma contínua, onde os jovens devem ser protagonistas e o conhecimento deve ser disseminado de forma colaborativa. Arelado a isso, o uso das TICs torna essencial em qualquer modelo. Semelhante à Geração Y, a Geração Z aprecia jogos de computador, o que torna a aprendizagem por meio da gamificação, uma estratégia que começa a ser considerada e estudada por muitos educadores, juntamente com outras metodologias modernas, tais como: Metodologias ativas, storytelling, coaching, programação neurolinguística, entre outras.

3 | METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, utilizou-se uma abordagem mista qualitativa e quantitativa, para conhecer o perfil dos jovens pertencentes a geração Z no Brasil e assim identificar os principais aspectos que devem ser contemplados em um modelo de aprendizagem voltado para este público.

A etapa qualitativa foi operacionalizada por meio da realização de *focus group*, que é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo que apresenta características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução (OLIVEIRA E FREITAS, 1998). O *focus group* foi realizado com jovens da geração Z de 14 a 18 anos, pais/responsáveis, profissionais da educação e psicólogos brasileiros.

No que se refere a amostra, ela é não probabilística por conveniência e foi escolhida por se tratar de uma técnica em que a amostra é identificada por oportunidade e disponibilidade para realização do estudo (ANDERSON ET AL., 2007). Além disso, a amostra por conveniência representa uma maior facilidade operacional sendo a mais

adequada para a presente pesquisa. A população do *focus group* realizado, corresponde aos jovens com idade entre 14 e 18 anos, que estejam estudando no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou na Faculdade, residentes no Estado de São Paulo - Brasil. A amostra convencional estudada foi composta de 4 jovens dos dois sexos, sendo dois femininos e 2 masculinos, nas quais dois estudantes provenientes de escola privada e dois de escola pública. A amostra estudada não sofreu intervenção direta, uma vez que esta foi baseada no esquema *focus group*. O *focus group* também contou com a presença de 2 mães de jovens com idade entre 14 a 18 anos, cujos filhos não estavam participando da pesquisa, dois professores, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, um profissional de recursos humanos do sexo feminino e um psicólogo do sexo feminino.

Já na etapa quantitativa, foi construído um inquérito por questionário, que além das questões sócio demográficas, apresenta um total de 34 questões fechadas, que foram construídas com o objetivo de identificar qual o perfil comportamental de jovens estudantes entre os 14 a 18 anos pertencentes a geração Z, com enfoque nos aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem. Antes da aplicação do questionário foi realizado um pré teste com 6 jovens estudantes de escola pública com a mesma faixa etária do público alvo da pesquisa.

Embora tenha sido escolhida também uma amostragem não probabilística, foi estimada uma amostra probabilística de jovens para a aplicação do questionário desse inquérito. O tamanho amostral necessário foi calculado usando a expressão a seguir:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p(1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

N = População brasileira com 14-18 anos, = 17.257.367 (IBGE, 2018)

n = amostra calculada

p = probabilidade do evento, $p=0,5$ ou 50%

e = erro amostral (%), $e=0,05$ ou 5%.

Z = variável normal padronizada associada ao nível de confiança. Para nível de confiança de 95% o $z = 1,96$.

Com todos os valores fornecidos acima temos $n = 384$ respondentes. O estudo atingiu uma amostra de 481 respondentes, 97 a mais do que o mínimo necessário.

Após o recebimento dos questionários, os dados das respostas foram transcritos e registrados em uma folha de cálculo no Excel que serviu como base de dados brutos e descarregados para as posteriores análises descritivas e estatísticas. Os resultados da pesquisa quantitativa do estudo 1 foram tratados no programa estatístico R, objetivando o tratamento mais refinado dos dados coletados na pesquisa de campo.

As análises estatísticas utilizadas foram medidas descritivas para as variáveis que compõem o questionário com as principais medidas de posição, dispersão e tabelas de

frequência (ALMEIDA E FEIRE, 2008).

4 | RESULTADOS

A seguir serão apresentados os principais resultados obtidos nas pesquisas qualitativa e quantitativa.

4.1 Parte qualitativa – Focus Group

Para facilitar a apresentação dos principais resultados, os participantes foram divididos em dois grupos: categoria jovem – geração Z e categoria gerações anteriores (mães, professores, profissional de RH e psicólogo). A seguir será apresentada a comparação entre as duas categorias, com os aspectos mais tratados em relação ao perfil dos jovens, bem como os aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem.

Entre as opiniões semelhantes dos dois perfis (geração Z e gerações anteriores) destacam-se:

- a importância da tecnologia na vida do jovem.
- acreditam que o jovem tem como característica marcante a baixa resistência a frustração.
- acreditam que a baixa autoestima é algo que deve ser tratado com atenção.
- acreditam que a comunicação e o relacionamento são competências necessárias para serem desenvolvidas no jovem.
- destacaram que o respeito pela diversidade é uma característica muito forte nesta geração, embora seja visto de forma diferente pelos dois grupos. Uma questão importante em relação a este aspecto, é a aversão que os jovens possuem a qualquer tipo de preconceito.
- acreditam que a escola deve rever o seu modelo de aprendizagem para que se adeque ao perfil da geração Z.

Entre as opiniões distintas entre os dois grupos destacam-se:

- A geração Z se sente incompreendida e não ouvida pelas gerações anteriores. Já as gerações anteriores destacaram que os jovens não sabem ouvir.
- As gerações anteriores acreditam que os jovens não se preocupam com o futuro e que falta comprometimento e responsabilidade para eles. Em contrapartida os jovens demonstraram preocupação com o futuro, inclusive com a escolha da carreira.

4.2 Parte quantitativa – Questionários

Na parte quantitativa do estudo 1 foram aplicados 481 questionários composto por 34 questões que versam sobre quatro pilares: Comportamento, Tecnologia, Relação Interpessoal

e Motivação e Valores para os jovens estudantes brasileiros de 14 a 18 anos no período de Julho a Outubro de 2019. Serão apresentados a seguir, os principais resultados em relação ao perfil dos jovens e os aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem.

Para iniciar a apresentação dos resultados, a tabela 1 apresenta a frequência do total de respostas referente ao pilar Comportamento:

Pilar: Comportamento	Todos Respondentes			
	fi	fr (%)	Fi	Fr (%)
Questão 13				
Fazer várias coisas ao mesmo tempo	171	35,6%	171	35,6%
Respeito Diversidade	137	28,5%	308	64,0%
Flexibilidade	80	16,6%	388	80,7%
Agilidade	64	13,3%	452	94,0%
Outros	29	6,0%	481	100,0%
Questão 16				
Responsabilidade	214	44,6%	214	44,6%
Foco	117	24,4%	331	69,0%
Comprometimento	108	22,5%	439	91,5%
Outros	24	5,0%	463	96,5%
Facilidade de Relacionamento	17	3,5%	480	100,0%
Questão 24				
Preconceito	297	61,9%	297	61,9%
Habilidade em Tecnologia	64	13,3%	361	75,2%
Lentidão	53	11,0%	414	86,3%
Falta de Flexibilidade	46	9,6%	460	95,8%
Outros	20	4,2%	480	100,0%
Questão 25				
Dinâmica	265	55,1%	265	55,1%
Inovadora	113	23,5%	378	78,6%
Protagonismo e Autonomia	70	14,6%	448	93,1%
Tradicional	31	6,4%	479	99,6%
Outros	2	0,4%	481	100,0%
Questão 30				
Engraçado e Dinâmico	159	33,1%	159	33,1%
História Inspiradora	121	25,2%	280	58,2%
Vídeo Curto	101	21,0%	381	79,2%
Jogos/Desafios	89	18,5%	470	97,7%
Outros	11	2,3%	481	100,0%

*fi = Frequência simples; fr(%) = frequência relativa;

Fi = Frequência Absoluta; Fr(%) = Frequência Absoluta relativa

Tabela 1: Frequência do total de respostas referentes ao pilar Comportamento

Para o pilar comportamento, constatou-se que a maior parte dos entrevistados (Questão 13), possui como característica mais marcante fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Outro dado importante observado na tabela 1, foi o fato de os jovens admitirem que ter mais responsabilidade, é a característica que mais falta neles (Questão 16). Esta informação corrobora com a visão que as gerações anteriores apresentaram sobre a geração Z exposta no *focus group* do estudo qualitativo. Isso corrobora com o fato de que eles não toleram qualquer tipo de preconceito advindo de gerações passadas (Questão 24), o que está ligado a uma das características mais marcantes desta geração que é o respeito pela diversidade (Questão 13). Para os jovens entrevistados a característica que mais os incomoda nas gerações anteriores, apresentada na questão 24, está ligada ao preconceito. A segunda resposta com maior frequência nesta questão foi a falta de habilidade das gerações passadas com a tecnologia.

Sobre o modelo de escola ideal a maioria escolheu o dinamismo como característica principal, o que está ligado diretamente a algumas características apresentadas pela literatura sobre o perfil dos jovens da geração Z, tais como: velocidade, fazer várias coisas ao mesmo tempo, não ter paciência para coisas monótonas e demoradas, flexibilidade, entre outros. Dinamismo também apareceu como o recurso de ensino que é mais capaz de manter o seu interesse em temas cotidianos (Questão 30).

A tabela 2 apresenta a frequência do total de respostas referente ao pilar Tecnologia:

Pilar: Tecnologia	Todos Respondentes			
	fi	fr (%)	Fi	Fr (%)
Questão 1				
Smartphone	409	85,2%	409	85,2%
Computador	45	9,4%	454	94,6%
TV	12	2,5%	466	97,1%
Outros	10	2,1%	476	99,2%
Tablet	4	0,8%	480	100,0%
Questão 2				
Internet	256	53,4%	256	53,4%
Redes Sociais	156	32,6%	412	86,0%
TV	60	12,5%	472	98,5%
Radio	6	1,3%	478	99,8%
Outros	1	0,2%	479	100,0%
Questão 5				
Até 1h	18	3,7%	18	3,7%
1h a 2h	30	6,2%	48	10,0%

2h a 3h	86	17,9%	134	27,9%
3h a 4h	107	22,2%	241	50,1%
Acima de 4h	240	49,9%	481	100,0%
Questão 9				
Conhecimento	210	43,8%	210	43,8%
Ver Amigos	164	34,2%	374	78,1%
Outros	73	15,2%	447	93,3%
Paquera	21	4,4%	468	97,7%
Mostrar o dia a dia	11	2,3%	479	100,0%
Questão 17				
Entretenimento	236	49,5%	236	49,5%
Comédia	82	17,2%	318	66,7%
Jogos	78	16,4%	396	83,0%
Outros	49	10,3%	445	93,3%
Cursos/Conteúdo	32	6,7%	477	100,0%
Questão 22				
Youtube	209	43,5%	209	43,5%
Google	167	34,7%	376	78,2%
Redes Sociais	41	8,5%	417	86,7%
Livros	34	7,1%	451	93,8%
Cursos Presenciais	27	5,6%	478	99,4%
Outros	3	0,6%	481	100,0%

*fi = Frequência simples; fr(%) = frequência relativa;

Fi = Frequência Absoluta;

Fr(%) = Frequência Absoluta relativa

Tabela 2: Frequência do total de respostas referentes ao pilar Tecnologia

Para o pilar tecnologia apresentado na tabela 2, constatou-se que a grande maioria dos participantes da pesquisa escolheu o *smartphone* como sendo a tecnologia que mais utilizam, confirmando a importância que o celular tem na vida do jovem.

Já a questão 2, demonstra que cada vez mais esta geração está deixando de lado a TV como fonte de conhecimento e informação. A maioria dos participantes da pesquisa respondeu que utiliza a internet e redes sociais para esta finalidade. Esta ideia complementa o resultado da questão 22 que demonstra que a geração Z busca informação nova preferencialmente pelo *youtube* e *google*, embora prefiram canais relacionados a entretenimento a conhecimento no *youtube*, de acordo com os resultados da questão 17.

De acordo com os resultados da questão 9, os jovens da geração Z gostam de acessar as redes sociais preferencialmente para adquirir conhecimento e ver os amigos. Um ponto de atenção aqui em relação ao filtro que estes jovens devem ter sobre *fake news*,

bem como informações erradas e superficiais encontradas facilmente nas redes sociais. Sobre o tempo de permanência na internet, os resultados da questão 5 confirmaram o que outras pesquisas afirmam, de que esta geração passa mais de 4 horas por dia online.

A tabela 3 apresenta a frequência do total de respostas referente ao pilar Relação Interpessoal:

Pilar: Relação Interpessoal	Todos Respondentes			
	fi	fr (%)	Fi	Fr (%)
Questão 6				
Amigos	198	41,2%	198	41,2%
Pais	192	39,9%	390	81,1%
Outros	61	12,7%	451	93,8%
Familiares	29	6,0%	480	99,8%
Professores	1	0,2%	481	100,0%
Questão 28				
Expondo a minha opinião	176	36,6%	176	36,6%
Evita Briga	171	35,6%	347	72,1%
Imponho a minha opinião	76	15,8%	423	87,9%
Buscar ajuda na melhor solução	48	10,0%	471	97,9%
Outros	10	2,1%	481	100,0%

*fi = Frequência simples; fr(%) = frequência relativa;

Fi = Frequência Absoluta; Fr(%) = Frequência Absoluta relativa

Tabela 3: Frequência do total de respostas referentes ao pilar Relação Interpessoal

Para o pilar de Relação Interpessoal, constatou-se que a maior parte dos entrevistados (Questão 6), valoriza mais a confiança nos amigos do que nos familiares. Vale destacar que os professores apresentaram o resultado mais baixo também em relação ao aspecto confiança. No conflito os jovens têm a tendência a evitar briga, embora valorizem a exposição de suas opiniões.

A tabela 4 apresenta a frequência do total de respostas referente ao pilar Motivação e Valores:

Pilar: Motivação e Valores	Todos Respondentes			
	fi	fr (%)	Fi	Fr (%)
Questão 4				
Amigos	290	60,5%	290	60,5%
Aprender	121	25,3%	411	85,8%
Professores	30	6,3%	441	92,1%
Aulas	21	4,4%	462	96,5%
Metodologia e Ensino	17	3,5%	479	100,0%
Questão 7				
Até os 18 anos	102	21,2%	102	21,2%
18 anos a 25 anos	304	63,2%	406	84,4%
25 anos a 32 anos	37	7,7%	443	92,1%
Acima dos 32 anos	5	1,0%	448	93,1%
Sem preocupação	33	6,9%	481	100,0%
Questão 19				
Carreira de Sucesso	180	37,6%	180	37,6%
Qualidade de Vida e Ajudar o Próximo	107	22,3%	287	59,9%
Viajar	89	18,6%	376	78,5%
Formar Família	84	17,5%	460	96,0%
Outros	19	4,0%	479	100,0%
Questão 27				
Honestidade	309	64,2%	309	64,2%
Sucesso Profissional	84	17,5%	393	81,7%
Habilidade de Comunicação	55	11,4%	448	93,1%
Outros	29	6,0%	477	99,2%
Popularidade	4	0,8%	481	100,0%
Questão 29				
Não	248	51,8%	248	51,8%
Sim	231	48,2%	479	100,0%

*fi = Frequência simples; fr(%) = frequência relativa;

Fi = Frequência Absoluta; Fr(%) = Frequência Absoluta relativa

Tabela 4: Frequência do total de respostas referentes ao pilar Motivação e Valores

Para o pilar de Motivação e Valores, a maioria dos jovens refere que são os amigos que mais gostam na escola (Questão 4). Esta resposta reforça o que já foi sinalizado anteriormente sobre a importância que as amizades têm na vida dos adolescentes, devido ao processo de identificação dos conflitos da puberdade, personalidade e opiniões similares sobre tecnologias, política e demais ideologias da geração. Em contrapartida mostra a falta de interesse nos outros aspectos relacionados a aprendizagem, que deveria ser o foco

na escola. De acordo com a questão 7, os participantes da pesquisa pretendem ter uma independência financeira no início da fase adulta entre 18 e 25 anos. Este resultado mostra que em comparação a geração anterior Y, esta nova geração Z apresenta uma tendência a querer ter a independência de seus pais/responsáveis mais cedo, tendo como maior sonho uma carreira de sucesso que permita isso (Questão 19). A busca pela independência é forte principalmente pelo fato desses jovens buscarem algo que são apaixonados por fazer diferente muitas vezes de seus pais, pertencentes a uma geração anterior que escolhia uma carreira muito mais pelo aspecto financeiro e de segurança. Para identificar os principais valores desta geração a questão 27 buscou identificar o que eles mais admiram em outra pessoa. A maior parte dos respondentes escolheu a honestidade como sendo a principal característica fruto de admiração. A questão 29 apresentou um resultado que merece atenção, onde a maioria dos jovens respondeu que não tem um líder que segue e que o inspira, nem mesmo seus pais ou professores.

5 | CONCLUSÃO

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa qualitativa e quantitativa, foi possível conhecer com mais profundidade o perfil dos jovens estudantes brasileiros pertencentes à geração Z, com um enfoque maior nos aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem, que é o objetivo geral do presente artigo.

De forma geral, os jovens da geração Z são apaixonados por tecnologia, conectados, flexíveis, multitarefas, gostam das coisas rápidas e valorizam o respeito a diversidade. Em relação aos quatro pilares analisados no questionário, alguns resultados que influenciam a forma como os jovens aprendem, merecem destaque:

- Por valorizarem a velocidade e agilidade, bem como por serem multitarefas, eles preferem aprender com métodos dinâmicos e interativos;
- Por serem apaixonados por tecnologia e estarem sempre conectados, as TICS precisam ser incluídas de forma estratégica nos modelos de aprendizagem praticados nas escolas;
- Por serem flexíveis, regras e métodos rígidos, nas quais o propósito não está claro, bem como eles não tenham participação e voz ativa, não despertam interesse e engajamento;
- Por gostarem de jogos e desafios, o modelo de aprendizagem adequado a eles precisa torná-los protagonista do seu aprendizado e utilizar métodos como a gamificação para estimular e despertar interesse no conteúdo apresentado;
- Por valorizarem o respeito a diversidade, os educadores precisam buscar criar uma conexão com os jovens, por meio da adequação da linguagem e comunicação, bem como pelo respeito e cuidado com o que eles valorizam;

Este estudo pode servir como base para pesquisas futuras sobre novos modelos de

aprendizagem praticados de forma geral para crianças e adolescentes, principalmente após a pandemia. Os resultados obtidos na pesquisa podem promover soluções educacionais mais adequadas ao perfil destes jovens e por consequência mais eficazes, bem como auxiliar os pais/responsáveis e professores na educação desta nova geração. Em especial, para os professores e as instituições de ensino, conhecer o perfil comportamental, as motivações e valores, os relacionamentos interpessoais, bem como a relação com a tecnologia dos jovens da geração Z, pode beneficiar no desenvolvimento de práticas educacionais mais assertivas e engajadoras, preparando assim de forma completa e significativa o jovem para a vida adulta e profissional em todos os aspectos. Por fim, o presente artigo contribuiu para a criação de mais aporte científico e conhecimento acerca do tema no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S. e FEIRE, T. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 5ª edição, Braga, Psiquilíbrios edições, 2008.

ANDERSON, D.R., SWEENEY, D.J. e Williams, T.A. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2ª edição, São Paulo, Editora Cengage Learning, 2007.

FERNANDES, E.B. e GUIMARÃES, D.M. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), pp. 48-67, 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>>. [Acesso em: 10/12/2020].

FILGUEIRAS, L. *Apis: Método para Desenvolvimento de Interfaces Homem- Computador em Sistemas de Segurança Visando a Confiabilidade Humana*. USP, São Paulo, 2009.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2010-2060**, *Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica*, IBGE, 2018. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. [Acesso em: 10/12/2020].

MENDES, A. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** *Portal iMaster*, 2008. Disponível em <<https://imasters.com.br/>>. [Acesso em: 07/10/2018].

OLIVEIRA, M. e FREITAS, H.M.R. **Focus Group, pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. *RAUSP*, 33(3, São Paulo), pp. 83-91, 1998.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. *On the orizon*, 9(5, MCB University Press), 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. [Acesso em: 15/12/2018].

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** Edição 1, São Paulo, Phorte, 2010.

NETO, E.E. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e futuro**. *Revista da Educação do COGEIME*, 19(36), pp. 9-25, 2010.

SAITO, M. e SILVA, L. **Adolescência: prevenção e risco**. Edição 3, São Paulo, Atheneu, 2001.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Cibercultura**. Edição 1, São Paulo, Paulus, 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação 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).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente virtual de aprendizagem 74, 76, 119

Aprendizagem 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 88, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 114, 119, 120, 121, 124, 129, 130, 131, 132, 136, 152, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 177, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 200

Aprendizaje significativo 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

Aprendizaje social 87, 90, 96

B

Bacharelados interdisciplinares 77, 80, 84

Brincadeiras 13, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

C

Competências para o século XXI 165, 168

Conhecimento docente 62

Contribuições 55, 69, 77, 78, 157, 158, 180, 181, 184, 185, 187

Coordenador de tecnologia educacional 165, 166

Cultura 10, 11, 12, 14, 18, 19, 20, 32, 60, 71, 78, 100, 103, 109, 115, 116, 117, 128, 130, 131, 136, 144, 145, 155, 157, 185, 201, 202

D

Desenvolvimento 1, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 73, 77, 78, 79, 82, 85, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 129, 130, 136, 137, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 171, 172, 177, 181, 182, 184, 186, 189, 190, 191, 200, 202

Didáctica 138, 139, 140, 145, 149, 151

Dificuldades de aprendizagem 15, 16, 17, 27

Direito à educação 28, 30, 32, 34, 37, 181, 187

Direitos 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 130, 135, 137, 180, 181, 184, 185

Direitos humanos 28, 30, 34, 36, 37, 38, 137

Distância transacional 119, 120, 121, 124, 126

Docentes 11, 12, 13, 14, 62, 63, 65, 68, 79, 84, 85, 98, 103, 105, 106, 107, 120, 124, 125, 126, 151, 167, 191

E

Educação 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 49, 50, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 88, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 137, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 200, 202

Educação a distância 72, 73, 75, 76, 119, 120, 121, 125, 126

Educação infantil 26, 50, 59, 60, 61, 102, 103, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Educação no lar 28, 32, 33, 34

Ensino de Ciência 152

Ensino de Física 39, 48, 49, 152, 153, 154, 158, 161, 163, 164

Ensino superior 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 21, 31, 81, 82, 163, 182, 202

Envolvimento parental 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26

Erico Veríssimo 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

Escola 3, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 54, 55, 57, 62, 63, 70, 85, 100, 101, 106, 109, 111, 113, 114, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 192, 193, 195, 198, 199

Estatística 85, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 200

Estratégias 138, 140, 142, 146, 148, 149, 150, 151

Experimentos virtuais simuláveis 39, 41

F

Formação de professores 14, 69, 70, 152, 162, 163, 202

G

Geração Z 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 200

Gestão escolar 26, 169, 170, 171, 174, 176, 177, 187

Gestor educacional 165, 168, 169

H

Habilidades sociais 87, 88, 96

Homescholling 28

I

Internacionalização 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

J

Jogos 13, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 100, 101, 104, 106, 168, 191, 194, 196, 199

Jovens 6, 33, 36, 38, 134, 136, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

L

Leitura 43, 44, 55, 64, 72, 81, 83, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 159, 191

Lúdico 10, 11, 50, 51, 53, 101, 104, 107

M

Método 20, 59, 98, 106, 107, 125, 126, 138, 140, 142, 143, 147, 149, 150, 155, 157, 180, 200

Mobilidade acadêmica 1, 3, 7

Modelo de aprendizagem 188, 189, 190, 191, 193, 199

N

Narrativa autobiográfica 108, 110

Nativos digitais 188, 189, 190, 191

P

Pedagogia histórico-crítica 14, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163

Percepção de professores 15

Periódicos científicos eletrônicos 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85

Planilha eletrônica 119, 121, 123, 126

Políticas sociais 38, 180, 183, 184, 185

Práticas pedagógicas 12, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 77, 153, 167

Práxis educativa 170, 171, 174, 177

Programa 1, 5, 6, 8, 26, 28, 31, 34, 41, 79, 84, 91, 108, 120, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 167, 168, 192, 202

R

Rodas de leitura 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

S

Sabedoria da prática 62, 64

Saber empreender ético 87, 91

Serviço Social 28, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187

T

Tecnologias digitais 77, 78, 121, 165, 166, 167, 168, 169

U

Universidade 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 26, 28, 60, 71, 77, 85, 86, 107, 108, 117, 118, 128, 137, 163, 170, 188, 202

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

2

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

2