

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(ORGANIZADOR)

2



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(ORGANIZADOR)

2



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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 de Coimbra

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^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª 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^ª 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^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª 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. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 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: perspectivas atuais 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais 2 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1151-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.512232604</p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

A forma como a sociedade contemporânea se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem vem se alterando na atualidade e demandam novas formas de pensar e compreender o cenário e os sujeitos que atuam na construção de conhecimento. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas atuais 2**, se configura como um contributo para a entendimento dos condicionantes que atuam e resultam dos/nos contextos educativos. Fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta 27 capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1 1**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM STEAM**

Mateus Mendes Magela
Angélica Brandão Rossow
Anderson Oliveira Gadioli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326041>

CAPÍTULO 2 12**LA CERÁMICA TAÍNA DEL SITIO PLAYA CARBÓ EN EL MUNICIPIO DE YAGUAJAY, NORTE DE LA PROVINCIA DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA**

José Eusebio Chirino Camacho
Adilson Tadeu Basquerote
Eduardo Pimentel Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326042>

CAPÍTULO 3 31**HIP HOP EM CRECHES COMUNITÁRIAS: CONSTRUINDO VALORES BRINCANDO**

Scheyla Queiroz de Oliveira
Maurício Freitas Goes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326043>

CAPÍTULO 437**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO MOTIVACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

José Augusto Mouzinho da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326044>

CAPÍTULO 543**ESTUDO PILOTO COM 45 EDUCADORES DE INFÂNCIA - VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS DE IDENTIFICAÇÃO DE RISCO LINGUAGEM PARA 3, 4 E 5 ANOS**

Aliaska Aguiar
Graça Simões de Carvalho
Simone Lopes Herrera

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326045>

CAPÍTULO 663**JORNADA FEMININA ACADÊMICA: O CASO DE ESTUDANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO FEDERAL**

Marcela Ingrid Mendes Souza
Myriam Angélica Dornelas
Rosemary Pereira Costa e Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326046>

CAPÍTULO 7	83
LÍNGUA INGLESA E O ENSINO DE LEITURA: O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MOTIVAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
José Augusto Mouzinho da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326047	
CAPÍTULO 8	88
LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA GERENCIA EDUCATIVA	
Joselin Lissette Cepeda Cepeda	
Joel Josué Barberi Duarte	
Efrén Orlando Fernández Briceño	
Gary Anthony Granados Weisson	
Maykel Alejandro Olivo González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326048	
CAPÍTULO 9	98
MALTRATO INFANTIL Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL	
Joel Josué Barberi Duarte	
Joselin Lissette Cepeda Cepeda	
Efrén Orlando Fernández Briceño	
Gary Anthony Granados Weisson	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5122326049	
CAPÍTULO 10.....	107
MÉXICO Y EL COMERCIO ELECTRÓNICO	
Martha Patricia Borquez Domínguez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260410	
CAPÍTULO 11	116
O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO FACILITADOR DO TRABALHO EM GRUPO	
Sylvia de Arruda Camargo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260411	
CAPÍTULO 12.....	125
O FEMINEJO DAS PATROAS: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA REFLETIR SOBRE O EMPODERAMENTO DAS MULHERES	
Maria Isabel Medeiros Soares	
Natália Coelho de Jesus	
Michele Sodré das Neves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260412	
CAPÍTULO 13.....	133
O IMPACTO DA PANDEMIA NAS OLIMPÍADAS DE QUÍMICA DO ESTADO DO	

PARANÁ

Bruna Saczk

Larissa Kummer

Maurici Luzia C. Del Monego

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260413>**CAPÍTULO 14..... 140****O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Aline Karina Queiroz Faustinelli Damasceno

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

Elisangela Dias Brugnera

Maria Angélica Dornelles Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260414>**CAPÍTULO 15..... 152****ORALIDADE NO ESPAÇO ACADÊMICO**

Soeli Staub Zembruski

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260415>**CAPÍTULO 16..... 165****OS COMPONENTES SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE MATEMÁTICA PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NO MUNICÍPIO DE LÁBREA-AM**

Ericley Nascimento Lobatu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260416>**CAPÍTULO 17..... 181****OS SISTEMAS EDUCATIVOS DA AMÉRICA LATINA NO PÓS PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DAS RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS**

Artur Cunha Nogueira de Oliveira

Eva García Redondo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260417>**CAPÍTULO 18..... 199****PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NAZIRA LITAIFF MORIZ, NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM, QUANTO A APLICAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

José Augusto Mouzinho da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260418>**CAPÍTULO 19..... 209****POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ANGOLA: UMA LEITURA A PARTIR DOS DOCUMENTOS POLÍTICOS**

Hernani Bungo Sumbo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260419>

CAPÍTULO 20223

PROJETO INTERDISCIPLINAR: AÇÕES DE ENFRETAMENTO A PANDEMIA NA ESCOLA CETI DR. FONTES IBIAPINA

Francisco Diassis Bezerra
Dayane Nobre de Alencar
Hermes Solano de Melo Viana
Wellington dos Santos Pereira
Thaianá Pereira dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260420>

CAPÍTULO 21..... 231

PSICOMOTRICIDADE E O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS

Inafran Souza e Souza
Jadson Justi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260421>

CAPÍTULO 22239

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Bianca Melo Pereira da Costa
Francisco José Carvalho Mazzeu
Marcele Cosin de Oliveira Tamião
Samira Sant'Anna Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260422>

CAPÍTULO 23 251

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DIGITAIS DO PROFESSOR DE 1º ANO DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Raquel Thais Soares Peixoto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260423>

CAPÍTULO 24 261

TEORIA DA INCLUSÃO: OS LIMITES E AS POTENCIALIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR

Judite Fernandes Moreira
Lucinéia de Souza Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260424>

CAPÍTULO 25272

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Herculano da Silva Melo

Sandra Maria Alves Barbosa Melo
 Andrea Perez Leinat
 Cláudia Graner Módés
 Carla Silva Lima
 Raquel de Brito Fontenele

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260425>

CAPÍTULO 26282

UM ESTUDO DE CASO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO IDEP RO: UM DIAGNÓSTICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES EAD DURANTE A PANDEMIA DA COVID- 19

Ilza dos Santos Lima
 João Paulo dos Santos Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260426>

CAPÍTULO 27295

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO – REVISÃO SISTEMÁTICA

Patricia Fatima de Oliveira Furtado
 Daiane Silva Lourenço de Souza
 Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp
 Isabele Lourenço de Souza
 Mareli Eliane Graupe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.51223260427>

SOBRE O ORGANIZADOR303

ÍNDICE REMISSIVO304

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM STEAM

Data de aceite: 03/04/2023

Mateus Mendes Magela

Instituto Federal do Espírito Santo,
Cariacica, Brasil

Angélica Brandão Rossow

Instituto Federal do Espírito Santo,
Cariacica

Anderson Oliveira Gadioli

Instituto Federal do Espírito Santo,
Cariacica, Brasil

ensino e aprendizagem. Espera-se que os resultados obtidos no laboratório possam impactar novas iniciativas com o intuito de preencher uma lacuna teórica existente a respeito dessa temática, bem como produzir novos objetos de aprendizagem capazes de minimizar os limites e desafios da educação matemática, principalmente no cenário pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Steam; Laboratório; Ensino; Matemática; Aprendizagem.

RESUMO: A educação brasileira enfrenta desde o ano de 2020 uma de suas maiores crises em decorrência da pandemia de Covid 19 e o impacto sobre a educação pública é ainda maior com severas consequências sobre os indicadores educacionais com destaque para a aprendizagem e a evasão escolar. Nesse contexto, é preciso reinventar as estratégias didáticas com a finalidade de recolocar o estudante como foco da ação pedagógica. Nessa direção, o laboratório de Matemática tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do uso de objetos de aprendizagem desenvolvidos sob a perspectiva da educação STEAM como estratégia didática para engajar os estudantes no processo de

INTRODUÇÃO

A proposta de um laboratório de matemática (Labmat.Ca) sob a perspectiva da educação STEAM mostrou potencial em permitir a integração de ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação de ciências e matemática, por meio de atividades realizadas no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Cariacica, em parceria com o Grupo de Pesquisa de Práticas Ativas de Ensino de Matemática (GPPAEM). STEAM é a sigla em inglês para, *Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics*. Essa concepção demanda um processo de

planejamento que exige esforço por parte dos educadores. Dessa forma, para apoiar essas dificuldades deve-se buscar um grupo interdisciplinar de professores com um interesse comum: promover experiências de aprendizagem de modo prático e inovador.

O laboratório está instalado em uma sala climatizada de 44m² localizada no segundo piso do bloco B do IFES campus Cariacica. Seu acervo dispõe de 3 (três) impressoras 3D, 1 (um) *scanner* 3D, 12 (doze) *notebook*, 1 (um) projetor, 1 (uma) TV *smart*, conexão *wi-fi*, diversos kit de ensino de matemática, kit de aprendizagem Lego, dentre outros.

O início de suas atividades ocorreu no ano de 2019 com o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Popularização e Divulgação de Ciências e Matemática”, cujo público-alvo eram estudantes do Ensino Fundamental II das redes públicas dos municípios de Cariacica e Viana, localizados na região metropolitana da Grande Vitória.

Nesse projeto, o laboratório recebeu visitas agendadas de escolas da rede pública. Outra experiência a ser destacada, foi a realização do curso de formação de professores intitulado “Formação em Práticas Metodológicas no Ensino de Matemática da Educação Básica”. Além disso, o laboratório é usualmente utilizado pelos professores de matemática e ciências da natureza para sua prática de ensino no campus. Segundo Tillinghast *et al.* (2020) muitas ciências, engenharia e outros campos do conhecimento estão inerentemente apoiados na base de conhecimento de matemática do ensino médio.

Outra atividade desenvolvida no laboratório é a impressão 3D de objetos didáticos, como exemplo, figuras geométricas tridimensionais para o estudo de geometria e álgebra, fractais 3D, objetos topológicos, parafuso de Arquimedes, Sistema Solar, coração anatômico e célula vegetal (para apoio as aulas de biologia), em outras.

Nessa direção, Cottone *et al.* (2021) afirma que é importante começar a educação STEAM integrada e o mais cedo possível, com a finalidade de despertar o interesse dos estudantes para melhor prepará-los nas competências necessárias para seu futuro.

Finalmente vale registrar que durante os meses de março a julho de 2020, período que marcou o início da pandemia do novo coronavírus, o laboratório de matemática junto com outros laboratórios do IFES permaneceu em atividade realizando a fabricação de *faceshield* (protetor facial que protege contra respingos de tosse e espirros na direção do rosto) com o uso da prototipagem 3D. Pois, nesse período esse item tornou-se escasso diante da inesperada demanda. Todo material produzido foi doado para hospitais, unidades de saúde e demais profissionais que atuavam na linha de frente no combate da pandemia.

Portanto, pretende-se que os resultados obtidos em um ambiente com mentalidade de ensino STEAM possam impactar novos estudos e iniciativas com o intuito de preencher a lacuna existente a respeito da articulação entre os eixos disciplinares da educação STEAM, bem como produzir novos produtos educacionais capazes de minimizar os limites e desafios da educação de ciências e matemática.

MATERIAL E MÉTODOS

Os esforços de divulgação STEAM que apoiam o desenvolvimento de habilidades matemáticas no ensino fundamental e médio demonstraram benefícios para os estudantes em STEAM e domínios relacionados, pois as habilidades de desempenho e resolução de problemas permanecem altamente correlacionadas com o desempenho escolar até o ensino médio e até com os resultados da carreira.

De acordo Nersesian *et al* (2020) as abordagens educacionais devem acompanhar o rápido avanço da tecnologia para que os estudantes tenham as habilidades necessárias para seu futuro. Nesse sentido, a articulação STEAM aplicada na educação e seu desenvolvimento como campo de pesquisa está em pleno crescimento. Uma sociedade com domínio amplo da educação STEM possui maiores chance de construir um futuro prospero, pois é por meio de uma educação com significado que os indivíduos poderão usufruir de melhores oportunidades.

O ano de 2021 mostrou-se oportuno para considerar as muitas teorias relacionadas ao conteúdo do STEAM, bem como as muitas ideias inovadoras para estruturar a educação STEM em currículos educacionais. Visto que no ano de 2021 notabilizou-se por grandes conquistas no campo das Ciências, dentre as quais se destacaram as vacinas desenvolvidas contra a COVID 19. Além disso, em 18 de fevereiro de 2021 a Agência Espacial Norte Americana (Nasa) anunciou o pouso em Marte da sonda *Perseverance*, considerada a mais avançada já produzida pela Nasa. Desde então, ela já recolheu muita informação, e seu desempenho lá é considerado um sucesso.

Nesse contexto, a motivação para o laboratório de matemática sob a perspectiva da educação STEAM está na observação de que o papel desempenhado pela matemática na sociedade não está apenas crescendo, mas que o fazer matemática está cada vez mais integrado a outras áreas do conhecimento como química, física, engenharia, medicina, ciência da computação dentre outras.

Entretanto, a matemática está pouco a pouco sendo menos percebida pelas pessoas em seu cotidiano. A estrutura de aprendizagem conectada entre os eixos de trabalho desenvolvidos no Labmat.Ca é visualizada na figura 1.

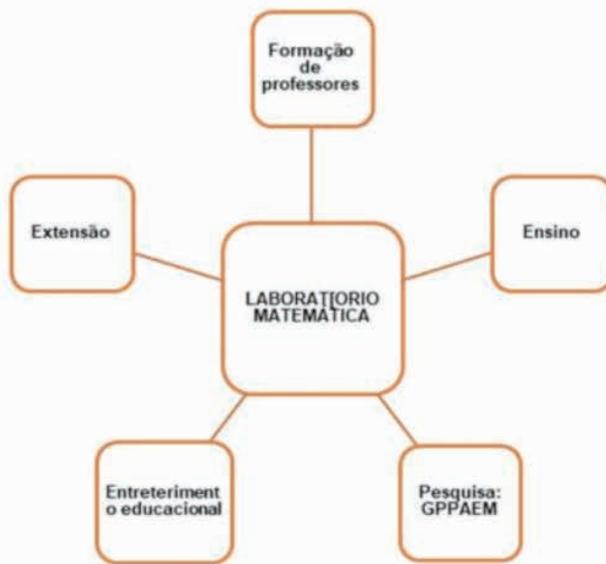


Figura 1. Estrutura de aprendizagem conectada

Fonte. Elaborado pelo autor

O projeto de extensão intitulado ‘Formação em Práticas Metodológicas no Ensino de Matemática da Educação Básica’, foi realizado no IFES campus Cariacica, no período de 23 de abril de 2019 a 3 de dezembro de 2019. Os encontros foram realizados no laboratório de matemática com periodicidade quinzenal. O curso foi organizado em 5 (cinco) módulos presenciais, a saber: 1) Conjuntos Numéricos e Operações; 2) Jogos e Recursos Matemáticos para o Ensino e a aprendizagem em matemática; 3) Trigonometria no Ensino Fundamental; 4) Expressões Algébricas, Polinômios e suas Aplicações; 5) Geometria no Ensino Fundamental II.

Cada módulo teve carga horária de 45h. Além disso, tiveram 2 (dois) módulos na modalidade remota no ambiente virtual Moodle: 1) Ambientação ao Moodle; 2) Metodologia Científica. Esses dois módulos remotos tiveram o objetivo de servir de base para a produção do trabalho final de conclusão de curso. O módulo “Ambientação ao Moodle”, ocorreu em duas semanas. Em seguida, o módulo “Metodologia Científica” ocorreu ao longo do curso totalizando 6 (seis) semanas. Esses dois módulos corresponderam a 10% da nota do curso.

As atividades de geometria do módulo 5, foram orientadas pela aprendizagem de van Hiele e apoiadas pelo uso de materiais didáticos manipuláveis. Segundo Hiele (1982) à medida que se avança, o que está implícito em um nível torna-se explícito no nível seguinte. Importante salientar, que o progresso entre os níveis está mais relacionado com a vivência de atividades adequadas, e que decididamente poucos estudantes atingem o nível 5.

Dessa forma, apoiando-se em experiências pedagógicas apropriadas, para

Hiele (1957) a teoria fundamenta-se em 5 níveis hierárquicos sobre a compreensão do desenvolvimento do pensamento geométrico. Estes níveis são denominados: 1) visualização; 2) análise; 3) dedução informal; 4) dedução formal e 5) rigor. Na figura 2, observa-se o diagrama do modelo hierárquico de desenvolvimento do pensamento geométrico de van Hiele.



Figura 2. Níveis de van Hiele

Fonte. Elaborado pelo autor

Durante o curso de formação de professores, o modelo de aprendizagem de van Hiele foi colocado em prática no módulo “Geometria no Ensino Fundamental II”. A figura 3, ilustra uma atividade desse módulo na qual os cursistas utilizaram modelos de sólidos planificados, além de fazer uso de um conjunto de sólidos geométricos. Além disso, exploraram na prática o Teorema de Pick para o cálculo de áreas de figuras poligonais utilizando-se do Geoplano.



Figura 3. Atividade de geometria durante o curso de formação de professores

Fonte. Elaborado pelo autor

Apesar de sua importância a divulgação das áreas de ciência e matemática possui uma estrutura frágil em nosso país principalmente quando pensamos na educação básica.

No futuro, a capacidade dos países de acessar, compreender, selecionar, adaptar e usar conhecimentos científico-tecnológicos será cada vez mais determinante para o alcance do bem-estar social e da qualidade de vida da população.

Em vista disso, visando preencher essa lacuna o Labmat.Ca tem como objetivo fulcral alimentar os jovens em idade escolar de conhecimento nas áreas de ciência e matemática com a finalidade de estabelecer um elo permanente de interesse e foco nos estudos. Utilizando-se da perspectiva STEAM, busca-se desenvolver os jovens por meio de diversas atividades, sobretudo, com o uso de metodologias ativas como exemplo, a rotação por estação.

O uso dessa metodologia consistiu em uma sequência de 6 (seis) atividades dispostas em grau hierárquico de habilidades, cada atividade teve duração de aproximadamente 20 min. Na figura 4, observa-se uma atividade envolvendo a resolução de problemas.



Figura 4. Atividade de resolução de problemas

Fonte. Elaborado pelo autor

Jogando o xadrez gigante os estudantes desenvolveram suas habilidades de raciocínio lógico em partidas repletas de estratégias. A figura 5, mostra os estudantes jogando o xadrez utilizando um tabuleiro com dimensões 2,75m x 2,75m, cujas peças medem até 75cm.



Figura 5. Jogo de xadrez gigante

Fonte. Elaborado pelo autor

Outra atividade desenvolvida, é a resolução de quebra-cabeça e a criação de mosaicos com uso de peças imantadas conforme mostra a figura 6.



Figura 6. Resolução de quebra-cabeças e criação de mosaicos

Fonte. Elaborado pelo autor

O Avança resto é uma atividade adaptada de um jogo de tabuleiro chamado “Trilha dos Restos” que envolve habilidade com divisão de número inteiros seus múltiplos e divisores integrada com a psicomotricidade dos estudantes. A figura 7, mostra a atividade do “Avança Resto”.



Figura 7. Avança Resto
Fonte. Elaborado pelo autor

Dentre os objetos didáticos que foram construídos no Labmat.Ca com uso da impressão 3D destacam-se figuras tridimensionais para o estudo de geometria e álgebra, fractais 3D, objetos topológicos, parafuso de Arquimedes, Sistema Solar, coração anatômico e célula vegetal (para apoio as aulas de biologia), dentre outras. Na figura 8, pode-se observar o “cubo da soma”. Esse material didático consiste em 8 (oito) paralelepípedos construídos com impressão 3D representando um cubo de 10cm^3 . Sua aplicação dá-se no desenvolvimento do termo algébrico $(x + y)^3$.



Figura 8. Cubo da soma
Fonte. Elaborado pelo autor

Na figura 9, tem-se um exemplar anatômico de um coração humano desenvolvido via impressão 3D. Esse objeto foi encaminhado para os professores de biologia do campus.



Figura 9. Coração humano
Fonte. Elaborado pelo autor

A produção de um protótipo do Parafuso de Arquimedes é fruto de um projeto de iniciação científica que tratou da investigação experimental e aspectos de design de um parafuso de Arquimedes de teste para transporte de grãos de milho. Foram aplicadas variações dos ângulos ascendentes do parafuso. Na figura 10, é possível visualizá-lo durante uma das práticas experimentais realizadas.



Figura 10. Parafuso de Arquimedes
Fonte. Elaborado pelo autor

Além do aspecto experimental, a abordagem de design do parafuso também foi

tratada em detalhes utilizando a plataforma de manufatura digital *Thinkercad*. O principal resultado obtido nessa pesquisa foi a prototipagem de um parafuso de Arquimedes e a aferição do seu funcionamento de acordo com os testes de inclinação realizados.

De acordo com Gil (2009) na pesquisa experimental, a operacionalização das variáveis exige que se considerem as condições de mensuração, sobretudo para que possam ser selecionados os instrumentos apropriados. Nesse sentido a aplicação do app *AngleMeter* foi importante para medir as variáveis, ou seja, os ângulos de inclinação com precisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implantação do laboratório de matemática proporcionou aos estudantes do campus e comunidades acadêmicas vizinhas, um ambiente de aprendizagem ativa em Ciências e Matemática, desenvolvidas sob a perspectiva da educação STEAM. Por meio dessa iniciativa, buscou-se estimular a autonomia intelectual dos estudantes do campus.

Permitiu estreitar os vínculos institucionais entre o campus e a comunidade e, dessa forma, fomentar a busca por soluções de problemas educacionais locais. Além disso, destaca-se a construção de um espaço público de divulgação científica capaz de contribuir na formação de uma cultura com base científica.

Também pode-se perceber, que o espaço físico não é suficientemente adequado para receber a visita de turmas com mais de 20 (vinte) estudantes. Por isso, a estratégia da rotação por estação mostrou-se ser uma alternativa viável para amenizar essa situação, pois além do laboratório outros espaços do campus podem ser utilizados na realização das atividades. Uma outra possibilidade apresentada, foi conciliar de modo síncrono o Labmat.Ca com outros espaços do campus tais como laboratório de biologia, laboratório de química e dentre outros espaços de formação científica.

Durante a pandemia, o GGPAEM, grupo de pesquisa que atua no Labmat.Ca, buscou desenvolver atividades de divulgação científica em matemática por meio de material audiovisual distribuído via plataforma de vídeos *Youtube.com*. Entretanto, essas iniciativas foram incipientes possivelmente parte deve-se a sobrecarga de trabalho que o período pandêmico gerou, e parte pelo grau de domínio das ferramentas digitais por parte dos docentes. Mas, as pequenas ações desenvolvidas aparentemente tiveram boa aceitação pelo público-alvo.

Dessa forma, o GGPAEM pretende-se a partir do segundo semestre do ano de 2022 empreender no desenvolvimento de seu canal do *Youtube.com* visando a divulgação das atividades desenvolvidas no Labmat.Ca.

CONCLUSÃO

Como importantes resultados obtidos destacam-se a articulação entre projetos

e ações relacionadas ao ensino da Matemática no Campus Cariacica com as demais áreas do conhecimento. A construção de materiais didáticos manipulativos de aplicação interdisciplinar para uso em sala de aula via prototipagem 3D, bem como o apoio e desenvolvimento de projetos de iniciação científica no campus.

AGRADECIMENTOS

Deixa-se aqui registrado o agradecimento aos integrantes do GGPAEM e ao grupo de servidores do campus Cariacica que de alguma forma contribuíram para que as atividades desenvolvidas no Labmat.Ca pudessem ocorrer da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

COTTONE, Amanda M. et al. Building System Capacity with a Modeling-Based Inquiry Program for Elementary Students: A Case Study, *Systems*, v. 9, n. 1, p. 9, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

HIELE, van. **van Hiele levels and achievement in secondary school geometry**. [S.l: s.n.] , 1982.

NERSESIAN, Eric et al. Interdisciplinary Collaboration Approaches on Undergraduate Virtual Reality Technology Projects, in: **2020 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)**, Princeton, NJ, USA: IEEE, 2020, p. 1–8.

TILLINGHAST, Ralph C. et al, STEM Outreach: A Literature Review and Definition, in: **2020 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)**, Princeton, NJ, USA: IEEE, 2020, p. 1–20.

YOO, Wook-Sung; PATTAPARLA, Spoorthi Raghunandan; SHAIK, Sameer Ahamed, Desenvolvimento de currículo para a academia de educação em computação para aumentar o interesse dos alunos do ensino médio em computação, *em*: **2016 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)**, Princeton, NJ, EUA: IEEE, 2016, p. 282-284.

CAPÍTULO 2

LA CERÁMICA TAÍNA DEL SITIO PLAYA CARBÓ EN EL MUNICIPIO DE YAGUAJAY, NORTE DE LA PROVINCIA DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA

Data de aceite: 03/04/2023

José Eusebio Chirino Camacho

Investigador Agregado del Grupo de Arqueología del Parque Nacional Caguanes

Adilson Tadeu Basquerote

Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)

Eduardo Pimentel Menezes

Profesor en la Universidad del Estado del Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMEN: La presencia de una cerámica con características diferentes a la encontrada en la zona central de Cuba, en el Sitio Arqueológico Playa Carbó al norte de la provincia de Sancti Spíritus (Municipio Yaguajay), provocó que realizáramos un estudio particularizado de la misma e hiciéramos comparaciones con sitios tipo de la cultura Taína en Cuba y Santo Domingo (Laguna de Limones de Maisí, El convento en Cienfuegos y los sitios Meillac y Carrier en la Española), tomando como base los estudios realizados por el Dr. José M. Guarch (1972). La investigación, cuya muestra consta de 249 fragmentos (hasta

el momento no han aparecido artefactos completos), arroja importantes datos que, sitúan esta industria del sitio objeto de estudio como un representante de la Cultura Taína en el centro del archipiélago cubano que, según las hipótesis que se esgrimen por al autor en la investigación pudo ser un grupo que, procedente de Bahamas, comenzara a poblar el territorio. Al valorarlo nos damos cuenta de que estamos ante una cerámica de una calidad superior en su confección atendiendo al diseño, sus modos conceptuales y de procedimiento.

PALABRAS CLAVE: Acuminado, ceramio, caliche, cuencos.

INTRODUCCIÓN

Luego de llevar adelante un amplio trabajo de recogida de material arqueológico o muestra de estudio, de lo que debió ser una gran comunidad de aborígenes, que se extendió a lo largo de más de 825m de largo y 25m de ancho como promedio hacia dentro del mar, en la costa de la Ensenada de Yaguajay (llamada actualmente Playa Carbó) a 5Km. Al N-W de la ciudad de Yaguajay, cabecera

del municipio de igual nombre, que ocupa todo el norte de la actual provincia de Sancti Spíritus, nos damos a la tarea de realizar un estudio de las características de los elementos de la cerámica recolectada allí, con el fin de determinar el grado de desarrollo alcanzado en esa industria por parte de aquella población.

Por otra parte, conocer las influencias o analogías y diferencias que pudieran existir a partir de la comparación con “Sitios Tipo” de comunidades ceramistas de Cuba y las Antillas, en los procedimientos, diseños, modos conceptuales y decoraciones del material colectado.

Es importante destacar que, si bien el territorio del actual municipio de Yaguajay, fue densamente poblado por comunidades preceramistas (más de 80 sitios), sólo han aparecido tres sitios de habitación en el territorio, representativos de la cultura ceramista; ambos, muy ricos en material arqueológico (conocemos y poseemos algunas evidencias de un sitio con parecidas características en la zona de Pedro Julio al Sur del municipio, pero por su poca magnitud, no ha sido estudiado con detenimiento, por cuanto creemos además que pudiera ser un sitio ocasional surgido después de la conquista), lo son: Playa Carbó y Júcaro II, este último a solo 2.5 Km. al S-W del primero, en tierra firme.

El primero, objeto de nuestro estudio, se desarrolló en la costa, sobre las aguas (palafo), con una antigüedad según muestras de C-14, tomadas de la dieta de concha de 1564 AP¹; mientras que el segundo (no fechado) debió constituir una aldea de bohíos y caneyes, sobre una elevación que le permitió un dominio visual de toda la costa.

Atraídos por las excelentes condiciones físico-geográficas del territorio -¿Y por qué no?- por una población Ciboney o no ceramista, numerosa, debieron llegar hasta aquí estos hombres que, por los resultados de tales muestras pudieron haber vivido en el paraje, alrededor de 386 años AC y 8 siglos antes de la llegada de los españoles.

Su llegada al territorio, según nuestros criterios basados en fechados y las diferencias tecnopológicas debió producirse, muchos años antes de los pobladores de Júcaro II que como hemos dicho para el pueblo de Carbó, este debió llegar desde Bahamas y el Júcaro II por la propia dispersión de la población interna de Cuba. Teniendo en cuenta la importancia que reviste para el territorio el estudio particularizado de la cerámica de estos sitios y en especial Playa Carbó, es que nos propusimos realizar esta investigación particularizada.

Es obligatorio destacar en el contexto del trabajo, la enorme riqueza arqueológica que se observa en este sitio, la que se sustenta en un ajuar lítico que va, desde la ordinaria y la bien concluida hacha petaloide, hasta diferentes y bien concluidas figuras exentas, con características antropomorfas; una desarrollada industria de la concha, representada por infinidad de gubias y otros artefactos, como colgantes para adorno personal y ritual, con una esmerada decoración y acabado. Ejemplo de ello es la Guaiza de Playa Carbó, artefacto de concha decorado, que ha sido objeto de otro trabajo particularizado del primer

¹ Fechado realizado recientemente con el laboratorio de C-14 del Instituto de Antropología e Historia (INAH) de México (José Chirino Camacho y María Magdalena de los Ríos Paredes) se toma el Presente el año de 1950).

autor.

La presencia de artefactos de madera, cuyo uso ha sido bien representado. El arte de la cestería, etc., constituyen muestra de tal riqueza material. Aun, se encuentran allí, bajo el agua los horcones de las barbacoas donde residieron cuya mejor identificación es que, cuando se comparan los cortes de las puntas enterradas, el único artefacto que cabe, es el filo de las hachas petaloides. Hasta el momento el autor, ha podido contar en los días de mucha calma, alrededor de doce casas comunales lo que muestra, la presencia de una gran población si tenemos en cuenta su vida en colectivo.

Partiendo de estos análisis y teniendo en cuenta que, es este el primer trabajo que saldrá a la luz pública sobre tan importante sitio, creímos oportuno no brindar conclusiones definitivas, sino provisionales; el estudio completo, está por realizar, la investigación que presentamos, es solo el comienzo.

EL SITIO PLAYA CARBÓ

Como explicamos anteriormente la playa es parte de la Ensenada Yaguajay, la que forma parte de una estrecha llanura litoral ubicada en la costa norte central de Cuba la que, de acuerdo con la regionalización físico geográfica de Mateo y Acevedo (1989) forma parte a su vez de la Llanura Costera Yaguajay-Corralillo. Sobre el paraje se dice en el libro *El Estudio Geográfico Integral del Municipio Yaguajay, norte de la provincia de Sancti Spíritus, Cuba* (CHIRINO *et al*, 1994, p.23):

En el litoral N, al W, centro y E, ocurren procesos lacuno-palustres con depósitos de manglar y se observan procesos acumulativos moderados, al centro, llega hasta el litoral, donde aparece una serie denudativa abrasiva. La morfoestructura de esta, con predominio de ascensos neotetónicos débiles ¿...? tiene una franja estrecha hacia el W con un relieve fluvio marino de llanuras y terrazas deltaicas. La descripción anterior explica cómo se usó la lógica de asentamiento en el lugar por el aborigen.

Se ubica en las coordenadas geográficas 22°, 22' 45" de Latitud Norte y 79°, 16' de Longitud Oeste y los, a 5Km. Al N-W de la ciudad de Yaguajay, cabecera del municipio del mismo nombre, en la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para la elaboración de esta obra, que parte no de un trabajo de campo ordenado, sino de la recolección arbitraria de fragmentos en la superficie, los que fueron lanzados por las olas del mar hacia la playa, porque este Residuario se encuentra bajo las aguas de la Bahía de Buena Vista, lo que demuestra la existencia allí, de un palafito en la etapa aborigen de nuestra historia. Hemos tenido en cuenta en el proceso de recolección en superficie, enmarcar topográficamente el área, lo que nos ha permitido, luego de una amplia prospección dentro y fuera del agua, definir las dimensiones de lo que fuera, esta

comunidad: 825 m a lo largo de la costa y unos 25 m hacia dentro del mar, lo que nos da una extensión de 2 062m² aproximadamente.

La muestra, no es todo el material colectado, sino, piezas recogidas pacientemente, con el fin de que sean representativas. Se utilizan como material de análisis o estudio para este trabajo, 249 fragmentos.

Antes del análisis casuístico detallado, se realizó una ardua tarea de dibujo, a lápiz, por parte del autor, de un grupo de 67 piezas que a nuestro juicio, muestran hasta el presente, el universo de la decoración y los diversos artefactos, así como los diferentes diseños de esta muestra (que constituyen, luego de una terminación del dibujo ilustrativo creado por Ángel Miguel Martínez Gómez y anexos de este trabajo), con el objetivo de brindar mayor información visual en este sentido.

Se hizo una revisión de toda la bibliografía especializada a nuestro alcance, y se realizaron consultas, con el fin de lograr una buena preparación sobre el tema, utilizándose experiencias aplicadas con buenos resultados por otros autores, lo que se esclarece en cada cita.

En el caso específico y particular de la muestra, se analizó:

- Los tipos de artefactos, el tratamiento de la pasta, tratamiento de la superficie, las decoraciones, la cocción, los bordes, las asas, el color, etc., y se realizaron comparaciones con otros sitios estudiados como ya se expuso anteriormente, para poder llegar a conclusiones particulares sobre el sitio objeto de nuestro estudio. Se realizaron además, muestreos en microscopio, para valorar la granulometría y el tipo de temperante y se exploró aquellos lugares que, pudieran ser fuente de materia prima para la industria ceramista de este sitio.

El sitio “Playa Carbó”, fue descubierto el 18 de Abril de 1982, cuando el Grupo Espeleológico Caguanes, —del que el autor era miembro— se encontraba desarrollando una expedición por Los Cayos de Piedra y atracó la embarcación al muelle de Carbó para recoger a algunos compañeros. Para amortiguar la espera, se determinó caminar por la costa y para asombro del autor, comenzó a encontrarse gran cantidad de fragmentos de cerámica, material lítico y de concha de lo que al parecer era un nuevo sitio arqueológico. De esa forma aparecía ante nosotros la primera comunidad agroalfarera del territorio y que, “al mismo tiempo constituía el primer descubrimiento de ese tipo en la costa norte central del país”. (CHIRINO, 2010, p. 89).

En la medida en que fue pasando el tiempo, diferentes expediciones, nos fueron permitiendo obtener más evidencias y recolectar diferentes piezas, así como llegar a la conclusión de que nos encontrábamos ante un enorme palafito, cuyo residuario se encontraba, en su mayoría bajo las aguas. Los vientos del norte, en invierno, con sus fuerte marejadas, sacaban a la costa aquellos restos de lo que fuera una aldea Taína. Su perfecta ubicación para recibir las brisas del Este que nos azotan durante nueve meses del año y los nortes, les daban posibilidades para que los efectos de las plagas de mosquitos no les

afectarán tanto y por demás garantizaban una pesca segura, mientras, a menos de 1km, al sur ya poseían tierras fértiles donde sembrar sus alimentos; el lugar era ideal.

La aparición de los fragmentos y otras piezas sacadas a la costa por el oleaje, explica lo arbitrario de la colecta, pues ya, ninguno de los fragmentos estaba en su lugar original. Por otra parte, al llevar a efecto un minucioso trabajo topográfico, se pudo comprobar que, desde la orilla misma y hasta 25m hacia dentro, existe, sobre el fondo, un inmenso residuario, que se extiende por toda la costa con la misma magnitud, por 825 m lineales. Por tanto, la mayoría de las piezas objetos de estudio, fueron encontradas luego de que el Atlántico se encargara de sacarlas.

Como expresamos en la introducción, somos del criterio de que, los fundadores de esta comunidad, debieron llegar al territorio, varios siglos antes de los conquistadores; pensamos en una ruta, no a lo largo de las costas cubanas desde el Oriente, pues ello habría prohibido por lógica su llegada al territorio, si tenemos en cuenta la infinidad de locaciones con muy buenas y mejores características para su asentamiento que existen en zonas, antes de llegar a esta comarca, por lo que nuestra hipótesis, radica en la llegada de este grupo de modo directo desde el archipiélago de Bahamas, para lo cual consideramos, tres probabilidades lógicamente aceptables:

- 1.- Atraídos por una fuerte población preagroalfarera o con incipiente agricultura (comunidades con tradiciones Mesolíticas tardías), que habitaban la zona de gran riqueza natural y muy buenas condiciones para la agricultura, la pesca, la caza y la recolección y en especial la navegación y con los que debió existir una fácil comunicación por la vía marítima por la cercanía a Bahamas.
- 2.- Teniendo en cuenta el primer aspecto, más un movimiento demográfico lógico entre Las Bahamas y Cuba, que provocara el desprendimiento de grupos que se desplazaran hacia nuevos lugares de asentamiento.
- 3.- Las invasiones de Los Caribe a Las Bahamas (comprobado durante la conquista) que, de manera obligatoria provocara un desplazamiento a este paraje en la geografía cubana.

Como ya hemos dicho en nuestro libro *Arqueología Aborigen del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba*:

Pensamos que, de no producirse la conquista, paulatinamente se habría producido un crecimiento de nuevas poblaciones Taínas en el territorio y hacia el interior que, dada la calidad de sus suelos, las riquezas de su flora, fauna y ríos. La cercanía a Los Cayos de Piedra (colmados de una fuerte vegetación y fauna, más un enorme sistema cavernario de fácil acceso por ser horizontales y espaciosas) la geografía, brindaba muy buenas garantías para el desarrollo de estas comunidades y no así en las islas de Bahamas. (CHIRINO, 2010, p. 43).

Tal y como se conoce que, el territorio fuera explorado por Pánfilo de Narváez en 1513, durante su invasión por toda la isla, no se ha precisado aun fecha ni realidad del

posible encuentro de este pueblo con los conquistadores. Datos obtenidos del Archivo de Indias de Sevilla, por el autor, muestran que el nombre del actual municipio responde al nombre del Cacique de Yaguajay, encomendado en 1530 (CHIRINO, 2010), bien pudo ser este, el pueblo del mencionado cacique. Por otra parte (y aunque existen diferentes hipótesis, ninguna clara hasta hoy), por la densidad y dimensiones del sitio objeto de estudio, no dudamos que este sea al poblado que el Fraile Bartolomé de Las Casas se refiere en su “Bravísima relación de la destrucción de las Indias” cuando expone:

Salieron pues de aquellos ranchos los españoles para ir adelante, y llegaron a un pueblo (que estaba en la ribera del mar del norte y dentro, las casas sobre horcones en el agua) (pasados todos), llamado Carahate, la penúltima sílaba luenga, al cual puso el padre Casa-harta, porque fue cosa de maravilla la abundancia de comidas que allí estuvieron, se comieron más de diez mil papagayos los más hermosos del mundo que por alguna manera era lástima matarlos [...] en este camino desde la provincia de Camagüey. (LAS CASAS, 1909, p. 512).

Esa localidad que se encuentra a “cien leguas de La Habana”¹ según el sacerdote, como hasta ahora no aparece otro sitio de tal envergadura en toda la costa norte del centro del país, bien pudo ser el lugar del encuentro iberoamericano en la región. Volviendo a los escritos de Las Casas, vemos al grupo conquistador con más detalles, cuando expresa que “Narvéez solo llevaba una yegua en que iba; los otros a pie (...) espantados al ver aquel animal tan grande que nunca habían visto y que subido un hombre encima de tantas cosas hiciese, y en especial aquella yegua de Narvéez era brava.” (Las Casas, 1909, p. 525). Esta cita pudiera justificar la motivación para que un aborigen de aquí, hiciera en cerámica, la reproducción de una cabeza equina a que se hace referencia más adelante (ver figuras).

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo está dirigido al estudio de la cerámica del sitio de referencia, pasamos pues, al análisis detallado sobre el asunto en cuestión:

I- SEGÚN LOS TIPOS DE ARTEFATOS:

Luego de un amplio y profundo estudio de la muestra de cerámica individual (tomando para ello la Nomenclatura dada por J. M. Guarch para la formas de la cerámica (J. M. Guarch:1972) y llevando adelante cálculos de posibles dimensiones y morfología de cada uno de los fragmentos estudiados, pudimos comprobar que, 78 son ollas, que representen el 31% del total; 66 cuencos, o sea el 27%; 50 escudillas, el 20%; 40 botes, el 16%; 7 botellas, el 3%; 6 vasijas naviculares, el 2% y dos burenes, el 0.8% (téngase en cuenta que, el hecho mismo de no existir piezas completas puede dar origen a un margen de imprecisión en este tipo de análisis, aunque trabajamos las formas, con sumo cuidado para que estos fueran los mínimos). El método utilizado para la confección fue, en todos los casos, el acordelado, que se aprecia en la mayoría de los fragmentos donde se observa con claridad la unión de los cordeles de barro (ver Tabla 1).

Si hacemos una valoración del posible valor de uso de cada uno de los artefactos o vasijas descritas anteriormente, el nivel de existencia en la muestra indica una proporción

adecuada, no así en el caso de los burenes, los que son poco representativos, esto, a criterio del autor debe estar en correspondencia con la característica “lacustre” del poblado, o sea, un mayor peso a la dieta, a partir de los productos del mar.

Los fragmentos de estos burenes, están decorados, lo que por otra parte, puede indicarnos un uso más bien ceremonial o de ocasiones específicas. Pensamos que la siembre de la yuca amarga (*Manihot esculenta Crantz*), así como de otros productos agrícolas, debió llevarse a efecto en lo que es hoy la loma de Carbó, distante unos 1500 m al Sur del sitio.

II-. TRATAMIENTO DE LA PASTA

Hay que destacar, que prevalece, en el material estudiado un buen tratamiento de la pasta: 82% compacta y 18% porosa. En la granulometría, predomina el grano fino, 47% de la muestra, mientras que el grano medio representa el 38% y el grande, el 14% (para determinar la granulosidad, se hizo un análisis microscópico observándose, hasta dos campos por fragmento, con el fin de que no existiera la posibilidad de error, considerándose gruesos, los granos mayores de 1 milímetro y las partículas menores de esa medida, como medias o finas).

El temperante utilizado, en el 83% de los fragmentos analizados, pensamos constituía parte del barro natural, no así en aquellas cerámicas, en que se presenta el grano grande, lo que nos demuestra que estos fueron situados por el aborigen en la pasta (se denota en los artefactos de mayor tamaño). El material utilizado en su totalidad es la arena Sílice.

III-. SEGÚN LA COCCIÓN DE LA PASTA

Con el fin de realizar una valoración más correcta, del dominio del arte de cocer la cerámica en hornos a cielo abierto (como era usual en estas comunidades) y que el proceso de análisis, arrojara resultados satisfactorios, al estudiar las piezas, comprobamos que, 203 fragmentos, el 82% presenta una cocción regular, y 35, el 14% una cocción irregular. Se comprobó además que el 12%, presenta oxidación, lo que nos demuestra una gran calidad del horneado y opinamos que en ello tuvo mucho que ver un buen trabajo de secado antes de cocer el barro. Este criterio lo corroboran las improntas de determinados tejidos de fibras vegetales (que nos proporcionaron datos para otro trabajo particularizado sobre tan interesante tema) sobre los cuales estuvieron las piezas para el secado.

IV.-SEGÚN LA FRAGMENTACIÓN

La Fragmentación presenta una proporción acorde con la calidad de la cocción, el 67% del total, o sea 168 piezas o fragmentos, presentan una fragmentación regular, mientras que 81, el 32% es irregular.

V- SEGÚN EL GRUESO

Se constataron 191 fragmentos, el 77%, con grueso entre 3 y 5 milímetros (en este grupo, predominó el grueso entre 3 y 4 mm, el 50%); 56 fragmentos, el 22% se encuentra entre 1cm y 1.5cm y 2, el 0.8% (grueso que corresponde a los burenes), por encima de esta

última medida, por lo que se denota el predominio de una cerámica fina, aunque si existen piezas de gran grosor y tosquedad, lo que indica que, no todos los artesanos estuvieron dotados de la destreza y habilidades que requiere este arte (pudieron ser aprendices los que conformaron las piezas antes señaladas). También pudiera ser, debido a ciertas peculiaridades de determinada utilidad por nosotros ignoradas, exigieran este tipo de características para determinados artefactos.

VI- SEGÚN LA DUREZA DE LA PASTA

Utilizamos para medir el grado de dureza de la pasta, La Escala de Valores de Mohs, para los minerales y pudimos comprobar que, 10 el 4% corresponde a fragmentos con dureza 2; 216, el 87,9% con dureza 3; 85, el 34% con dureza 4 y con una dureza de 5, el 0.4%, o sea 11 fragmentos. Como puede observarse, prevalecen en la cerámica estudiada los artefactos con dureza 3 y 4, lo que se corrobora con el grado de compactación de la pasta y la calidad de la superficie, así como con el temperante utilizado.

VII-SEGÚN EL ESTADO DE LA SUPERFICIE

Si bien, nos encontramos en presencia de una cerámica con una superficie que no refracta la luz (bien pudiera ser debido a su permanencia bajo las aguas por más de cuatro siglos), si creemos estar en presencia de artefactos con una superficie muy compacta, lo que se puede comprobar en el 55% de la muestra, 137 piezas; mientras que poseen la superficie lisa 180 fragmentos, el 77%. Se denota porosidad en 46, el 18%.

Predomina la regularidad en el 83%, 204 fragmentos la irregularidad prevalece en 41, el 16%. Del total solo el 4%, presenta manchas, palillazos un igual número y explosiones en la superficie (“caliche” según denominación trinitaria), también un 4%.

Como podrá observarse, en la cerámica de Playa Carbó, predominan los artefactos con una superficie cualitativamente superior a otros sitios, como lo es el de “Punta de Macao”, Guanabo en Ciudad de la Habana (Aida G. Martínez Gabino 1987) y en relación con la regularidad, esta, es superior a la descrita por Alfredo Rankin Santander, para el sitio el Convento (A. Rankin 1980). Es de destacar el hecho, de que este material se ha mantenido sumergido durante siglos y se mantiene de tal forma, lo que confirma la calidad técnica de la confección (ver tabla #3).

VIII- SEGÚN EL COLOR DE LA SUPERFICIE

Es predominante en la cerámica de Playa Carbó, el color pardo claro; 49%, 122 fragmentos de la muestra; el pardo oscuro representa el 39%, mientras que los fragmentos pardo rojizos alcanza solo el 11%. Es de destacar que dos fragmentos presentan pintura en la superficie, el 0.8% y en otros dos, se aprecia cierto engobe. En el caso de la pintura, se resalta el color rojo (pieza No.1-40-172). Pudimos comprobar además que en 27 fragmentos, el 11% de la muestra estudiada, se denotan coloraciones diferentes entre las superficies exteriores e interiores. Teniendo en cuenta el análisis anterior, llegamos al criterio de que predomina el color pardo claro y que este está muy directamente relacionado con el uso de la arcilla margosa de un color gris amarillento (tipo Yaguajay), la que se localiza al Sur del

sitio en tierra firme (ver tabla #3).

IX- SEGÚN LOS TIPOS DE BORDES

Son predominantes en la muestra, los bordes extrovertidos 164, o sea el 66%; en proporción le siguen los acuminados, 134, el 54% y de forma reducida los bordes introvertidos, 15, el 6%. Hay que destacar que, 124, el 50% del total de bordes, estos son biselados; 55, el 22% de tope plano y 70 el 28% de tope redondeado. Pudimos observar además que en los bordes acuminados o aquellos de tope redondeado, predominan en las escudillas, botes y botellas, lo que nos indica el criterio de diseños de bordes para diferentes artefactos y que determinan los usos.

X- SEGÚN LOS TIPOS DE ASAS

X-1- Asas tabulares:

Se observan 10 asas tabulares, el 4% de las que 1, es vertical, 0,4%; 9 son horizontales, el 4% y las 10 son proyectantes. Todas en el cuerpo del cerámico y la totalidad poseen formas geométricas; hay algo especial en esto y es que cinco (5) o sea el 2%, están decoradas con incisiones y que en todos los casos son rayas que se extienden a todo lo largo de la superficie superior del asa.

X-2- Asas de barbotina:

Se estudiaron 21 asas de barbotina, el 8% del total de la muestra, de las que el 7% se encuentran en el cuerpo y 3, el 1%, en el borde; del total, 5, el 2%, son verticales y 16, el 6% horizontales (en todos los casos, más bien eran curvadas para facilitar el sostenimiento de la vasija); todas de forma geométrica y decoradas por incisiones verticales continuas, a todo lo largo del borde del asa (tipo de adorno que prevalece en la totalidad).

X-3- Asas de tetón:

Se observaron 17 para el 7% de la muestra; todas en el cuerpo de las vasijas; en su totalidad geométricas, de las que el 2% presentan decoraciones por incisión y 1 posee peculiaridades antropomorfas, el 0,4%. Esta asa presenta las características de una cara humana muy estilizada en la que, por medio de pequeñas incisiones se representan los ojos, la nariz y la boca. Hay que destacar la decoración también incisa de la pieza 1-40-67 (en el anexo) en la que se observa una cruz, lo que pudiera aparecer ya, como un principio de los procesos de transculturación y de sometimiento al cristianismo o cambio en las ideas religiosas del indígena cubano, indicándonos además la posibilidad del contacto directo con los hispanos, aunque también pudiera ser un ornamento arbitrario que nada tuviera que ver con la presencia europea en el sitio.

X-4- Asas combinadas:

Existen 3 asas, el 1%, que son combinadas, destacándose como de barbotina con expresiones de carácter tabular; las 3 de tetón, de las que 1 es vertical y las tres, son de forma geométrica que se presentan en el cuerpo del cerámico. Teniendo en cuenta características particulares en las asas, debemos hacer mención de la pieza 1-40-220, la que debió ser (según presumimos por el fragmento) una escudilla y en la que aparece un

asa tabular, vertical al borde y un asa de tetón en el cuerpo, muy cerca una de otra, aunque no presentan otro adorno. Partiendo de la forma que se infiere para el recipiente, este tipo de asa pudo servirle como ornamento y se presupone su repetición en otras partes del cuerpo y borde del mismo.

No se comprobó en el estudio de esta muestra, asas de lazo o de otro tipo que no sean las descritas anteriormente (ver anexo 6).

XI- SEGÚN LA DECORACIÓN

XI-1- Piezas decoradas con incisión:

Se observaron 60 fragmentos, o sea el 24% del total de la muestra con este tipo de técnica decorativa, las que describimos a continuación:

- Puntos continuos en el borde..... 11, el 4%
- Con puntos continuos paralelos al borde.....1, el 0.4%.
- Diseño con puntos y rayas..... 2. el 0.8%
- Con figuras ovaes.....1, el 0.4%.
- Con líneas verticales al borde..... 13, el 5%.
- Con líneas horizontales al borde..... 2, el 0.8%.
- Con líneas oblicuas alternas en el cuerpo..... 2, el 0.8%.
- Con líneas oblicuas continuas.....4, el 2%.
- Con diseño compuesto.....2, el 0.8%.
- Otras incisiones en asas..... 22, el 9%.

(Ver tabla #4)

Como puede apreciarse, dentro de las piezas decoradas por incisión, predominan las líneas verticales al borde y los puntos continuos en el borde.

X-2- Piezas decoradas por aplicación:

Se estudiaron 26 piezas decoradas por la técnica de la aplicación, el 10% de la muestra, las que describimos a continuación:

- Con líneas curvas paralelas al borde..... 6, el 2%.
- Con líneas verticales en el borde..... 2, el 0.8
- Con líneas curvas continuas en el cuerpo del recipiente..... 3, el 1%.
- Líneas en el cuerpo del ceramio..... 3, el 1%.
- Con líneas oblicuas en el borde..... 5, el 2%.
- Con líneas oblicuas en el cuerpo del ceramio..... 5, el 2%.
- Con otras decoraciones por aplicación *.....2, el 0.8%.
- *(corresponden a líneas en diferentes direcciones, partiendo de un mismo pun-

to, como es el caso de la pieza 1-40-167). (Ver tabla #5)



Dentro del ajuar estudiado, se destacan tres piezas con características zoomorfas las que, por no estar completas, pensamos que no sería correcto situarlas como asas o como figuras exentas (aunque presumimos lo último); no obstante las describiremos a continuación y además pueden observarse en los anexos. Sin dudas la existencia de tales figuras, dan una idea del desarrollo en el manejo del diseño artístico, en la industria ceramista de esta comunidad y el carácter totémico de su arte.

1-. Cabeza de equino.

Esta figura, en la primera versión la habíamos concebido como la presumible cabeza de un aura tiñosa (catharte aura aura Limneo), pero, luego de valorarla con el colega Alfredo Rankin Santander (fallecido en 2016), momento en que le hicimos un análisis más profundo, entonces observamos rasgos característicos de caballo y aparentes arreos, e inferimos que pudiera tratarse de una pieza creada a partir de la visión que tuvo el aborigen de la cabeza de la yegua (única bestia que venía con aquella tropa conquistadora) que, durante su invasión por el territorio cubano montara Pánfilo de Narváez, elemento raro y nuevo que debió impactar mucho en la imaginación del artista indígena. Otro elemento que nos ayudó en la última apreciación es que sabemos que esta ave no era representativa de la fauna antillana en épocas precoloniales, como se ha comprobado.

2-. Jicotea:

Una pieza de pequeñas dimensiones (5 cm de largo, por 5.5 cm de ancho y 1.5 cm de espesor) que representa a pequeña escala una jicotea (Paudeye) muy bien terminada, de color pardo oscuro, lo que puede asociarse a la concepción mística Taína, del surgimiento del mundo, que describimos a continuación:

Según el mito cosmogónico: de cuatro hermanos gemelos (los cuatro puntos cardinales para algunos autores), hijos de Itaba-tavana, uno de ellos llamado Carucaraco, le pidió casabe a su abuelo Ayunauaco o Basa-manaco, quien aunque se lo dio se molestó por la petición y le golpeó en la espalda con un talego de polvos de "cojoba" (tabaco), produciéndole una inflamación o joroba muy dolorosa. Cuando volvió junto a sus hermanos, estos, le abrieron la espalda con una "manaya" (¿hacha petaloide?). Saliendo de la tumoración una "tortuga hembra" viva, sobre la que fabricaron su casa más tarde (¿origen de la tierra?). (RENÉ HERRERA FRITOT, 1952).

Este mito demuestra el carácter totémico de sus creencias.

3-. Cabeza de foca

Una cabeza de foca (*Manachus tropicalys* Gray.), fragmento que si debió constituir un asa, por cuanto en su parte interior se observa la impronta de otra parte del cerámico al que debió estar unido, su medida es de 5 cm de largo, 1.5 cm de ancho y 1 cm de profundidad; de color pardo oscuro, se puede apreciar con todo detalle en el anexo. Esta representación artística, pudiera estar asociada a la presencia de estos animales, los que según los cronistas eran numerosos en las costas cubanas durante la conquista. Aclaramos que no se han encontrado restos de focas en el sitio objeto de estudio.

EL ARTE EN LA CERÁMICA DE PLAYA CARBÓ

1.-CABEZA DE CABALLO FRACTURADA

2-. JICOTEA FRATURADA

3-. CABEZA DE FOCA



(Nótese los arreos y careta).



CONCLUSIONES

Se demuestra que, por la riqueza arqueológica del sitio Playa Carbó y en especial su cerámica, este constituye un elemento de gran importancia para el estudio de las comunidades aborígenes que habitaron el archipiélago cubano y antillano, muy en especial

en el área central de Cuba.

Que el estilo cerámico de este sitio por las características que muestra, parece representar una etapa más tardía para las comunidades del territorio, en especial para aquellos sitios que aparecen en el sur del centro de la Isla.

Que teniendo en cuenta el análisis comparativo que se observa en las tablas 8 y 9 respectivamente, podemos afirmar que, en relación con modos conceptuales para la elaboración, el sitio Playa Carbó, cuenta con 18 aspectos representativos para el sitio Taíno Laguna de Limones, en la zona más oriental del país; 12 semejantes al tipo Carrier y 6 con el tipo Meillac y en relación a los modos de procedimientos, la convergencia es de 15 con Laguna de Limones, 12, con el tipo Meillac y 3 con el tipo Carrier. Al valorar el nivel de relación nos indica una mayor tendencia al tipo Meillac y una gran semejanza con la cerámica Taína del sitio Laguna de Limones en Cuba.

Que se hace muy necesario el desarrollo de una investigación científica mucho más profunda en el sitio Playa Carbó y del mismo modo su levantamiento total para una mejor conservación, ya que se encuentra bajo las aguas y a disposición de depredadores del Patrimonio Arqueológico cubano.

REFERENCIAS

CHIRINO, Camacho, José E. **Arqueología Aborigen del Norte de la Provincia de Sancti Spiritus, Cuba**. Ediciones Luminaria, SS. Cuba. 2009.

CHIRINO Camacho, José E. *et al.* **Estudio Geográfico Integral del Municipio Yaguajay, Norte de la provincia de Sancti Spiritus, Cuba**. 2T. CITMA-GEOCUBA 1996.

CHIRINO, Camacho, José E. **Yaguajay, una zona arqueológica de importancia para Cuba**. Inédito.

DE LAS CASAS, B. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**. Editorial Ciencias Sociales, la Habana, 1977.

DACAL MOURE, R.; RIVERO DE LA CALLE, M. **Arqueología aborigen de Cuba**. Editorial Gente Nueva. La Habana 1984.

GUARCH, J. M. **Serie Arqueológica No. 2**. Academia de Ciencias de Cuba. La Cerámica Taína de Cuba. La Habana, 1972.

HERRERA FRITOT, R. **Arquetipos zoomorfos de las Antillas Mayores**. La Habana 1952.

MARTÍNEZ GABINO, Aida. **Estudio del sitio arqueológico Punta del Macao**. Guanabo. Provincia Ciudad Habana. Reporte de Investigación del Instituto de Ciencias Históricas. Academia de Ciencias de Cuba. 1987.

RANKIN SANTANDER, A. **La Cerámica del Sitio Arqueológico “El Convento”**. Cuba Arqueológica. Editorial Oriente. Santiago de Cuba. 1880.

TABÍO, E. E.; Rey, E. **Prehistoria de Cuba**. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana. 1979.

TOTALES	OLLAS	CUENCOS	ESCUJILLAS	BOTES	BOTELLAS	BOLES NAVICULARES	BURENES
249	78	66	50	40	7	6	2
%=100	31	27	20	16	2	2	0.8

TABLA # 1. PROPORCIÓN DE TIPOS DE ARTEFACTOS SEGÚN LA MUESTRA

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Totales	Según Textura		Según Granulosidad			Dureza (según Escala de Mohs)						
	Compacta	Porosa	Grande	Medio	Fino	1	2	3	4	5		
249	203	46	36	95	118	-	10	219	9	11		
%100	82	18	14	38	47	-	4	87.9	0.4	0.4		
	Según Cocción				Fragmentación		Grueso				Temperante	
Totales	Regular	Irregular	Oxidación	Otros efectos	Regular	Irregular	3-5 mm	5-10 mm	1-1.5 cm	1.5 cm o más	Arena Sílice	Otro
249	204	35	30	-	168	67	191	56	2	-	249	
%100	82	14	12	-	67	27	77	22	0.8	.	100	

TABLA #2. PROPORCIÓN SEGÚN TRATAMIENTO DE LA PASTA.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

SEGÚN EL COLOR						SEGÚN LA CALIDAD DE LA SUPERFICIE						
Totales	Pardo Claro	Pardo oscuro	Pardo Rojizo	Pintura aplicada	Engobe aplicado	Compacta	Lisa	Regular	Irregular	Mancha	Caliche	Palillazos
249	122	96	27	2	2	137	180	208	41	9	23	10
%100	49	39	11	0.8	0.8	55	72	83	16	4	9	4

TABLA # 3. PROPORCIÓN SEGÚN EL TRATAMIENTO DE LA SUPERFICIE

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Totales	Puntos En el borde	Puntos ontinuos Paralelos Al borde	Diseño Con Puntos Y rayas	Líneas Oblicuas continuas	Líneas Horizontales al borde	Líneas Verticales al borde	Figuras ovas	Otras Incisiones En asas
56	11	1	2	4	2	13	1	22
%22	4	0.4	0.8	2	0.8	5	0.4	9

TABLA # 4. PROPORCIÓN SEGÚN LA DECORACIÓN POR INCISIÓN

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Totales	Líneas oblicuas en el cuerpo	Líneas Oblicuas en el borde	Líneas curvas continuas	Líneas verticales al borde	Líneas en el cuerpo del ceramio
18	5	5	3	2	3
% 7	2	2	1	0.8	1

TABLA # 5. PROPORCIÓN SEGÚN DECORACIÓN POR APLICACIÓN

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Tabular Simple								De Barbotina								De Tetón						
total	v	h	Proy.	ec	fg	di	od	Total	v	h	Proy.	ec	eb	fg	di	od	Total	ec	fg	fa	di	od
10	1	9	10	10	8	5	-	21	5	16	21	18	3	21	12	-	17	17	17	1	5	-
% 4	0.4	4	4	4	3	2	-	8	2	6	8	7	1	8	5	-	7	7	7	0.4	2	-

TABLA # 6. TIPOS DE ASAS

Combinadas: Barbotina y expresión tabular y tetón			
Total	v	fg	ec
3	2	3	3
% 1	0.8	1	1

Continuación tabla #6.

ABREVIATURAS:

V= Vertical.

H = Horizontal.

Proy. = Proyectante.

Ec = En el cuerpo del ceramio.

Fg = figura geométrica.

Di = Decoración por incisión.

Eb = En el borde del ceramio.

Od =Otra decoración.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Total	Extrovertido	Introvertido	Acuminado	Biselados	De tope plano	De tope redondeado
249	164	15	70	125	55	69
%	66	6	28	50	22	28

TABLA # 7 TIPO DE BORDES

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

Modo Conceptual Laguna de limones		Sitio Playa Carbó	Sitio El Convento	Más similar A Meillac	Más similar A Carrier
1	Ornamentación limitada al espaldar.		X	X	X
2	Ornamentación Negativa.				X
3	Ornamentación Naturalista.	X		X	
4	Asa de Lazo.				X
5	Saliente cilíndrico.	X	X		X
6	Saliente Cuneiforme.				X
7	Saliente Plano	X	X	X	
8	Saliente de Cabeza Zoomorfa.	X		X	
9	Diseño de Cara.	X		X	
10	Diseño entrecruzado.	X			X
11	Diseño de líneas verticales paralelas.				X
12	Diseño de líneas horizontales paralelas.	X		X	
13	Diseño ovoide.	X			X
14	Diseño curvilíneo.	X	X		X
15	Diseño inciso sobre aplicación.	X	X		X
16	Diseño inciso aplicado.				X
17	Diseño en punto.	X			X
18	Diseño de extremidades.				X
19	Diseño Sigmoideo.				X
20	Incisión Próxima.	X	X		X
21	Incisión de línea y punto.	X	X		X
22	Incisión de cresta externa.	X	X		X
	Líneas incisas en curvas.	X	X		X
	Líneas paralelas oblicuas alternas.	X	X		X
	Punteado.	X		X	
	Engobe rojo.	X		X	
	Engobe blanco.				X
	NIVEL DE CONVERGENCIA	18	10	8	20

TABLA # 8: MODOS CONCEPTUALES DEL SITIO PLAYA CARBÓ COMPARADOS A LOS SITIOS MEILLAC Y CARRIER EN LA ESPAÑOLA Y EL CONVENTO EN CUBA; (SE TOMA COMO BASE EL SITIO LAGUNA DE LIMONES. J.M.Guarch:1972)

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

No.	Modos de Procedimientos. Laguna de Limones	Sitio Playa Carbó	Sitio Convento	Sitio Meillac	Sitio Carrier
1	Modo colorante rojo en el barro	X		X	
2	Enrollado	X	X	X	
3	Cántaro	X	X	X	
4	Boles naviculares	X	X	X	
5	Espaldar con cintura	X			X
6	Borde evertido	X			X
7	Tope del borde plano	X	X	X	
8	Ornamentación antes de secar el barro	X	X	X	
9	Fijación	X	X	X	
10	Saliente			X	
11	Incisión por corte	X	X	X	
12	Incisión por grabación	X		X	
13	Aplicación	X	X		X
14	Crestas fuera del borde	X			
15	Crestas internas				X
16	Tiritas fuera del borde	X		X	
17	Modelado	X	X	X	
	NIVEL DE CONVERGENCIA	15	9	12	4

TABLA # 9: Convergencia entre los modos de procedimiento del sitio Playa Carbó en relación con los sitios, El Convento, y los sitios Meillac y Carrier en La Española. (Se toma como base del sitio Laguna de Limones. J.M. Guarch. 1972)

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

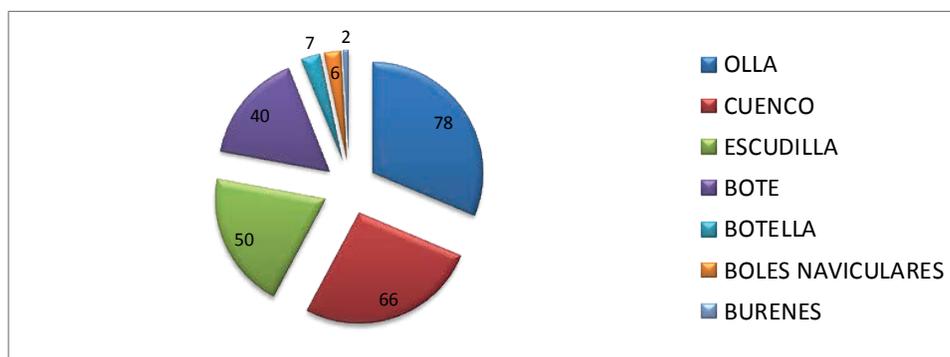


GRAFICO # 1: Proporción según los tipos de Artefactos.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

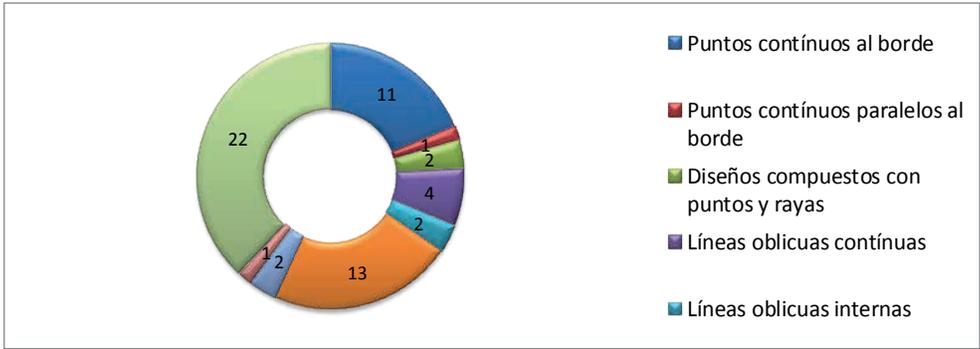


GRAFICO # 2: Proporción, según los tipos de diseños para la decoración por incisión

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

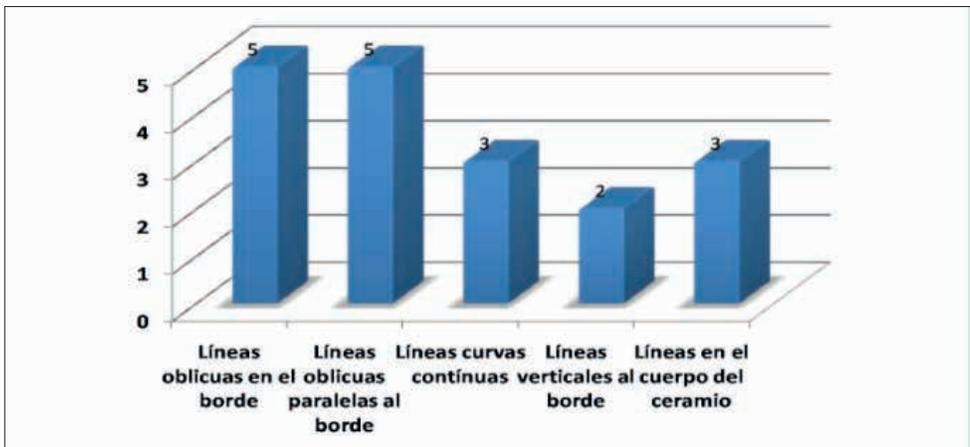


GRAFICO #3: Proporción según los tipos de diseño para la decoración por aplicación.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

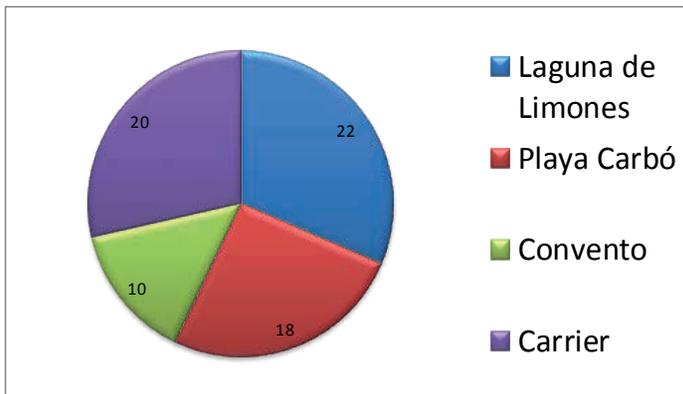


Grafico # 4: Nivel de Convergencia entre los Modos Conceptuales del sitio Playa Carbó con relación a los sitios Laguna de Limones, El Convento y el sitio Carrier, en La Española (Según J.M. Guarch 1972).

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

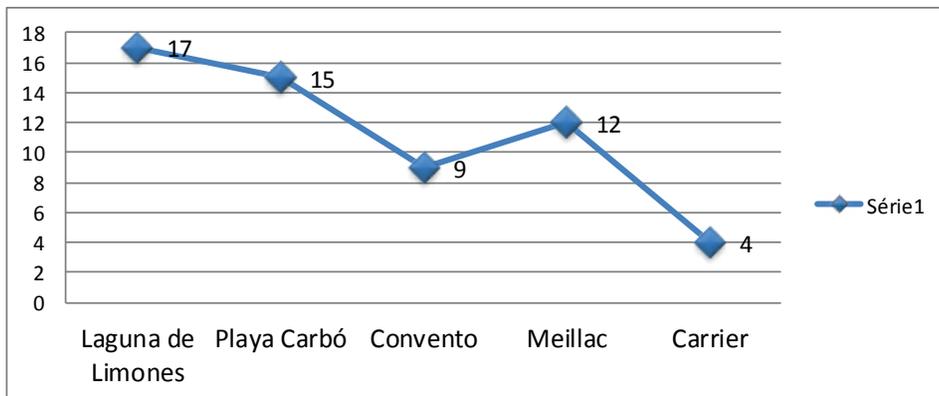


GRAFICO 5: Nivel de convergencia entre los modos de procedimiento del sitio Playa Carbó en relación con los sitios, El Convento y los sitios Meillac y Carrier en La Española. (Se toma como base del sitio Laguna de Limones (J.M. GUARCH. 1972)

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

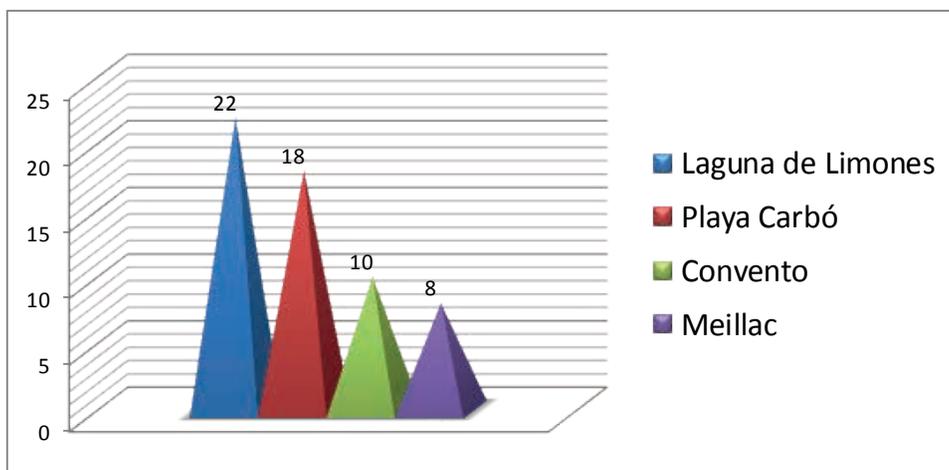


GRAFICO # 6: Nivel de convergencia entre los Modos Conceptuales del sitio Playa Carbó con relación a los sitios Laguna de Limones, El Convento, Carrier y el sitio Meillac, en La Española, Según J.M. Guarch (1972).

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

HIP HOP EM CRECHES COMUNITÁRIAS: CONSTRUINDO VALORES BRINCANDO

Data de submissão: 08/02/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Scheyla Queiroz de Oliveira

Centro Universitário Dom Pedro II,
Salvador/Ba
<http://lattes.cnpq.br/9559803338079700>

Maurício Freitas Goes

Universidade Federal da Bahia, Salvador/
Ba
<https://lattes.cnpq.br/6591311882299000>

RESUMO: O presente artigo traz a possibilidade de introduzir alunos de creches comunitárias à vida social e cidadã através do movimento artístico, social e cultural *HIP HOP*.

Com uma linguagem peculiar a comunidades periféricas, o movimento citado representa a voz desses indivíduos e traz para o asfalto suas necessidades em forma de protesto e arte. Diante disso percebemos a oportunidade de usá-lo como ferramenta na pedagogia social, levando saberes, arte e entretenimento para alunos de creches comunitárias e levando a comunidade para dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: *HIP HOP*, educação, ludicidade, criança.

HIP HOP IN COMMUNITY CHILDCARES: BUILDING VALUES WHILE PLAYING

ABSTRACT: The present article brings the possibility of introducing students from community childcares to social and civic life through the *HIP HOP* artistic, social and cultural movement. With a peculiar language from peripheral communities, the mentioned movement represents the voice of these individuals and brings to the pavement their needs in the form of protest and art. Given this, we see the opportunity to use it as a tool in social pedagogy, bringing knowledge, art and entertainment to students from community childcares and bringing the community into the school.

KEYWORDS: *HIP HOP*, education, playfulness, child.

1 | INTRODUÇÃO

O Movimento social, cultural e artístico *Hip Hop* ganha cada vez mais espaço no cotidiano dos jovens das periferias brasileiras. Com sua linguagem popular, expressa na íntegra a realidade desses indivíduos, com suas vertentes

irreverentes como, *Break, Grafite, Rap e DJ*. Este Movimento vem ganhando cada vez mais adeptos em todo mundo, direto das periferias, guetos de Nova York, nos meados dos anos 70.

Atualmente o *Hip Hop* tem sido desenvolvido em diversos projetos sociais e educativos por todo país, destacando seus variados segmentos: identidade racial, arte (música, dança de rua, grafite), luta social, lazer, educação, preparação física e filosofia de vida.

Segundo Magro (2002, p. 63):

Diversos estudos têm demonstrado os valores positivos da cultura Hip Hop no Brasil e em outras partes do mundo. O movimento Hip Hop, originado da necessidade de sociabilidade de crianças e jovens das periferias de grandes centros urbanos, oferece ao espaço urbano (bairros, ruas, esquinas, escolas etc.) elementos de identificação e formação para crianças e adolescentes, que se traduzem na resistência à ideologia dominante, discriminadora e mercadológica, que constitui a indústria cultural e seus símbolos.

Trabalhar o *Hip Hop* na educação infantil pode favorecer, assim, o desenvolvimento de habilidades diversas do público alvo deste segmento.

O movimento *Hip Hop* está progressivamente tomando força em muitas cidades de todas as regiões do Brasil, desenvolvendo-se principalmente nas comunidades mais carentes, transformando a vida de muitas crianças e jovens por meio do lazer e arte em forma de luta e resistência às dificuldades do dia-a-dia.

E por esta razão trazemos esse tema com o intuito de analisar a importância dos elementos do *Hip Hop* para a iniciação a cidadania e as práticas de ludicidade e artísticas em creches comunitárias, aproximar a realidade das crianças e sua comunidade com a arte, através do movimento social e artístico citado, tendo em vista a grande necessidade de inserir o público infantil de creches comunitárias a vida social.

Além disso, a participação de crianças em um evento artístico pode servir como meio de aprendizagem prazerosa, para o desenvolvimento da consciência cidadã e para a promoção da arte popular.

É sabido que a prática das artes é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois, por meio dela se estabelecem limites sociais e há a transferência de saberes. Isso promove a possibilidade de construção da personalidade e da socialização, por que permite que o indivíduo se conheça melhor e aceite mais facilmente seu próximo.

Este material foi produzido tendo como base além das pesquisas bibliográficas, o projeto de intervenção que foi realizado por uma equipe de formandos do curso de licenciatura em pedagogia do Centro Universitário Dom Pedro II, da cidade de Salvador, realizado na Educandário Creche Comunitária Vovó Clara, localizado na Rua João Abdala, 255 - Mata Escura - Salvador - Bahia.

21 HIP HOP: DOS GUETOS DE NY AO BRASIL

A cultura *Hip Hop* nasce a partir de ações para conter as inúmeras guerras e disputas entre gangues que assolavam a periferia de Nova York, através de jovens que organizavam bailes, festas de rua e em escolas na periferia, surgiram disputas dentro dos bailes, por meio da dança, no intuito de conter as brigas que aconteciam nas ruas.

Assim, incentivaram a dançar o *Break*, no lugar de brigar, e a desenvolver o *Grafite* como forma de arte, e não somente para demarcar territórios, com isso, as gangues transformavam-se em grupos de dança e grafiteagem, e as disputas entre elas foram se transformando em função disso.

Segundo Azevedo (2000, p.91):

A arte do Movimento, através do *rap*, do *break*, do *grafite*, do trabalho dos *DJ's* e *MC's*, lhes garante visibilidade, constituindo-se em um novo locus público, propiciando um discurso próprio sobre a periferia, onde reivindicam melhores condições de vida e organizam-se “como uma forma alternativa de se fazer política, distante dos espaços historicamente encarregados instituídos dessa prática como o Estado, a Igreja, a Universidade e o Partido Político”.

Estes ideais do Movimento *Hip Hop* ainda que por vezes mais falado do que totalmente realizados marcam sua característica de contestação social e política. A expressão musical do *Hip Hop*, o *Rap*, é a sua forma mais notável de estabelecer suas críticas, seu tom político é marcante. Ele torna-se um instrumento para ajudar os jovens na luta por seus direitos e em seu propósito de intervir na esfera pública. Por isso o *Rap* destaca-se dentro do Movimento.

Os *DJ's* (*Disc Jockey/operadores dos discos*) e *MC's* (*Masters of Cerimony/ cantores de funk*) são os responsáveis por tornarem o *Rap* possível, eles são os cantores e compositores, e normalmente improvisam músicas ao vivo levando o público ao êxtase. Ao contarem suas histórias, os *MC's* podem até parecer agressivos, talvez pela indignação presente, contudo as letras de *Rap* não podem ser tomadas como manifestações de violência, pois elas também representam a realidade numa forma de denúncia e crítica.

Não seria diferente, nem menos importante com o *Grafite*, antes com as pichações em muros, viadutos, espaços privados e públicos, com a intenção de demarcar territórios e fazer protestos, hoje com a arte do *Grafite* embelezando as cidades, porém com o mesmo intuito de protestar por meio e em função da arte e cidadania.

Diante disso, percebemos a grande importância da inserção deste Movimento em Creches Comunitárias, com o intuito de construir um trabalho de introdução dessas crianças a vida cidadã, falando uma linguagem bastante comum a realidade da sua comunidade.

A partir desta premissa, é relevante nós expormos a necessidade do trabalho pedagógico com a análise de diferentes linguagens e produtos culturais no espaço escolar. Como também “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar

e na sociedade” (CANDAU, 2013: 35).

Levar consciência através da arte para a periferia, num processo de transformação, fazendo revolução por meio da palavra, fazendo a comunidade compreender que a melhor forma de combater a violência é a cultura, principalmente a sua própria cultura em forma de arte, isso é o *Hip Hop*.

3 | LUDICIDADE

Atualmente observa-se que a ludicidade está sempre presente no cotidiano escolar e isso vem contribuindo com as concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, as atividades lúdicas ajudam a vivenciar fatos e favorecer aspectos da cognição. Brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante para o auxílio do ensino aprendizagem bem como para que se estruturam os conceitos de interação e cooperação.

A palavra “lúdico” quer dizer jogo, e evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. Na extensão lúdica, a aprendizagem se dá através do exercício de jogos, brinquedos e brincadeiras, tendendo promover o desenvolvimento absoluto do estudante.

As atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. De acordo com Luckesi (2012, *on-line*), “às atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis”, assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes.

4 | EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola de Educação Infantil, que é um espaço de cuidado e educação, deve ser organizada e planejada para atender crianças de 0 a 5 anos, tendo o papel de desenvolver todas as formas de linguagens, fazendo a mediação entre a criança e a cultura, possibilitando seu acesso a novas fontes de conhecimentos.

A escola precisa conhecer a realidade dos alunos, com seus saberes, valores e práticas nos quais estão se constituindo, assim como conhecer as especificidades e necessidades dessa faixa etária, levando em conta seus conhecimentos na organização de suas propostas pedagógicas.

Os espaços que se constituem dentro do contexto da educação infantil devem ser preparados para criança e com ela, respeitando o direito que elas têm de buscar construir a sua autonomia, sua identidade bem como, o seu próprio conhecimento e ao educador infantil cabe o papel de alguém que reconhece a sua verdadeira e importante função dentro dos espaços, participando como alguém que por ser mais experiente tem muito a planejar, intervir, mediar e proporcionar aos seus educandos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29, a importância da Educação Infantil está assim explicitada:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, *on-line*).

Para se organizar o tempo escolar a coordenação pedagógica e professores devem observar as normatizações que regem o sistema de ensino, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que estabelece no artigo 31:

Art 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, *on-line*).

A educação infantil, como dever do Estado, é ofertada em instituições próprias - creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos - em jornada diurna de tempo parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas. Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico que deve ser elaborado coletiva e democraticamente com a participação da comunidade escolar e desenvolvido por professores habilitados.

A educação infantil, cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos

de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, pudemos perceber a grande importância em trazer cultura, arte, educação, prazer e entretenimento para um segmento tão delicado da educação, unindo a verdade da comunidade onde esses indivíduos estão inseridos com a necessidade de desenvolvê-los para atuarem em uma sociedade que precisa tanto de seres pensantes, articulados e sensíveis. Usando como ferramenta suas próprias experiências de vida, para que assim se tornem multiplicadores de saberes primordiais para uma vivência cidadã e social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A.M.G. (2000). **No ritmo do rap: música, cotidiano e sociabilidade negra**. São Paulo (1980-1997). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29, 1996.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2012.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. 2002. **Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, educação e o Hip Hop**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 22, número 57, p. 63-75. Disponível em Último acesso em: 15/10/2022.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO MOTIVACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Data de aceite: 03/04/2023

José Augusto Mouzinho da Silva

Graduado em Letras-Língua Inglesa-
Universidade do Estado do Amazonas-
UEA. Mestre em Ciências da Educação-
Universidade San Carlos- USC/PY

RESUMO: Os professores devem usar métodos e estratégias de ensino que contribuam para a mudança de atitude do aluno em relação ao estudo da Língua Inglesa e assim o estimule a interessar-se pelas aulas, desperte o interesse, ajude no processo de ensino e aprendizagem, e estimule o aumento da competência argumentativa e o seu imaginário, utilizando o gênero textual Histórias em Quadrinhos como um recurso pedagógico, motivacional e facilitador para o ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno não se sinta desestimulado pelas aulas de Língua Inglesa. A maioria dos professores reconhece a necessidade de manter a motivação nas salas de aula de Língua Inglesa, bem como melhorar o aproveitamento do aprendizado do aluno, eles concordam que o uso das HQs ajudaria no processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina, pois despertaria o interesse

dos alunos e com isso a assimilação de conteúdos a eles ministrados, sendo assim, uma importante ferramenta didática no ensino nesta disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos (HQs) - Recurso didático - Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: Teachers should use teaching methods and strategies that contribute to changing the student's attitude towards the study of the English language and thus encourage him to become interested in the classes, awaken interest, help in the teaching and learning process, and stimulate the increase of the argumentative competence and its imaginary, using the textual genre Comics Stories as a pedagogical, motivational and facilitating resource for teaching and learning, making the student not feel discouraged by the English Language classes. Most teachers recognize the need to maintain motivation in English language classrooms, as well as improve student learning, they agree that the use of comics would help in the teaching-learning process in this discipline, as it would arouse interest of the students and with that the assimilation of content taught to them, thus being an important

didactic tool in teaching this discipline.

KEYWORDS: Comics (comics) - Didactic resource - English Language Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que se deve efetivar com urgência, isso refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos de maneira efetiva para o ensino de todos, para que eles cresçam e se desenvolvam como seres justos e éticos, tornando o ambiente escolar um lugar atrativo e mais humano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2002) recomendam que o professor de língua estrangeira utilize os gêneros textuais de forma a diversificar suas abordagens de ensino e promover o contato do aluno com a linguagem formal e informal. As Histórias em quadrinhos vêm com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela aula de Língua Inglesa, ajudar no processo de ensino e aprendizagem, estimular o aumento da competência argumentativa e o seu imaginário, utilizando o gênero textual Histórias em Quadrinhos como um recurso pedagógico, motivacional e facilitador para o ensino e aprendizagem em Língua Inglesa. Dessa forma, o uso das Histórias em Quadrinhos, fará com que o aluno não se sinta desestimulado pelas aulas de Língua Inglesa daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.

2 | AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O “GÊNERO”TEXTUAL

Depois de expor as ilimitadas possibilidades de manifestações da atuação humana, no sentido de comunicar-se, Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes apresenta sua explicação de gêneros do discurso: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. De acordo com Bakhtin os gêneros classificam-se em simples (primários) e complexos (secundários). O autor afirma que as histórias em quadrinhos estariam no grupo dos gêneros secundários, pois podem absorver gêneros primários como uma réplica de um diálogo do cotidiano, o que é muito observado nas histórias em quadrinhos.

Will Eisner, artista que elevou as histórias em quadrinhos ao status de arte sequencial, um ícone no mundo dos quadrinhos, traz sua definição, que de modo geral explica serem os quadrinhos um texto formado pela junção planejada de imagens e figuras que tenham um propósito diante do leitor, se bem que encontramos da mesma forma quadrinhos sem o uso do texto escrito. Deste modo as imagens demonstram seu poder narrativo, apesar

de serem na maioria das vezes uma parte que compõem o todo juntamente com o texto.

Eisner admite que para estudar os quadrinhos a pessoa se depara com um meio de comunicação que exige dele mais do que se espera, e a define como uma “arte de comunicação”, as imagens nos quadrinhos são uma parte importante que nos fazem acessar informações extras daquelas que as palavras nos trazem, á conhecimentos mais gerais ou globais, e assim, partindo da característica pictórica das histórias em quadrinhos, Eisner vem nos lembrar de seu papel como literatura, e texto escrito. É assim Nepomuceno em seu discurso, e considerando o texto, enfatiza o papel importante que desempenham as imagens na construção dos quadrinhos. “É importante ressaltar que o texto constituído por duas semióticas – linguagem verbal e visual – apela não apenas para a concepção da abordagem cognitiva da linguagem, mas também para um processamento mais amplo. O interlocutor precisa acessar outros conhecimentos que a língua apenas não consegue abarcar: aqueles representados pela linguagem pictórica. A orientação parte da superestrutura, quase sempre aparece no primeiro quadro, atuando cooperativamente para que isso aconteça, ou seja, é pelo traço que nos orientamos em direção aos acontecimentos da narrativa”. (NEPOMUCENO, 2005, pag. 66)

Eisner vem descrever o par imagem-texto do seguinte modo: “Quando palavra e imagem se ‘misturam’, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e texto de ligação. (1989, pág. 122.)

2.1 As Histórias em Quadrinhos: Um novo paradigma do conhecimento está emergindo

Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Desta forma, faz necessário o uso de estratégias que despertem o interesse dos alunos pelas aulas a eles ministradas, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, um fingindo que ensina o outro fingindo que aprende, nem anulando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

Nesse sentido, pensando na possibilidade de uma obtenção mais rápida pela falta de motivação pelas aulas e a prática nas aulas de Língua Inglesa, apresentou-se a possibilidade de se trabalhar nesta disciplina com as HQ's (Histórias em Quadrinhos), e assim, buscar despertar o interesse dos alunos por esta língua estrangeira, em sala de aula, para que as mesmas se tornem mais atraentes.

2.2 O uso dos HQs: uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”

As histórias em quadrinhos (HQs) podem trazer várias contribuições para o ensino de língua inglesa, principalmente por ajudar os alunos a desenvolverem o hábito de leitura e também contribuir com processo de ensino – aprendizagem. Segundo Mendonça (2002) as

HQs são consideradas como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Esse gênero apresenta os desenhos, os quadros e os balões ou legendas como elementos típicos usados para a inclusão do texto verbal. A HQs, devido às suas características, desperta, incentiva e motiva o aluno pelas aulas de língua inglesa. É uma espécie de leitura dinâmica, uma forma rápida e sintética de percepção, que, dado o uso de símbolos, onomatopeias, códigos especiais e elementos pictóricos que se apresentam numa universalidade de sentido, daí o fato de serem bastante utilizadas em diferentes atividades dentro da sala de aula. Pois, nota-se a atraente função exercida pelas HQs no aprendizado do aluno e desta forma percebe-se a importância de uma aula recreativa e a consciência da influência que as histórias em quadrinhos podem desempenhar no desenvolvimento e interesse dos alunos pelas aulas de Língua Inglesa.

As histórias em quadrinhos oferecem aos alunos possibilidades para desenvolver habilidades e atuar como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa. Estas habilidades podem ser percebidas no aumento do vocabulário do aluno nesta língua estrangeira, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico e na sua criatividade. Estas habilidades proporcionariam ao aluno, no momento da leitura a capacidade do leitor fazer deduções e novas releituras, agindo, assim, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem não só na língua inglesa, mas também das outras matérias. Outra importância da história em quadrinhos é complementação ao trabalho do professor que é oferecido ao educando, quando o aluno tenta encontrar recursos na disciplina para que o mesmo se sinta motivado pela disciplina com isso substituir as palavras por imagens, buscando alternativas para lidar com a falta de interesse pela língua inglesa. A influência das histórias em quadrinhos, muitas vezes como uma predileção do aluno, é facilmente entendida, visto que atende às suas necessidades e aos seus interesses e com isso a disciplina torna-se aceita pelo mesmo.

Para Marcuchi (2005, p.19), trabalhar os conteúdos de modo contextualizado é desapegar-se de um ensino meramente gramatical, formalista e com pouca ênfase no uso da língua. É inserir nos ambientes das salas de aula as práticas sociais da linguagem, que são, na verdade, os gêneros textuais, neste caso as Histórias em Quadrinhos, que, assim, como a língua, são flexíveis, variáveis, adaptam-se, se renovam e se multiplicam fazendo as aulas ficarem muito mais prazerosas.

Marcuschi (2002, p. 35) considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Ainda segundo Marcuschi, (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. A linguagem, segundo o autor, está em função das atividades culturais e sociais, ou seja, a linguagem permeia o convívio social, e é por meio deste que ela se desenvolve, Marcuschi defende a ideia de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero ou texto. Os gêneros textuais representam muito mais que tipologias textuais, nos quais estão inseridos a narração, a descrição e a

argumentação. Os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano, em nossa esfera comunicativa, em nosso meio social, na forma de textos orais ou escritos, e é por meio dos gêneros textuais que nos socializamos com o meio no qual estamos inseridos. Marcuschi (2008, p. 159), faz a seguinte definição: “...os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo”. Assim é possível afirmar que numa aula de Língua Inglesa, se o aluno for exposto a uma série de conhecimentos que envolvam os gêneros textuais, ele compreenderá e entenderá o verdadeiro sentido que possui a aula com o uso das histórias em quadrinhos na aprendizagem, e na leitura de um determinado texto neste idioma, bem como sua função no meio social em transmitir uma mensagem a um determinado público-alvo, o aluno, e tentar assim simplesmente transferir um determinado tipo de conhecimento por meio deste gênero textual.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de língua inglesa, pode ser umas das maneiras para resolver um dos problemas que são enfrentados no ensino, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Já que com o uso das HQs o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa para o aluno a oportunidade de explorar a imaginação, mudando de uma aula engessada para um momento de maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno e fazendo com que este crie solução para problemas expostos, ou apenas explore, de forma sequencial o que é abordado pelas HQs. Desse modo, a partir das histórias em quadrinhos é possível tratar de conteúdos e de temas propostos pelos professores, podendo levar em consideração não só o ensino de língua inglesa, mas a partir de temas voltados para questões sociais, meio ambiente, orientação sexual, dentre outros que ainda enfrentam problemas e devem ser estudados. Pois a partir das HQs o aluno utiliza de uma linguagem simples, sendo voltada para a linguagem do dia a dia, além de ser dinâmica e divertida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Conhecimentos de Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2002, p.129-181.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia, língua portuguesa, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1997.

EISNER, Will. Comics and Sequential Art. Livraria martins Fontes Editora Ltda, 1989. Tradução: Luiz Carlos Borges.

MARCUSCHI, Luis Antonio. GÊNEROS TEXTUAIS: definição e funcionalidade. IN: Gêneros textuais e ensino. Organização Angela Paula Dionísio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf . Acessado em 30 de março de 2011.

MOYA, Álvaro de (Org.). História da história em quadinhos. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NEPOMUCENO, Terezinha. Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual discursiva para o gênero tira. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Lingüística, Uberlândia

ESTUDO PILOTO COM 45 EDUCADORES DE INFÂNCIA - VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS DE IDENTIFICAÇÃO DE RISCO LINGUAGEM PARA 3, 4 E 5 ANOS

Data de aceite: 03/04/2023

Aliaska Aguiar

Universidade do Minho (CIEC), Braga,
Portugal; São Paulo, Brasil
ORCID 000000216570070

Graça Simões de Carvalho

Universidade do Minho (CIEC), Braga,
Portugal
ORCID 0000000200341329

Simone Lopes Herrera

Universidade de São Paulo, Bauru, Brasil
ORCID0000-0002-1892-0871

RESUMO: A vigilância da linguagem integradora na promoção da saúde infantil, com *checklists* são úteis à identificação precoce das perturbações. O estudo piloto visou a validação dos três *checklists* de 3 a 5 anos, aplicados a 45 educadores da infância de escolas brasileiras privadas, NSE variado, pedagogos, gênero feminino e masculino, entre 30 e 65 anos. Os educadores preencheram *online* e validaram os itens aos marcadores típicos na “Adequação para faixa etária”, “Relevância para risco de alerta”, “Clareza do item” e “Marco discriminativo”. Os resultados revelaram a importância na identificação e

dupla vantagem: apreciação do educador dentro do contexto educacional, e reflexão para a vigilância de alerta da linguagem infantil, o que comprovou a necessidade de ações de formações de saúde para o sistema educativo, como o uso dos “*Checklists* de identificação de riscos da linguagem infantil”. O impacto de ações educacionais instrumentalizadas, como uso dos *checklists* em contextos educacionais, cooperam nas formas de atenção como investimento de vigilância do desenvolvimento, melhor desempenho de competências cognitivas e da linguagem, fundamentais para o sucesso escolar e saúde da linguagem, bem como benefícios econômicos de investimento na primeira infância para prevenção de perturbações de linguagem e promoção da saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem infantil, lista de checagem, *checklist*, educadores, pré-escolares.

STUDY WITH KINDERGARTEN TEACHERS - VALIDATION OF LANGUAGE RISK IDENTIFICATION CHECKLISTS FOR 3-, 4- AND 5-YEAR-OLDS

ABSTRACT: The surveillance of integrative language in the promotion of child health,

with checklists are useful for the early identification of disorders. The pilot study aimed to validate the three checklists from 3 to 5 years old, applied to 45 kindergarten teachers from private Brazilian schools, varied SES, educators, female and male, between 30 and 65 years old. Educators completed online and validated the items against typical markers in “Appropriateness for age group”, “Relevance to alert risk”, “Item clarity” and “Discriminative framework”. The results revealed the importance in the identification and double advantage: appreciation of the educator within the educational context, and reflection for the alert surveillance of children’s language, which proved the need for actions of health training for the educational system, such as the use of “Children’s Language Risk Identification Checklists”. The impact of instrumental educational actions, such as the use of checklists in educational contexts, cooperate in the forms of care as an investment in developmental surveillance, better performance of cognitive and language skills, fundamental for school success and language health, as well as economic benefits investment in early childhood to prevent language disorders and promote health.

KEYWORDS: Children’s language, checklist, checklist, educators, preschoolers.

INTRODUÇÃO

A linguagem organizada em três níveis, na forma, conteúdo e uso, são componentes indispensáveis para a boa comunicação, as perturbações para quaisquer uma destas ligações podem causar desordens durante o desenvolvimento da saúde da linguagem (Helland, Lundervold, Heimann & Posserud, 2014).

A interação com os educadores e a qualidade dos contextos em que crianças do jardim da infância estão inseridas como elementos-chave no aprendizado, permitem a capacidade de compreender o seu ambiente e regular o comportamento com a linguagem, no papel de função reguladora da aprendizagem. Visto que no desenvolvimento infantil, faz-se necessário o aferimento da linguagem em pré-escolares dentro dos cenários educacionais (Cunha Bragança, Lindgren Alves & Aguiar Lemos, 2014). A escola privilegia estimulação, aquisição e desenvolvimento da linguagem, oferece à criança ambientes comunicativos importantes e condições para facilitar e incentivar o uso da linguagem (Silva, Labanca, Melo & Costa-Guarisco, 2014). Na verdade, o jardim da infância se caracteriza pelo veloz desenvolvimento do léxico e aumento rápido da linguagem, o que permite a compreensão e expressão de mensagens, a elaboração de ideias, interagindo comunicativamente com outros para refletir e solucionar eventuais problemas Reyes; Pérez (2014).

Ressalta-se a importância da interação de qualidade educador/criança à otimização da aprendizagem infantil desde desenvolvimento da linguagem em contexto de interação, ou seja, as interações organizam as condutas e asseguram o progresso da comunicação. As ações mediadoras por parte dos educadores podem criar novos cenários educacionais que possibilitem interações pedagógicas e promotoras de aprendizado De Oliveira et al. (2016); Rebelo e Vital (2020). Assim, o papel do educador no processo ensino aprendizagem é um sinônimo de mediador, ou seja, aquele que oportuniza formas e estratégias facilitadoras

de aprendizagem, um incentivador, próximo à criança com intencionalidade Carniel et al. (2017 e Mello; Grazziotin (2020).

A vigilância do desenvolvimento dentro dos contextos educacionais pode ser definida flexível, longitudinal, contínuo, o que é possível atribuir um potencial da escola para influenciar no desenvolvimento das crianças, se faz indispensável investir na qualidade de suas ações e no treinamento de educadores. A necessidade imperativa de conhecer as características do desenvolvimento típico da linguagem, compreender o contexto em que ele ocorre e garantir o restabelecimento da saúde em relação à comunicação, o educador necessita atualizar conhecimentos para atuar no sentido da estimulação das habilidades linguísticas (Goulart & Chiari, 2007; de Souza Della Barba et al., 2016; Goulart & Chiari, 2011) A formação continuada demonstra ter alto impacto positivo no aumento de interações com o jardim da infância, como um processo para a estimulação da linguagem no decorrer das práticas pedagógicas, Menotti et al. (2020), e refletir com educadores sobre isto contribui para o crescimento do grupo envolvido e na qualidade do trabalho docente Mello; Grazziotin (2020).

A pertinência do acompanhamento do desenvolvimento da linguagem infantil no jardim da infância possibilita a análise da trajetória do desenvolvimento típico nos primeiros anos de vida, a identificação de crianças com maior risco de perturbações e, conseqüentemente, o estabelecimento de estratégias de intervenção antecipada e promoção do desenvolvimento (Guimarães, Assis, Vieira & Formiga, 2015). Uma medida essencial para educadores sobre a prevenção do risco de perturbações da linguagem, é a identificação precoce dessas perturbações. Para o efeito, é importante o uso de instrumentos contendo orientações sobre o desenvolvimento de comportamentos comunicativos saudáveis, estes incluindo listas de verificação precoce, permitindo identificar crianças com uma comunicação saudável e crianças com risco de perturbações da linguagem Germano (2011 e Rebelo; Vital (2020 e Varela (2010).

Os educadores e profissionais envolvidos com contextos educacionais têm prestado considerável atenção à intervenção precoce e à prontidão escolar com pré-escolares. Uma das preocupações é a triagem e avaliação da prontidão, que são parte integrante do processo de tomada de decisão em relação ao bem-estar educacional das crianças em idade pré-escolar, e que podem constituir medidas com parâmetros de classificação administradas em grupos etários ou individualmente Panter; Bracken (2013). A identificação precoce é fundamental, a fim de evitar que este quadro piore ou perpetue para as perturbações da linguagem, o que poderá acarretar diminuição dos índices de reprovações e a evasão escolar (Souza et al., 2019).

Há métodos de avaliação destinados a identificar supostos atrasos no desenvolvimento infantil, como por exemplo, o da vigilância do desenvolvimento, na utilização de *checklists* permite detectar os problemas, as limitações presentes no desenvolvimento das crianças, como meio de prevenir dificuldades futuras e diminuir os atrasos (Cruz, Dias & Pedroso,

2014). As medidas de avaliação rápida e simples, como a realização de programas de triagens, possibilitam identificação precoce de crianças com desenvolvimento atípico que merecem atenção e ações específicas Cabral de Oliveira et al. (2018). A triagem do desenvolvimento no jardim da infância oferece aos educadores a indicação de melhores planos de atuação e de intervenções pedagógicas que são potencializadoras de respostas positivas (Souza, Chagas & Amoroso, 2017).

No aferimento no jardim da infância por meio de rastreios na observação do desenvolvimento da linguagem é possível também avaliar o processo de apropriação de conhecimento, sobretudo, evidenciar o que a criança já sabe. Portanto, avaliar não significa adequar a criança a padrões pré-estabelecidos, mas acompanhar e identificar seus marcadores de desenvolvimento (Feitoza, Müller & Cavaton, 2019). O desenvolvimento das habilidades linguísticas precedentes são importantes para a prontidão escolar. Enquanto algumas crianças que começam a falar mais tarde do que seus colegas retomam o vocabulário alguns meses depois, outras continuam atrasadas e permanecem em risco de sofrer as perturbações de linguagem Prado et al. (2018).

O objetivo do estudo piloto com 45 educadores do ensino infantil foi a validação final dos três *checklists* de identificação de risco para as faixas etárias de 3, 4 e 5 anos.

METODOLOGIA

A amostra do estudo piloto foi constituída por 45 educadores da infância de escolas brasileiras privadas que atuam com os três grupos etários (3, 4 e 5 anos) com nível socioeconômico (NSE) variado. A recolha de dados foi realizada na Região Sudeste do Brasil, na cidade de São Paulo - SP. Os educadores selecionados para o estudo piloto eram todos de escolas privadas, graduados em Pedagogia, do gênero feminino e masculino, com faixa etária variante entre 30 e 65 anos, experientes na atuação prática pedagógica do jardim de infância e atuantes com os grupos etários de três a cinco anos. Os três *checklists* 4 foram inseridos em uma plataforma (*Google Forms*) para serem respondidos online pelos 45 educadores da infância que trabalham com as faixas etárias: **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 3 anos**; **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 4 anos**; **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 5 anos** (Apêndice).

Para a execução da tarefa foi apresentado na página de abertura do instrumento o TCLE e no texto de apresentação incluído uma escala dicotômica de S (sim para participar) e N (não participar) para os quatro critérios correspondidos. A compilação de dados deste estudo piloto indicaram o auxílio do instrumento proposto na identificação de riscos nas alterações da linguagem, avaliando a utilidade do instrumento e o polimento de pontos necessários.

Os 45 educadores receberam as orientações para esclarecimento em como proceder o preenchimento dos *checklists* de identificação de risco e as instruções para

preparação prévia, foram os respondentes a completar os *checklists*, sem nenhuma observação direta das crianças implicadas no processo, mas levando em consideração a formação profissional e suas práticas pedagógicas inseridas no que diz respeito ao que conhecem sobre desenvolvimento de linguagem, tiveram um período temporal determinado par responder aos checklists e devolveram em previsão antecedente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise quantitativa dos dados foi realizada por análise estatística descritiva, com análise de dispersão dos dados e análise do poder discriminativo utilizando o programa informático *SPSS*. Apresentam-se de seguida os resultados obtidos para cada Item de cada um dos três checklists, em que se analisou para cada item os quatros critérios;(a) Adequação para a faixa etária, (b) Relevância para risco de alerta, (c) clareza do item e (d) Marco discriminativo.

1. Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 3 anos –18 itens

Item 1 - Omite na fala os fonemas de [k] por[t]? (Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia]) – 3 anos.O item 1 dos 3 anos revelou-se como não adequada para identificar riscos na faixa etária de 3 anos, com 44,4% e 46,7% em não atender ao um marco discriminativo (Tabela 1). Este item específico do subsistema fonológico poderia atender melhor a uma faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11meses, embora 62, 2% dos educadores responderam ser relevante considerar a omissão dos fonemas referidos como um risco de alerta a ser considerado.

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	20	55,6	55,6	55,6
	Sim	25	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	
b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	17	62,2	62,2	62,2
	Sim	28	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	
c) Clareza do item					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	18	40,0	40,0	40,0
	Sim	27	60,0	60,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	21	53,3	53,3	53,3
	Sim	24	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 1. Resultados para a item 1 (Omite na fala os fonemas de [k] por [t] - (Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia]) do checklist dos 3 anos

Item 12 - Fala frases no gerúndio (verbo auxiliar + verbo terminado em -NDO)? (Exemplo: «Eu estou desenhando.» «Eu estou pintando.»)

No item 12 (Tabela 3), apesar de 80% dos educadores examinarem o item e avaliarem com boa clareza, 62,2% não consideraram adequado para identificação de risco

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	17	62,2	62,2	62,2
	Sim	28	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

b) Relevância de risco de alerta		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	21	46,7	46,7	46,7
	Sim	24	53,3	53,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

c) Clareza do item		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	9	20,0	20,0	20,0
	Sim	36	80,0	80,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	19	42,2	42,2	42,2
	Sim	26	57,8	57,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 3. Resultados para o Item 12 (Fala frases no gerúndio?) do checklist dos 3 anos

Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 4 anos – 16 itens

Item 3-Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]? Exemplo: Fala/ chapato/ fala[sapato] fala /chapo/ para [sapo]. O item 3, 71,1% não consideraram ser adequada para identificação de risco de alerta, 68,9% não julgaram ser relevante. Enquanto 55,6% dos educadores compreenderam clareza no item e 66,7% julgaram não ser um marco discriminativo para esta faixa etária.

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	13	71,1	71,1	71,1
	Sim	32	28,9	28,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	14	68,9	68,9	68,9
	Sim	31	31,1	31,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

c) Clareza do item					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	20	44,4	44,4	44,4
	Sim	25	55,6	55,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	15	66,7	66,7	66,7
	Sim	30	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 3 - Resultados para o Item 3- (Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]?) do checklist dos 4 anos

Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos –12 itens

Item 11. Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários)?

Para a item 11, 88,9% dos educadores consideraram o item relevante como risco de alerta e 86,7% um marco discriminativo.

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	13	28,9	28,9	28,9
	Sim	32	71,1	71,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	5	11,1	11,1	11,1
	Sim	40	88,9	88,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

c) Clareza do item					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	6	13,3	13,3	13,3
	Sim	39	86,7	86,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	6	13,3	13,3	13,3
	Sim	39	86,7	86,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 4 - Resultados para o Item 11. (Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários?) checklist dos 5 anos

Item 12. Pergunta sobre o significado das palavras? Exemplo: O que é grampeador? Para que serve o grampeador?

Para a item 12, 82,2% dos educadores apreciaram o item com adequação para identificação de risco e relevância, 80% dos educadores classificaram o item como um marco discriminativo

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	17,8	17,8	17,8
	Sim	37	82,2	82,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	17,8	17,8	17,8
	Sim	37	82,2	82,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	9	20,0	20,0	20,0
	Sim	36	80,0	80,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 5 - Resultados para o Item 12 (Pergunta sobre o significado das palavras?) checklist dos 5 anos

A coleta de dados colaborou para apreciar com exatidão os *checklists* de 3 a 5 anos e pontuar valores para o aferimento das respectivas itens em função dos quatro critérios que foram estabelecidos para verificação da correspondência de medidas dos *checklists*, referentes aos quatro critérios considerados: a) Adequação de identificação de risco para faixa etária, b) Relevância de risco de alerta, c) Clareza do item e d) Marco discriminativo.

Para o “**Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil de 3 anos**”, alguns itens não foram pontuados significativos, como a item 1 - **Omite na fala os fonemas de [k] por[t]?** Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia], em que foi sugerido pelos educadores ser mais adequado a identificar a item como risco de alerta e ser aferido como um marco discriminativo para crianças menores de 3 anos, pois além de ter obtido uma pontuação baixa para critérios examinados, o item tem melhor adequação para ser examinado em crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, portanto foi retirado da versão final do *checklist* de 3 anos.No item 6- **Usa a fala para expressar sentimentos?** Exemplo: «A boneca está triste.»; «Eu estou com medo.», vale ressaltar que os valores referidos não atingiram suficiente adequação para identificação de risco, a metade dos educadores não interpretaram o item com clareza, aferimento para um marco discriminativo e também a ser considerado como um item relevante.E o item 12- **Fala frases no gerúndio (verbo auxiliar + verbo terminado em -NDO)?** Exemplo: «Eu estou desenhando.» «Eu estou pintando», houve pouco adesão por parte dos educadores em pontuar o item

como relevante para risco de alerta e no item 14 a pontuação foi baixa para o item ser ressaltado como um marco discriminativo. Portanto os itens **1, 6 e 12** foram retiradas, pois os resultados foram pouco significativas para atender esta faixa etária, o instrumento com 18 itens passou a ter na versão atualizada 15 itens.

Para no **item 3 - Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]**? **Exemplo: Fala/chapato/ fala[sapato] fala /chapo/ para [sapo]**, obteve-se 71,1% de não adequação para identificação de risco de alerta, 68,9 % de não relevância para risco de alerta e 66,7 % de não marco discriminativo. Hipoteticamente, os educadores devem não ter compreendido o alfabeto fonético, já que não faz parte de suas habilidades e competências dentro das perspectivas pedagógicas, usar tais transcrições fonéticas. A clareza do item pode ser melhorada, a partir da substituição do alfabeto fonético, pois considerou-se um dado relevante apesar da não compreensão dos códigos fonéticos por parte dos educadores, portanto este item na versão atualizada foi excluído, o *Checklist* para a faixa etária de 4 anos. Dessa forma, o *checklist* para que tinha 16 itens, ficou com 15 itens na sua versão final.

Para **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos**, os itens avaliados a fim de aferirem os riscos para identificação de risco de alerta e apreciadas para observar o desenvolvimento da linguagem, apresentaram para os quatro critérios, boa pontuação no instrumento como um todo. Os itens 11 e 12 atingiram pontuação entre 77,7% e 82,2% o que demonstra ser muito significativas para a composição do *checklist* na faixa etária de 5 anos.

Por conseguinte, a construção dos *checklists* neste formato apresentaram dupla vantagem: permite a apreciação do educador da infância dentro do contexto educacional, sem nenhum tipo de interferência do educador e podem trazer um recorte de reflexão centrado para a vigilância dos riscos de alerta do desenvolvimento da linguagem infantil. Os *checklists* podem ajudar na compreensão acerca das interações comunicativas presentes na situação educacional, além de servir como uma estratégia favorecedora para a operacionalização sobre como os educadores da infância podem contribuir de maneira efetiva e assertiva para com o desenvolvimento da saúde linguagem infantil. O critério que diz respeito específico para a Clareza do item, quando pontuado com valores baixos em relação aos outros critérios, justificou-se também os outros de estarem menores, o que podemos na conjuntura compreender que educador da infância não apreendeu a item proposta para o item referido no *checklist*.

Em vista disto, o aferimento dos educadores em relação os itens que pontuam o subsistema fonológico, não foi considerada pertinente para constituir o *checklist de 3 e 4 anos* estes dados portanto, corroboram que os educadores precisam cada vez mais serem orientados e capacitados sobre aspectos do desenvolvimento da linguagem, principalmente sobre o subsistema fonológico para atuarem com melhor prontidão frente a vigilância e identificação de risco de alerta para as alterações que podem indicar as perturbações da

linguagem.

Os *checklists*, são úteis para avaliar crianças que estão aparentemente bem, mas que podem apresentar perturbações da linguagem, constituindo fatores de riscos para problemas potenciais que podem ameaçar a base de desenvolvimento da criança (Johnson-Staub & CLASP, 2014; Pérez-Pereira & Resches, 2011). Assim, caracterizam-se como meios de promoção na instrumentalização, pois permitem funcionar como indicadores dos marcos do desenvolvimento infantil (Davies et al., 2016; Goulart & Chiari, 2011; Labanca et al., 2015; Losapio & Pondé, 2008; Di Rosa et al., 2016; Sim et al., 2013). Este rastreio precoce e frequente desde o jardim da infância, contribui com a intervenção antecipada antes da educação formal, no desenvolvimento saudável da linguagem infantil (Guarini et al., 2016; Moodie et al., 2014; Sigolo & Aiello, 2011; Wankoff, 2011).

Portanto, *checklists* para rastrear o desenvolvimento da linguagem em contextos educacionais e utilizados por educadores da infância de 3 a 5 anos, apresentam vantagens por abranger as dimensões da linguagem e servem como um rastreio para intervir na precocidade da linguagem infantil (Moodie et al., 2014; Silva et al., 2019). A atenção antecipada, através dos *checklists*, garante e promove o desenvolvimento infantil como subsídio para fomentar a qualidade na vigilância do desenvolvimento infantil Caminha et al. (2017 e Coelho et al. (2016 e Figueiras et al. (2005 e Lamego et al. (2018 e Lusquinhos; Carvalho (2017 e Mendonça; Lemos (2011 e Oliveira (2013 e Pérez-Pereira; Resches (2011 e Pizolato et al. (2016 e Romeu Weliton Caputo et al. (2011 e Rosot et al. (2018 e Da Silva et al. (2019 e Torras-Mañá et al. (2014 e Viana et al. (2017)

Pode-se constatar que o rastreio deve vir a ser uma prática contínua e diária dentro do jardim da infância, visto que os educadores tem oportunidades de operarem de forma discreta e indireta dentro dos contextos educacionais e apreciarem a saúde da linguagem infantil em seus grupos etários, em relação aos preditores esperados para a faixa etária correspondente, tido como marcos discriminativos, através deste processo os educadores da infância, terão a possibilidade de observarem e constatarem os marcos esperados já adquiridos e os progressos das etapas esperadas para a faixa etária, bem como, suas dificuldades, necessidades e retrocessos. Portanto, criar condições e ferramentas para que o educador atue com maior prontidão, assertividade e interesse no desenvolvimento da linguagem infantil, tornando-o agente promotor para o diálogo entre a educação e a saúde é uma consonância possível de ser alcançada nos espaços intersetoriais e nas práticas profissionais que propiciem o desenvolvimento conjunto de ações que promovam melhor desenvolvimento geral do ser humano. A carência de publicações de *checklists* da linguagem infantil que abrangem os domínios da linguagem para a faixa etária de 3 a 5 anos, na área da saúde da Linguagem infantil é um fator incentivador a continuar na produção de conhecimento neste âmbito de pesquisa.

Estes *checklists* podem trazer um impacto significativo e positivo no desenvolvimento da saúde da linguagem infantil, pois revelam um aferimento para nortear e ou medir o

desenvolvimento da linguagem infantil com os grupos etários (3 a 5 anos) do jardim da infância na ótica de atenção conjunta dos educadores da infância. Neste sentido, pode-se afirmar o uso de “*Checklists* para identificação de risco da linguagem infantil” contribui como um elemento integrante e regulador no processo do desenvolvimento da saúde infantil. Achou-se oportuno referir que uma das principais vantagens dos *checklists* (de 3 a 5 anos) que consiste no fato de servirem como meio de rastreio na prática pedagógica do educador, ou seja, através da observação e análise do conjunto de itens que caracterizam as dimensões da linguagem das crianças o educador terá a possibilidade de refletir sobre a sua prática, adaptá-la, readaptá-la e organizá-la de acordo com as necessidades das crianças, atentos para os riscos de alerta. Assim sendo, uma das principais vantagens dos *checklists* é de constituírem um complemento dos restantes instrumentos de avaliação do desenvolvimento da saúde infantil, visto que evidenciam e valorizam as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular e sistemática ao longo de um período.

A principal desvantagem é de ser um *checklist* que requer disponibilidade por parte do educador para a aplicação e, apesar de ser um instrumento fácil de usar, a sua consulta é morosa devido ao elevado número de trabalhos que possui. O outro fator relevante que complementa para redigir documentos, artigos e trabalhos sobre como se deve processar e realizar o rastreio da linguagem infantil no jardim da infância, bem como, o aferimento das condutas e a promoção da saúde da linguagem infantil. Finalmente, ressignifica-se a necessidade de ações de vigilância aos rastreios nos contextos educacionais, como é o caso de *checklists* para educadores da infância caracterizados como vigilantes, já que os pareceres descritivos, fichas de avaliação, e demais formas de registro, muitas vezes, não informam sobre níveis evolutivos das dimensões da linguagem infantil, e que estes instrumentos também possam vir atender pelo viés de políticas públicas que tenham como um dos objetivos garantir a qualidade da saúde da linguagem infantil.

É imensurável a vantagem do uso para que os educadores se sintam encorajados e ancorados em apoio, quando sentirem as necessidades em averiguar se o desenvolvimento do seu grupo etário pode indicar um risco de alerta, mas acima de tudo se sentirem motivados a usarem como suporte de prevenção dentro dos contextos educacionais, para que tenham auxílio na saúde da comunicação humana.

Os benefícios da identificação precoce das perturbações de desenvolvimento da linguagem são incontestáveis. Os instrumentos do tipo *checklists* se configuram como uma boa estratégia para detectar as perturbações e auxiliarem no monitoramento dos progressos alcançados. Para tanto os educadores da infância precisam ser capacitados para identificar os marcos das principais fases da aquisição da linguagem, na identificação de risco de alerta. Portanto, há necessidade de um maior investimento na construção de instrumentos de rastreio da linguagem de pré-escolares que possam vir a ser utilizados em contextos educacionais. Finalmente, devemos ressaltar a necessidade de mais ações de formações adequadas aos temas de saúde para o sistema educativo, como o uso dos

“Checklists de identificação de riscos da linguagem infantil” por educadores da infância. O trabalho em conjunto com educadores da infância, pautados na prática educacional, podem fornecer conhecimentos e subsídios que permitam identificar alterações que podem ocorrer no percurso do desenvolvimento da linguagem, as dificuldades de linguagem, comunicação e aprendizagem futuras. A partir deste conhecimento, os educadores poderão adotar prevenções e soluções específicas no nível individual e coletivo em suas práticas diárias, modificando, aprimorando e aprofundando o desenvolvimento geral infantil.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se portanto que o impacto de ações educacionais instrumentalizadas, como a construção e uso dos checklists *utilizados* em contextos educacionais, cooperam nas formas de atenção nos primeiros anos como investimento de vigilância do desenvolvimento, melhor desempenho no desenvolvimento de competências cognitivas e da linguagem que são fundamentais para o sucesso escolar e saúde da linguagem infantil. Monitorar o desenvolvimento infantil é uma forma de trazer benefícios econômicos de investimento na intervenção da primeira infância para promoção e prevenção em saúde de comunicação humana, que se configurem para os educadores da infância. Pontuar pesquisas futuras e a partir da identificação precoce de 0 a 3 anos como este estudo é uma alavanca como ponto de partida para outros estudos e investimentos na criação de instrumentos que possam ser elaborados para educadores da infância a fim de serem usados em contextos educacionais, assim contribuindo para a promoção e prevenção em saúde da linguagem infantil bem como seu aferimento.

REFERÊNCIAS

CABRAL DE OLIVEIRA, A.; ALVES RIBEIRO CÉSAR, C. P. H.; DE GOIS MATOS, G.; et al. Habilidades auditivas, de linguagem, motoras e sociais no desenvolvimento infantil: uma proposta de triagem.

Revista CEFAC, v. 20, n. 2, p. 218–227, 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=129600260&site=eds-live>>. .

CAMINHA, M. DE F. C.; SILVA, S. L. DA; LIMA, M. DE C.; et al. Vigilância Do Desenvolvimento Infantil: Análise Da Situação Brasileira Tt - Surveillance of Child Development: an Analysis of Brazil'S Situation.

Revista Paulista de Pediatria, v. 35, n. 1, p. 102–109, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822017000100102&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/en_1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf>. .

CARNIEL, C. Z.; FURTADO, M. C. DE C.; VICENTE, J. B.; et al. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce: revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 1, p. 109–118, 2017. FapUNIFESP (SciELO).

COELHO, R.; FERREIRA, J. P.; SUKIENNIK, R.; HALPERN, R. Child development in primary care: a surveillance proposal. **Jornal de Pediatria**, v. 92, n. 5, p. 505–511, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021755716300419>>. .

CRUZ, E. J. S. DA; DIAS, G. B.; PEDROSO, J. DA S. Estudo do “Ages and Stages Questionnaires” com cuidadores de crianças institucionalizadas. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 411–420, 2014. FapUNIFESP (SciELO).

CUNHA BRAGANÇA, L. L.; LINDGREN ALVES, C. R.; AGUIAR LEMOS, S. M. STUDY OF THE COMMUNICATIVE PROFILE OF 4- TO 6-YEAR-OLD CHILDREN OF PUBLIC DAY CARE CENTERS. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 4, p. 1273–1282, 2014. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=98884791&site=eds-live>>. .

DAVIES, S.; DUKU, E.; GASKIN, A. Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 35, p. 63–75, 2016. JAI. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300077?via%3Dihub>>. Acesso em: 12/11/2019.

DAVIES, S.; JANUS, M.; DUKU, E.; GASKIN, A. Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 35, p. 63–75, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300077>>. .

FEITOZA, A. C. DE S.; MÜLLER, F.; CAVATON, M. F. F. AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUÊ? **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 21, n. 2, p. 324–344, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.5214>>. Acesso em: 1/7/2020.

FERNANDES, L. V.; GOULART, A. L.; NUNES, A. M.; et al. **ARTICULOS DEL CONO SUR-BRASIL (1) Avaliação do neurodesenvolvimento de prematuros de muito baixo peso ao nascer entre 18 e 24 meses de idade corrigida pelas escalas Bayley III Neurodevelopmental assessment of very low birth weight preterm infants at corrected age of 18-24 months by Bayley III scales**. 2014.

FIGUEIRAS, A. C.; NEVES DE SOUZA, I. C.; RIOS, V. G.; BENGUIGUI, Y. **MANUAL PARA VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DA AIDPI**. 2005.

GERMANO, C. M. G. **Processos de Identificação e Sinalização de Crianças com Problemas na Linguagem Oral pelos Educadores de Infância** Dissertação de Mestrado- Escola Superior de Educação de Lisboa do grau de Mestre em Ciências de Educação, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/47130913.pdf>>. Acesso em: 21/10/2019.

DE GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Screening versus diagnostic tests: An update in the speech, language and hearing pathology practice. **Pro-Fono**, v. 19, n. 2, p. 223–232, 2007. Pró-Fono Departamento Editorial.

GOULART, B. N. G. DE; CHIARI, B. M. Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 691–696, 2011a. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000400012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16/4/2020.

GOULART, B. N. G. DE; CHIARI, B. M. Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 691–696, 2011b. FapUNIFESP (SciELO).

GUARINI, A.; MARINI, A.; SAVINI, S.; et al. Linguistic features in children born very preterm at preschool age. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 58, n. 9, p. 949–956, 2016. Blackwell Publishing Ltd.

GUIMARÃES, F. A. DE B.; ASSIS, C. DI; VIEIRA, M. E. B.; FORMIGA, C. K. M. R. EVALUATION OF TEACHING MATERIALS PREPARED FOR GUIDANCE OF CAREGIVERS AND DAY CARE TEACHERS ON CHILD DEVELOPMENT. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 1, p. 27, 2015. NEPAS.

HELLAND, W. A.; LUNDERVOLD, A. J.; HEIMANN, M.; POSSERUD, M. B. Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood - The importance of pragmatic language problems. **Research in Developmental Disabilities**, v. 35, n. 5, p. 943–951, 2014. Elsevier Inc.

ISOTANI, SELMA MIE, DE AZEVEDO, MARIA FRASSON, CHIARI, BRASILIA MARIA, PERISSINOTO, J. Linguagem expressiva de crianças nascidas pré-termo e termo aos dois anos de idade****
Expressive language of two year-old pre-term and full-term children. **Pró Fono revista de Atualização Científica**, v. 21(2), p. 156–159, 2009.

LABANCA, L.; ALVES, C. R. L.; BRAGANÇA, L. L. C.; et al. Language evaluation protocol for children aged 2 months to 23 months: analysis of sensitivity and specificity. **CoDAS**, v. 27, n. 2, p. 119–127, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000200119&lng=en&tlng=en>. .

LAMEGO, D. T. DA C.; MOREIRA, M. C. N.; BASTOS, O. M. Guidelines for child health: Language development on focus. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 3095–3106, 2018.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, n. 3, p. 221–229, 2008. Sociedade de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082008000400011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12/2/2020.

LUSQUINHOS, L.; CARVALHO, G. S. Health education in portuguese schools: Guidelines from the health and education sectors. **Revista de Enfermagem Referencia**, v. 12, n. 21, p. 79–90, 2017.

MELLO, E. M. B.; GRAZZIOTIN, C. P. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E NEUROCIÊNCIA: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 221–238, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8309>>. Acesso em: 25/5/2020.

MENDONÇA, J. E.; LEMOS, S. M. A. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 6, p. 1017–1030, 2011. FapUNIFESP (SciELO).

MENOTTI, A. R. S.; DOMENICONI, C.; COSTA, A. R. A. DA; et al. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **CoDAS**, v. 32, n. 1, 2020. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

MOODIE, S.; DANERI, P.; GOLDHAGEN, S.; et al. **Early Childhood Developmental Screening: A Compendium of Measures for Children Ages Birth to Five. OPRE Report 2014-11**. 2014.

NIEGIA GARCIA DE GOULART, B.; MARIA CHIARI, B. **COMUNICAÇÃO HUMANA E SAÚDE DA CRIANÇA-REFLEXÃO SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA INFÂNCIA E PREVENÇÃO DE DISTÚRBIOS FONOAUDIOLÓGICOS** Human communication and children health-reflecting on promoting health in childhood and preventing communication disorders. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. E. Manual de orientação do programa Afa e Beto by instituto-alfa-e-beto - issuu. Disponível em: <https://issuu.com/instituto-alfa-e-beto/docs/manual_de_orienta_o_-_ok>. Acesso em: 22/4/2020.

DE OLIVEIRA, K. R. S.; BRAZ-AQUINO, F. DE S.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 34, n. 3, p. 457–472, 2016. Fundacion para el Avance de la Psicología.

PANTER, J. E.; BRACKEN, B. A. Preschool assessment. **APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 3: Testing and assessment in school psychology and education**. p.21–37, 2013. American Psychological Association.

PÉREZ-PEREIRA, M.; RESCHES, M. Concurrent and predictive validity of the Galician CDI. **Journal of child language**, v. 38, p. 121–140, 2011.

PIZOLATO, R. A.; FONSECA, L. M. M.; BASTOS, R. DA S.; et al. Vigilância do desenvolvimento da linguagem da criança: conhecimentos e práticas de profissionais da atenção básica à saúde. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1109–1120, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000501109&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28/7/2019.

PRADO, E. L.; PHUKA, J.; OCANSEY, E.; et al. A method to develop vocabulary checklists in new languages and their validity to assess early language development. **Journal of Health, Population and Nutrition**, v. 37, n. 1, p. 13, 2018. Journal of Health, Population and Nutrition. Disponível em: <<https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-018-0145-1>>. .

REBELO, A.; VITAL, A. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E SINAIS DE ALERTA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM FOLHETO INFORMATIVO DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND ALERT SIGNS: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A CHECKLIST. , 2020.

REYES, E. G.; PÉREZ, L. V. Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 21–35, 2014. Fundacion para el Avance de la Psicología.

ROMEU WELITON CAPUTO; GARY STAHL; MARIA MALTA CAMPOS. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. 2011.

DI ROSA, G.; CAVALLARO, T.; ALIBRANDI, A.; et al. Predictive role of early milestones-related psychomotor profiles and long-term neurodevelopmental pitfalls in preterm infants. **Early Human Development**, v. 101, p. 49–55, 2016. Elsevier Ireland Ltd.

ROSOT, N.; SAUR, B.; THOMAZINI, J. W.; et al. Verificação do progresso no desenvolvimento em crianças submetidas à intervenção de atenção precoce. **Cienc. cogn.**, p. 217–226, 2018.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 51–60, 2011.

SILVA, L. K.; LABANCA, L.; MELO, E. M. DA C.; COSTA-GUARISCO, L. P.; et al. Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1972–1979, 2014. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000601972&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25/10/2019.

SILVA, L. K.; LABANCA, L.; MELO, E. M. DA C.; COSTA-GUARISCO, L. P. Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1972–1979, 2014. FapUNIFESP (SciELO).

DA SILVA, M. A.; FILHO, E. J. DE M.; BANDEIRA, D. R. Development of the Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI). **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 11–26, 2019. Universidade Sao Francisco.

SILVA, M. A. DA; MENDONÇA FILHO, E. J. DE; BANDEIRA, D. R. Development of the Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI). **Psico USF**, v. 24, p. 11–26, 2019.

SIM, F.; O'DOWD, J.; THOMPSON, L.; et al. Language and social/emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. **BMC Pediatrics**, v. 13, n. 1, p. 0–6, 2013.

DE SOUZA, A. G. G.; BENETTI, B.; FERREIRA, C. I. B.; et al. Evaluation and screening of visual acuity in early childhood schoolchildren. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 78, n. 2, p. 112–116, 2019. Sociedade Brasileira de Oftalmologia. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8763-5732>>. Acesso em: 18/7/2020.

DE SOUZA DELLA BARBA, P. C.; GONÇALVES, A.; ANICETO, B.; et al. RETRATOS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIA JUNTO AOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ciência em Extensão**, 2016. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=116961650&site=eds-live>>. .

SOUZA, L. M. T.; CHAGAS, M. A. R.; AMOROSO, M. R. M. Aplicação de protocolo de avaliação do desenvolvimento infantil realizada por pedagogos em creche : um estudo a partir do teste Denver II. **Estudos Interdisciplinares em Educação**, v. 1, n. 2, p. 70–83, 2017.

TORRAS-MAÑÁ, M.; GUILLAMÓN-VALENZUELA, M.; RAMÍREZ-MALLAFRÉ, A.; BRUN-GASCA, C.; FORNIELES-DEU, A. Usefulness of the bayley scales of infant and toddler development, third edition, in the early diagnosis of language disorder. **Psicothema (Oviedo)**, p. 349–356, 2014.

VARELA. Construção de um instrumento de Perturbações da Linguagem para Professores do 1º Ciclo. , 2010. Porto, Portugal.

VIANA, F. L.; SILVA, C.; RIBEIRO, I.; et al. **Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspectiva global**. 2017.

WANKOFF, L. S. Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication: When to Refer to a Speech-Language Pathologist. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v. 24, n. 3, p. 175–184, 2011. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2011.00292.x>>. Acesso em: 3/12/2019.

APÊNDICES

Checklist de identificação de risco de linguagem 3 anos

Nome da Instituição: Nome do aluno; Educador responsável;	Data de checagem; Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores;</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Troca na fala os fonemas de [k] por[t]? Exemplo: Fala /tama/ para [cama] ou /topo/ para [copo]		
2	Troca na fala o fonema de[t] por[k]ou[q]? Exemplo: Fala /tatu/ para [cacu] ou /taiu/ para [caiu]		
3	Troca na fala os fonemas de [d]por [g]? Exemplo: Fala / dalinha/ para [galinha] ou /dato/ para [gato]		
4	Diz o nome de algum amigo do grupo?		
5	Fala alguns advérbios relacionados à lugar? Exemplo: “Eu vou brincar aqui em cima.”; “O lápis está embaixo da mesa.”		
6	Faz uso na fala dos pronomes; ele, ela. Exemplo: O macaco está com ele. Ela abriu a mochila		
7	Faz uso dos plurais regulares na fala; Exemplo: um galo, dois galos		
8	Usa na fala diminutivos ou aumentativos? Exemplo: “ Eu perdi o meu ursinho.”; “Eu vi um lobo grandão.”		
9	Começa a falar sobre ações futuras? Exemplo: “Ele vai embora”; “Eu queria ir ao parque.”		
10	Faz perguntas utilizando o “Por que “? Exemplo; Por que o rei está sem coroa?		
11	Usa imperativos na fala? Exemplo: “Me passe o lápis ...” (quando vai pintar ou desenhar)		
12	Relata uma experiência sem que lhe seja solicitado? Exemplo: Conta uma nova experiência do dia anterior - Um dia no dentista; um evento novo na escola. -		
13	Usa frases para realizar um pedido? Exemplo: Eu quero subir na balança.		
14	Usa frases para realizar uma ordem? Exemplo: Pegue a minha mochila.		
15	Consegue transmitir suas intenções nos diálogos com interlocutores? Exemplo: -Você quer ir no parque? (interlocutor) -Não, quero brincar com a boneca! (criança)		

Checklist de Identificação de risco de Linguagem 4 anos

Nome da Instituição: Nome do alun Educador responsável:	Data de checagem: Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores:</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Troca na fala os fonemas palatais de [ʃ] por [s]? Exemplo: Fala /supeta/ para [chupeta] ou /suva/ para [chuva]		
2	Troca na fala os fonemas palatais de [ʒ] (ge/gi) por[z]? Exemplo: Fala / 3 irafa / para [girafa]		
3	Troca na fala o fonema por [ʒ] por [z] ? Exemplo: Fala /3anela/ para [janela] fala /3acaré/ para [jacaré]		
4	Usa na fala o fonema vibrante [r] brando? Exemplo: [muro] [coroa] [careca]		
5	Conversa enquanto brinca de faz de conta? Ex: Brinca de ser um super-herói, princesas ou personagens		
6	Faz comentários sobre as propriedades dos objetos? Exemplo: se um objeto <u>é duro, mole ou liso.</u>		
7	Verbaliza nos discursos orais os advérbios de lugar? Exemplo: fora/dentro; em cima/embaixo atrás/na frente; perto/longe. Exemplo: Ele se escondeu atrás da árvore. Ela entrou na casinha de brinquedo.		
8	Usa na fala formas indefinidas do sujeito (alguém ou ninguém)? Exemplo: Alguém bateu na porta! Ninguém entrou aqui		
9	Usa na fala os verbos irregulares no tempo passado, ainda de forma incorreta? Exemplo: «Eu fazi o desenho para o papai.» Ela mentirou “		
10	Diz o primeiro e último nome, quando é perguntado?		
11	Usa a linguagem para resolver disputas entre colegas? Exemplo: Agora é a minha vez de escorregar!		
12	Responde perguntas de causalidade? Exemplo: “Porque a balança quebrou”		
13	Antecipa acontecimentos no futuro quando fala? Exemplo: “O que vamos fazer depois da aula?”		
14	Inicia a conversa, responde ao interlocutor e mantém o tema da conversa? Exemplo; (educador) -Onde está sua mochila? (criança) -Esqueci no carro. Verificar se mantém uma sequência na conversa (educador) – Como você vai trabalhar sem material? (criança) – Eu uso do meu amigo.		
15	Faz pedidos com justificativas? Exemplo: Para com isso, você está me chateando!		

Checklist de identificação de risco de linguagem - 5 anos

Nome da Instituição:	Data de checagem;
Nome do aluno;	
Educador responsável:	Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores:</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Omite na fala o som de {R}em final de sílaba? Exemplo: Fala /paque/ para [parque] ou /poco/ para [porco].		
2	Troca grupos consonantais com [l] e [r] entre si? Exemplo: /blavo/ para [bravo] ou / pranta/ para [planta].		
3	Omite os grupos consonantais com [L] e [R] entre si? Exemplo: Fala /pato/ para [prato] ou /busa/ para [blusa].		
4	Faz perguntas para obter informações. Exemplo: “Onde é a sala dos professores?”		
5	Usa formas corretas dos verbos irregulares no pretérito perfeito. Exemplo: Eu <u>quis</u> assim. Eu <u>fiz</u> a lição.		
6	Usa na fala verbos irregulares no presente? Exemplo :Eu sei escorregar.		
7	Usa na fala períodos simples e compostos com uso de conjunções? Exemplo: Eu não vim na aula porque estava doente. Ele brigou comigo, mas eu não fiz nada.		
8	Inicia e mantém conversação com turnos mais prolongados?		
9	Faz diálogos com dois ou mais colegas de classe ao mesmo tempo?		
10	Introduz novos temas ou informações relevantes na conversa? Exemplo: (durante a pintura de um desenho de alimentos, a criança diz) - O bolo é gostoso. Eu gosto de bolo de chocolate. Eu fui no aniversário do meu primo no fim de semana.		
11	Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários)? Exemplo: Eu fui na aula de Artes, mas esqueci meu avental. Aí a professora me emprestou um avental para eu não sujar a minha roupa. Eu desenhei um caminhão.		
12	Pergunta sobre o significado das palavras? Exemplo: O que é grampeador? Para que serve o grampeador?		

JORNADA FEMININA ACADÊMICA: O CASO DE ESTUDANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO FEDERAL

Data de submissão: 08/02/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Marcela Ingrid Mendes Souza

Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG
Campus Bambuí
Bambuí – MG
<http://lattes.cnpq.br/3022727978771543>

Myriam Angélica Dornelas

Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG
Campus Bambuí
Bambuí – MG
<http://lattes.cnpq.br/9746082351894970>

Rosemary Pereira Costa e Barbosa

Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG
Campus Bambuí
Bambuí – MG
<http://lattes.cnpq.br/9226131864000086>

RESUMO: A mulher atual cuida dos filhos, da casa, trabalha fora e em alguns casos, estuda, o que claramente é algo para se orgulhar, todavia, ser mãe pode ser uma barreira em sua vida acadêmica e profissional. O objetivo geral deste estudo foi analisar a percepção das estudantes do Curso de Bacharelado em Administração de uma instituição de ensino federal sobre como a maternidade afeta a vida acadêmica e profissional. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa,

de natureza descritiva pelo método do estudo de caso. Este estudo utilizou-se de dados secundários que consistiram na pesquisa bibliográfica desenvolvida para a construção do arcabouço teórico do presente estudo e os dados primários se deu mediante a aplicação de um questionário semiestruturado a 86 alunas do Curso de Administração de uma instituição de ensino federal. Nos resultados, a maioria das estudantes responderam que ter filhos dificulta a realização de atividades acadêmicas e profissionais, entretanto, as que já são mães responderam que é possível conciliar a jornada de maternidade com estudos e/ou trabalho. De fato, é possível conciliar a maternidade com as demais atividades, porém, para isso, são necessários alguns fatores que possam contribuir para a permanência dessas mães na vida acadêmica e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade. Academia. Mercado de trabalho.

ACADEMIC FEMALE JOURNEY: THE CASE OF STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN ADMINISTRATION AT A FEDERAL EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT: The current woman takes care of her children, the house, works outside and in some cases studies, which is clearly something to be proud of, however, being a mother can be a barrier in her academic and professional life. The general objective of this study was to analyze the perception of students from the Bachelor's Degree in Administration course from a federal education institution about how motherhood affects their academic and professional lives. Methodologically, a qualitative, descriptive research was carried out using the case study method. This study used secondary data consisting of the bibliographic research developed for the construction of the theoretical framework of this study and the primary data was obtained through the application of a semi-structured questionnaire to 86 female students of the Administration Course of a federal teaching institution. In the results, most students answered that having children makes it difficult to carry out academic and professional activities; however, those who are already mothers answered that it is possible to reconcile the maternity journey with studies and/or work. In fact, it is possible to reconcile motherhood with other activities, but for this, some factors are necessary that can contribute to the permanence of these mothers in academic and professional life.

KEYWORDS: Motherhood. Academia. Job market.

1 | INTRODUÇÃO

Sempre ficou claro que o papel da mulher na sociedade era ser mãe, dona de casa e esposa, sendo que, durante muitos anos, foram educadas somente para cumprir seu papel corretamente. Há muitos filmes, séries, documentários e livros que relatam isso, onde a mulher não tinha o direito de estudar, trabalhar, sair, sem que seu marido permitisse, o que quase nunca acontecia. Somente a partir do desenvolvimento da economia que a mulher começa a ocupar um espaço que, até então, era destinado aos homens. A mulher moderna cuida dos filhos, da casa, trabalha fora e, em alguns casos, estuda, o que claramente é algo para se orgulhar. Todavia, ser mãe pode ser uma barreira em sua vida acadêmica, pois não é fácil conseguir conciliar todas as tarefas de filhos, casa e estudos. Segundo Aguiar *et al.* (2019), as renúncias são feitas cotidianamente, e, assim, acabam priorizando os serviços domésticos em detrimento dos estudos, fato que acarreta inúmeras consequências para seu desempenho e atuação acadêmica.

Diante do exposto, a discussão sobre a temática maternidade e vida acadêmica torna-se relevante. Neste sentido, a problemática do presente estudo consistiu em responder a seguinte questão norteadora: a maternidade afeta a vida acadêmica de estudantes do Curso de Bacharelado em Administração de uma instituição de ensino federal?

Este estudo se justifica pela atual relevância do tema, visto que, a cada dia, as mulheres estão cada vez mais em busca de ascensão pessoal e profissional da mulher através dos estudos, e para compreender a situação real da jornada de trabalho feminina,

no caso específico de estudantes. O número de conquistas das mulheres está crescendo, e, comparado a antes, onde a mulher era educada para se tornar uma “boa esposa”, hoje, poder estudar em busca da sua independência, ascensão pessoal, entre outros motivos, é uma vitória. Robeck (2020) diz que o direito da proteção à maternidade é um dos, senão o mais, importantes conquistado pelas mulheres. Elas são a força reprodutiva da humanidade e necessitam ter garantias em torno de uma maternidade saudável. Sendo assim, a mulher deve ser livre para ter filhos sem perder seu direito de estudar. Sendo assim, o objetivo geral foi analisar a percepção das estudantes do Curso de Bacharelado em Administração de uma instituição de ensino federal sobre como a maternidade afeta a vida acadêmica.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A presente seção aborda o assunto sobre a mulher/mãe e o trabalho doméstico e vida acadêmica.

2.1 Mulher/mãe e o trabalho doméstico

A divisão de trabalho entre homens e mulheres é de origem histórica, cultural e religiosa. Como afirma Barreto (2016), a divisão desigual dos papéis entre os sexos é uma soma de diversos elementos que faziam com que as mulheres permanecessem reclusas à vida doméstica, tendo como única finalidade a procriação e o cuidado com os filhos. Aos homens, elas deviam obediência e respeito. A divisão dos papéis sociais entre homens e mulheres se fez mais evidente entre os séculos XVII e XIX. Com a ascensão do capitalismo, criou-se a divisão de tarefas. O homem era responsável por trazer o sustento do lar, trabalhando “fora”; e a mulher, incumbida de cuidar e educar os filhos e, ainda, pelas tarefas domésticas (SOUZA *et al.*, 2019). Segundo Joan Scott, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica de 1995”:

Sem dúvida, está implícito que os arranjos sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães executem a maioria das tarefas de criação das crianças estruturam a organização da família. Mas não estão claras a origem nem as razões pelas quais eles estão articulados em termos de uma divisão sexual do trabalho. Tampouco se discute a questão da desigualdade, por oposição à da assimetria (SCOTT, 1995, p. 81).

As diferenças entre as mulheres existem e se manifestam em um sistema hierarquizado, repleto de desigualdades (JULIÃO; DUTRA, 2020). Os mesmos autores ainda completam, em geral, que a divisão sexual do trabalho opera como uma divisão social que destaca a hierarquia do trabalho do homem sobre a mulher e a distinção entre o que é trabalho de homem e o que é trabalho da mulher. Dessa forma, além do contexto histórico, social e cultural de que a mulher é inferior ao homem, também há a separação do que é de homem e o que é de mulher.

Hirata (2002) afirma que, em oposição a essas tendências recentes no trabalho

profissional feminino, as mudanças no trabalho doméstico são menores e muito mais lentas. Se o forte desenvolvimento das tecnologias domésticas tendeu a facilitar essas tarefas, a divisão sexual do trabalho doméstico e a atribuição deste último às mulheres, em realidade, continuaram intactas. A divisão sexual do trabalho tradicional reconhece que as atividades produtivas e as funções com maior valor social fazem parte de um espaço prioritariamente masculino, enquanto as atividades reprodutivas, ligadas à esfera doméstica e familiar, são predominantemente femininas. Assim, as responsabilidades domésticas e familiares são de responsabilidade das mulheres, e o papel de provedor é atribuído aos homens (HIRATA; KERGOAT, 2007; HIRATA, 2010; ENGLAND, 2010; *apud* GUIGINSKI, 2015).

Segundo Hirata (2011), do ponto de vista das transformações da divisão sexual do trabalho, pode-se dizer que tal processo é bastante importante, porque aponta para uma diversidade muito grande de formas de trabalho no momento atual.

2.2 Mulher/mãe e a vida acadêmica

No atual contexto em que a universidade foi configurada, naquilo que se refere ao recebimento de mulheres nas condições de mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras, é imprescindível pensar sobre os desafios que essas novas mulheres vêm enfrentando para ingressar, permanecer e atuar no espaço acadêmico, considerando os muitos encargos que vêm assumindo (AGUIAR *et al.*, 2019). Mas, mesmo assim, muitas são as mulheres que não desistem de conquistar seu diploma.

Segundo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2019, divulgado em outubro de 2020, 55% dos participantes foram mulheres (FERRARI, 2021). De acordo com Costa (2011), ao nível profissional, o investimento na carreira para obter maiores oportunidades de progressão e a promoção sociocultural representam algumas das razões mais significativas do investimento destas mulheres num grau acadêmico superior. De acordo com um estudo realizado por Silva (2018, p. 7):

O estudo constatou que, do ponto de vista do cômputo geral de servidores, a situação se mantém favorável às mulheres, com média de 8,5% superior à participação do gênero masculino. Todavia, o estudo apontou que os homens, na área da docência, assumem mais cargos de gestão que as docentes do gênero feminino, incluindo as posições mais altas na hierarquia e, por conseguinte, recebem valores mais altos relativos à gratificação pelos cargos ocupados, bem como ascendem aos cargos em menor tempo que as mulheres. Este estudo de gênero mostrou que as mulheres, de um modo geral, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelos diferentes cargos para gerir a UFPE.

A conciliação entre a vida profissional, escolar e pessoal/familiar é, em muitos casos, insustentável, existindo, por isso, uma ruptura na vida acadêmica dos trabalhadores (COSTA, 2011). Segundo Reis (2020, p. 63):

A dimensão do tempo está aí marcada não apenas pela divisão do dia para a realização de atividades, que pode ser marcado pelo conflito da sobreposição

de afazeres que se coincidem, mas também reflete no próprio corpo que sente, já que a demanda de serviço doméstico, de cuidado com o filho e do trabalho remunerado também impacta no modo como esse sujeito relaciona-se com um exercício de estudo, de atividade intelectual.

Algumas mulheres veem os estudos como importante para sua vida profissional, outras consideram o trabalho como uma fonte de renda, tendo, dessa forma, maior importância que os estudos. Como a existência das classes economicamente menos favorecidas está diretamente ligada à venda da sua força de trabalho, este se configura como uma obrigação, um dever-ser inegociável, que se sobrepõe, inclusive, à formação profissional, o que ampliaria as possibilidades de conquistar melhor cargo no serviço remunerado (REIS, 2020). Cruz (2004) *apud* Costa (2011) acrescenta que as mulheres trabalhadoras revelam percursos escolares marcados pelo absenteísmo e insucesso, existindo uma ruptura precoce com a escola face à necessidade de ingresso no mercado de trabalho como fonte de sustento. Um estudo realizado por Brito (2021, p. 1) mostrou que:

Os estudantes de Medicina com filhos, apesar de relatarem limitação na capacidade de associar os afazeres e as responsabilidades pessoais e acadêmicas, não se arrependem das suas escolhas e têm orgulho de exercer a dupla função. Além disso, eles apresentam rendimento acadêmico semelhante ao de estudantes sem filhos, apesar de acreditarem que as obrigações da maternidade/paternidade comprometem o seu rendimento acadêmico. Destacam-se a essencialidade da rede de apoio para realização das atividades acadêmicas e a uniformidade dessas percepções entre variáveis como sexo, estado civil e ciclo acadêmico.

Os resultados de um estudo realizado por Gomes (2020) trazem uma nova perspectiva sobre a vivência da maternidade no contexto acadêmico, demonstrando que a busca por estratégias para permanência universitária faz-se necessária, pois a universidade ainda se posiciona de forma apática frente às adversidades enfrentadas por esse público. Segundo estudo, apesar das assistências estudantis acessadas pelas estudantes, existiu a carência de políticas capazes de dar conta das necessidades específicas surgidas com a maternidade (SAALFELD, 2019). Um estudo realizado por Barros *et al.*, 2021, p. 1):

Demonstra lacunas no apoio oferecido pelas instituições de ensino superior às mães universitárias, como a ausência de locais adequados para amamentação e ordenha, horários de atividades acadêmicas inflexíveis, dificultando a conciliação do aleitamento materno com atividades curriculares, pouca recepção de colegas e professores, além de questões socioculturais que dificultam a trajetória acadêmica das mães estudantes.

Segundo estudo de Olinto (2012, p. 75):

Políticas e programas de governo em vários níveis, assim como políticas e programas de instituições de ensino e pesquisa visando à redução da segregação horizontal da mulher, podem se inspirar nos resultados das pesquisas sobre diferenças de gênero para promover mudanças que levem à redução da segregação vertical da mulher, incentivando uma participação

mais igualitária dos gêneros na universidade e no exercício da atividade científica.

A pesquisa de Silva (2019) evidencia que os espaços privados e públicos são considerados hostis para as mulheres; dentre eles, a própria universidade. Contudo, este último apresenta potencial para o aprofundamento dos debates e o enfrentamento da violência contra a mulher. Segundo um estudo realizado por Dedecca (2009), os resultados do ensaio indicam a necessidade de políticas públicas capazes de construir instrumentos de proteção às mulheres e que considerem a diferenciação social relacionada ao tipo de inserção no mercado.

2.3 Jornada feminina e a multiplicidade de papéis

Segundo uma pesquisa realizada por França e Schimansk (2009), as mulheres, hoje, encontram-se divididas entre os velhos e os novos valores. Ao mesmo tempo em que são incentivadas a terem uma profissão, cobra-se delas a responsabilidade sobre os cuidados com os filhos. Um estudo efetuado por Oliveira e Traesel (2008) constatou que papéis modernos e antigos coabitam e que as demandas culturais contemporâneas à mulher se tornam cada vez mais complexas, com fortes impactos sobre sua subjetividade. Segundo uma pesquisa realizada por Martins (2021), mesmo com o progresso da mulher e seu empoderamento, existem desafios a serem enfrentados por esse grupo, que se fortalece, é consciente de suas fragilidades e que se compromete ao posicionamento de empoderamento frente aos obstáculos (MARTINS, 2021).

Segundo Batoni *et al.* (2021), quando focamos na questão da dupla jornada, percebemos, sem dificuldade, que se trata de um fenômeno vinculado à persistência das aspirações femininas de conjugalidade e maternidade, as quais se somam às novas buscas por participação no mundo laboral e obtenção de independência financeira. A sobrecarga pode aumentar quando as mulheres seguem a vida acadêmica, o que configura a tripla jornada, e acoplam à rotina mais uma difícil tarefa, que exige dedicação, concentração e uma grande habilidade em conciliar esses três segmentos (COSTA, 2018). Segundo Marques (2021, p.59),

um indivíduo que estuda, trabalha e tem uma família de quem cuida concilia as três jornadas à custa do seu bem-estar pessoal nomeadamente com a redução do seu tempo para cuidado próprio e dedicado às atividades que lhe dão prazer, fato que pode influenciar o seu bem-estar emocional e psicológico, fundamental para a execução das restantes jornadas. Assim sendo devem-se considerar quatro dimensões na vida destas pessoas, ao invés das três apresentadas até ao momento.

Uma pesquisa realizada por Dedecca (2009) explicita que mulheres em ocupações menos estáveis, de menor qualificação, menor renda e com filhos mais jovens tendem a ter jornadas totais mais longas quando comparadas às dos homens em situação ocupacional e familiar semelhante e às das mulheres com ocupações mais qualificadas, de mais alta

renda e também com filhos jovens. Em seu estudo, Salgado (2019, p. 312) fala que:

A mulher, mesmo assumindo o desafio de ser provedora do lar, ainda traz consigo resquícios de toda essa cultura machista onde foi e é criada, pois, ainda que independente, na grande maioria das vezes, não abre mão da obrigação de ser mãe e vivenciar a maternidade, em muitos casos não como uma obrigação e sim como a realização de um sonho, mas em outras situações acontece ainda por enfrentar a imposição da sociedade, que até aceita parcialmente sua independência profissional e financeira, desde de que não se abdique a maternidade. Sendo assim, a mulher se coloca diante uma múltipla e intensa jornada (mãe, estudante, trabalhadora, dona de casa...). Administrar essa "múltipla jornada" com a exigência de ser bem-sucedida em todas as atribuições, não é tarefa fácil.

Segundo Reyes (2019), os resultados de sua pesquisa revelam diversas realidades na relação que a mulher estabelece com a família, por exemplo, a naturalização de que o lugar da mulher é na casa, cuidando dos filhos e do cônjuge. De acordo com uma pesquisa realizada por Silva (2014, p. 17):

As mulheres entrevistadas evidenciam, em seus relatos, suas responsabilidades e deveres, ora ao trabalho, ora aos estudos, ora aos filhos e ao marido, sem deixar de se questionar sobre as prioridades, e isso gera muitas vezes angústia. Segundo os relatos, as atividades domésticas e cuidados com os filhos ainda não são compartilhados de forma igualitária entre homens e mulheres, ficando elas com boa parte dessa rotina. Contudo, se torna visível que, quando há o envolvimento do cônjuge nessas tarefas, a mulher sente-se insegura, pois ainda tem a percepção que esse papel deveria ser seu, um papel no qual ela não pode falhar.

Um estudo realizado por Salgado (2019) com mães, trabalhadoras e estudantes, mostrou que, apesar do conceito qualidade de vida ser externamente subjetivo e internamente particular, nenhuma das entrevistadas encontram-se acima de 67,4% de boa qualidade de vida, considerando-se que, quanto mais próximo de 100%, maior satisfação. O tempo foi apontado e afirmado como um fator objetivo que impede maior envolvimento das estudantes com sua área de formação, tendo em vista a carga de trabalho diária e a condição de um curso noturno (RASCHE, 1998).

Devido ao atual cenário em relação à maternidade e à vida acadêmica, achou-se necessária e importante a efetivação de uma pesquisa sobre a relação da vida acadêmica com estudantes de uma instituição federal. A próxima seção apresentou como a pesquisa foi desenvolvida.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção aborda como este estudo foi desenvolvido, especificamente descrevendo o tipo de pesquisa realizada e como se deu a coleta, o tratamento e a análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa qualitativa, devido ao fato de que, segundo Taquette e Borges (2020), a pesquisa qualitativa pretende descrever realidades múltiplas, compreender e buscar significados para questões visíveis e invisíveis. As autoras ainda completam que, na pesquisa qualitativa, não se busca estudar o fenômeno em si na vida das pessoas, mas entender o significado atribuído a ele pelas pessoas, tanto no nível individual quanto coletivo. A pesquisa qualitativa, por definição, é descritiva; portanto, os dados não são reduzidos a variáveis, mas geram temas que são observados e explorados como um todo (CYRIACO, 2017). O presente estudo é de natureza descritiva, segundo Manzato e Santos (2012) o estudo descritivo observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

A pesquisa bibliográfica foi usada para construção do arcabouço teórico. Raymundo (2020) diz que a pesquisa bibliográfica é a base de qualquer trabalho científico, e ainda completa que essa etapa serve para reunir o conhecimento teórico já disponível sobre o assunto pesquisado. As fontes para a construção da pesquisa bibliográfica foram revistas especializadas no tema, como artigos de Julião e Dutra (2020); trabalhos como o de Robeck (2020), Souza *et al.* (2019) e pesquisas do IBGE; dissertações e teses, como de Guiginski (2015). Além disso, utilizaram-se artigos e livros de Hirata (2002; 2005; 2007; 2010; 2011), filósofa brasileira especialista em sociologia do trabalho e do gênero, e de Scott (1995), historiadora que estuda a história das mulheres a partir da perspectiva de gênero.

Além disso, o referencial teórico buscou apresentar resultados de outros estudos e pesquisas sobre a mulher/mãe e sua conciliação com a vida acadêmica, como dos autores Brito (2021), Gomes (2020), Saalfeld (2019), Barros *et al.* (2021), Silva (2018), Dedecca (2009), Olinto (2012), Silva (2019), França e Schimansk (2009), Oliveira e Traesel (2008), Martins (2021), Salgado (2019), Reyes (2019) e Silva (2014).

Este estudo também se caracteriza como um estudo de caso, visto que analisou especificamente a opinião das mulheres sobre a maternidade e a vida acadêmica de estudantes do Curso de Bacharelado em Administração de uma instituição de ensino federal. Segundo Manzato e Santos (2012), um estudo de caso é uma pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

3.2 Coleta, tratamento e análise dos dados

Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário semiestruturado composto por questões fechadas (1) e abertas (10), totalizando em 11 questões. O questionário foi dividido em 2 blocos, sendo apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, contendo as informações sobre a pesquisa e solicitando a concordância em

participação no estudo, antes do primeiro bloco que tratou sobre as questões acerca da caracterização destas estudantes, com informações a respeito de: idade, se tem filhos e quantos, e qual período está cursando. O segundo bloco tratou de questões sobre a vida acadêmica.

Foi realizado um pré-teste do questionário. O teste-piloto foi efetuado com a aplicação do questionário a 4 alunas de cursos superiores, sendo duas mães e duas estudantes que não têm filhos. Nessa aplicação, foi perguntado o tempo gasto, para se fazer uma média e colocar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e também para verificação sobre o entendimento de todas as questões ou quaisquer dúvidas no preenchimento do questionário.

O banco de dados utilizado foi fornecido pela Secretaria de Cursos Superiores da instituição pesquisada, que possui todos os *e-mails* das alunas matriculadas no curso de Administração, totalizando 100. A princípio, o intuito era entrevistar somente as mães alunas da instituição pesquisada que exerciam atividades acadêmicas e profissionais. Porém, como o número era pequeno e de difícil acesso, optou-se por entrevistar todas matriculadas no curso de Administração, como censo. Segundo o IBGE (2003, p.10), a palavra censo vem do latim *census* e quer dizer “conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado, nação”. Censo, em suma, é definido como a aferição de características específicas de um universo de objetos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população, termos mais usuais em Estatística (SASS, 2012, p. 133).

O questionário foi criado no *Google Forms*. Em seguida, foi gerado um *link* para acesso ao instrumento de coleta de dados. O *link* do questionário foi enviado por e-mail às estudantes matriculadas no Curso de Administração no dia 17/12/2021. Foram enviadas novas mensagens de *e-mail* nos dias 17, 20 e 25 do mesmo mês. Além disso, o *link* do questionário também foi disponibilizado nos grupos de WhatsApp das turmas do curso. O questionário ficou aberto para respostas do dia 17 de dezembro de 2021 a 27 de janeiro de 2022, totalizando em 41 dias. Obtiveram-se 86 respondentes, que representaram 86% da população total de alunas matriculadas do Curso.

O fechamento da coleta de dados qualitativos não ocorre por representatividade estatística, mas decorre de quando a amostra contém uma representação de explicações que proporcionam o entendimento da questão em estudo (CYRIACO, 2017). O próprio *Google Forms* gerou uma planilha com as respostas obtidas, além de gráficos com a frequência obtida para cada questão. A análise de dados se deu por meio da técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

4 | DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O total de respondentes foi de 86 estudantes mulheres, sendo que, em relação aos filhos, 84,9% (73) disseram que não têm filhos, e 15,1% (13) responderam que são mães, como mostra a Figura 1. De 15,1% de estudantes que têm filhos, 46,2% possuem 2 filhos, e 53,8%, um filho. Não se verificou estudantes mães com mais de dois filhos.



Figura 1: Se tem filhos

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Desse modo, nota-se uma tendência de cada vez mais as mulheres modernas terem menos filhos do que as mulheres de antigamente.

Sobre a idade das alunas respondentes, 69,8% têm de 19 a 25 anos; 23,3%, de 26 a 32 anos; 3,5%, até 18 anos; 2,3%, acima de 40 anos; e 1,2%, de 33 a 40 anos.

Idade	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
Até 18 anos	0	4,1	3,5
De 19 a 25 anos	15,4	79,5	69,8
De 26 a 32 anos	69,2	15	23,3
De 33 a 40 anos	7,7	0	1,2
Acima de 40 anos	7,7	1,4	2,3

Tabela 1: Idade das respondentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Notou-se que a maioria das respondentes estão com idade de 19 a 25 anos; porém, quando se trata das que são mães, mais da metade têm de 26 a 32 anos. Esse fato pode ser completado pelo estudo realizado por Guedes *et al.* (2020), onde se apresenta o desejo

cada vez mais tardio, ou mesmo inexistente, da maternidade por parte das mulheres, pois, na perspectiva atual destas, é mais interessante a busca por sua independência econômica e social para, posteriormente, pensar em filhos, sendo estes encarados nesse novo contexto temporal como um relativo obstáculo à sua independência.

Foi questionado o período cursado pelas respondentes, e 45,3% estão cursando o 8º período; 15,1%, o 6º; 15,1% estão cursando o 2º período; 10,5%, o 4º; 7%, o 5º período; 3,5% estão no 7º período; 2,3%, o 3º período; e 1,2º estão cursando o 1º período.

Período	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
1º período	0	1,4	1,2
2º período	23,1	13,7	15,1
3º período	0	2,8	2,3
4º período	0	12,3	10,5
5º período	7,7	6,8	7
6º período	7,7	16,4	15,1
7º período	7,7	2,8	3,5
8º período	53,8	43,8	45,3

Tabela 2: Período cursado
 Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A maioria das respondentes está no 8º período. Em relação às mães, a maior parte já está no final do curso; entretanto, também há mães nos segundo, quinto, sexto e sétimo períodos.

Quando perguntado por que escolheram o curso de Administração, 65,1% responderam que foi por identificação pessoal; 14%, por influência familiar ou de amigos; 8,1%, buscando ascensão social e econômica; 4,7% informaram que foi por insatisfação com a primeira graduação; e 3,5%, como forma de reconversão profissional (Tabela 3).

Motivo	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
Identificação pessoal	53,8	67,1	65,1
Influência de familiar e amigos	0	16,4	14
Ascensão social e econômica	30,8	4,1	8,1
Insatisfação com a primeira graduação	0	5,5	4,7
Reconversão profissional (Mudança de carreira)	15,4	0	3,5

Outros	0	6,9	4,8
--------	---	-----	-----

Tabela 3: Motivo da escolha do curso

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Mais da metade das respondentes afirmaram que escolheram o curso por identificação pessoal, e o mesmo se repetiu com estudantes mães e com as que não são mães. Notou-se, também, que as opções “ascensão social e econômica” e “reconversão profissional” foram mais assinaladas por mães, ao passo que nenhuma estudante sem filho mencionou a reconversão profissional. Segundo Ribeiro (2017) *apud* Gomes (2020), a universidade, por sua vez, tem papel poderoso e de extrema importância no percurso da busca pela ascensão pessoal e profissional da mulher, tornando-se um suporte para alcance deste objetivo. Loureiro (2012), em seu estudo, concluiu que fica evidente que o grau de qualificação dessas mulheres tem relação com a sua ascensão a cargos executivos. Percebe-se que a educação superior aparece como um meio de adquirir independência, subsistência, autodesenvolvimento, ascensão social e, além disso, a busca de reconhecimento social (LAZARI, 1993 *apud* RASCHE, 1998).

Vale ressaltar que apenas abrir as portas da educação superior para as mulheres, sem a preocupação sobre as condições de permanência, não é o bastante para assegurar igualdade de oportunidades para a carreira daquelas que se tornam mães (GOMES, 2020). Dentre as outras respostas sobre o motivo da escolha do curso, as estudantes, no caso, sem filhos, elencaram os motivos: “pela variedade de oportunidades de segmento”, “oportunidade que surgiu no momento” e “comodidade”.

Sobre reprovação nas disciplinas, 61,6% responderam que já reprovaram, e 38,4%, que não (Tabela 4). Pode-se perceber que não houve uma relação entre ser mãe ou não para a reprovação, visto que a maioria de mães e estudantes sem filhos já reprovaram em alguma disciplina.

Reprovação	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
Sim	69,2	60,3	61,6
Não	30,8	39,7	38,4

Tabela 4: Reprovação nas disciplinas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os dados mostram que, no caso das estudantes pesquisadas, não há uma relação direta entre ser mãe e reprovação. Em outras palavras, ser mãe não tem sido um obstáculo que define ou não a sua aprovação. Isso significa que essas mães estão conseguindo desempenhar o seu papel, bem como continuar a sua jornada acadêmica com qualidade,

e apesar de terem uma sobrecarga maior, são mais persistentes. Isso pode ser explicado por alguns motivos, por exemplo: já que despendem um tempo para os estudos, elas tentam se dedicar para aproveitar o tempo; querem uma formação para conseguirem uma remuneração melhor para poder cuidar melhor dos filhos futuramente.

Foi questionado às estudantes que já reprovaram em quantas disciplinas isso ocorreu; destas, 16,7% responderam que foi em 1 matéria, 16,7%, em 2 matérias; 15,1%, em 4 matérias; 11,3%, em 6 matérias; 9,4%, em 3 matérias; 3,8%, em 5, 7, 8, 9 e 10 matérias; e 11,3% não se recordam.

Número de disciplinas	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
1	7,7	11	16,7
2	7,7	11	16,7
3	15,3	4,1	9,4
4	0	11	15,1
5	7,7	1,4	3,8
6	0	8,2	11,3
7	0	2,7	3,8
8	7,7	1,4	3,8
9	7,7	1,4	3,8
10	7,7	1,4	3,8
Não se recorda	7,7	5,5	11,3

Tabela 5: Quantidade de disciplinas já reprovadas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em relação à reprovação, a porcentagem de estudantes que já reprovaram que são mães e que não são tem uma diferença de apenas 9,2%. Sobre a quantidade de matérias, pode-se perceber que as estudantes mães reprovaram mais em 3, 5, 8, 9 ou 10, do que estudantes que não têm filhos. Ou seja, há estudantes que não são mães e reprovaram em 4, 6, 7 matérias, o que é um número elevado. Isso pode ser explicado pelo estudo de Brito *et al.* (2021), onde os alunos entrevistados (pais e mães) apresentaram rendimento acadêmico semelhante ao de estudantes sem filhos, apesar de acreditarem que as obrigações da maternidade/paternidade comprometem o seu rendimento acadêmico.

O maior motivo elencado pelas estudantes a respeito das reprovações foi a falta de tempo para conciliar os estudos com trabalho, com 63,5%; seguido por falta de motivação, com 28,8%; 3,8%, falta de motivação provocada por doença; 1,9%, falta de disciplina; e 1,9%, dificuldades em lidar com o professor. Dessa forma, tal resultado denota que, no caso da maioria das pesquisadas, o tempo é o fator “limitador/dificultador” quando se refere à execução da multiplicidade de papéis destinados às mulheres. Silva (2018) confirma que,

se excluído o tempo do serviço remunerado, não sobram para a mulher, necessariamente, momentos para que possa se dedicar a outras atividades, como é o caso dos estudos.

Sobre o trancamento de disciplinas e semestres, 86% responderam que não trancaram, e 14%, sim (Tabela 6).

Trancamento	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
Sim	23,1	58,9	14
Não	76,1	41,1	86

Tabela 6: Trancamento de disciplinas ou semestre

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Estudantes sem filhos realizaram maior trancamento de disciplinas ou semestres que estudantes com filhos. Voltando a citar o estudo de Brito *et al.* (2021), os dados apontam para um rendimento acadêmico de mães e pais similar ao de estudantes sem filhos.

Quando questionados os motivos dos trancamentos nas disciplinas, tanto as estudantes sem filhos quanto as mães alegaram sobrecarga, falta de tempo, desmotivação, cansaço e doença. Referente às mães, essa sobrecarga resulta em poucas horas de sono, alimentação inadequada, ansiedade, pouco tempo para dar atenção e cuidado a uma criança que está em fase de desenvolvimento, podendo, também, resultar em notas baixas, reprovações, desistências e jubilações (GOMES, 2020).

Quando questionadas se já pensaram em desistir do curso, 53,5% responderam que sim, e 46,5%, não. Este dado pode ser alarmante do ponto de vista da gestão do curso, pois, se a decisão for tomada pelas estudantes, ocasionará uma evasão elevada no curso estudado (Tabela 7).

Pensamento sobre desistência do curso	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
Sim	23,1	58,9	53,5
Não	76,9	41,1	46,5

Tabela 7: Pensamento em desistir do curso

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A maioria das estudantes já pensou em desistir do curso; todavia, os resultados são diferentes entre mães e estudantes sem filhos, onde aquelas sem filhos, em sua maioria, já pensaram em desistir em algum momento, e as mães, em sua maior parte, não pensaram em desistência. A possível desistência é expressa como o pior dos acontecimentos para quem persegue um desejo, mas, no relato onde já se conhece o desfecho, a desistência

se menciona como o ponto de inflexão que acumulou as tensões do relato, da revivência dos fatos (REYES, 2019). Ou seja, as estudantes mães veem a graduação não como um simples diploma, e sim como uma oportunidade para obter uma melhor qualidade de vida. Assim, pensam menos em desistir do curso do que as que não são mães. Segundo o resultado do estudo de Gomes (2020), o mais difícil é exatamente conseguir conciliar o tempo de ser universitária e de ser mãe, e acabam por experimentar diversos desafios na conciliação da vida acadêmica com a materna; persistência é o primeiro deles.

Dentre os principais motivos do pensamento de desistência do curso, as respondentes alegam falta de tempo, falta de motivação, família, doença física e/ou mental, sobrecarga de responsabilidade, conciliar serviço e faculdade, não residir na mesma cidade que a faculdade, estresse, falta de disposição e não se identificar com o curso. Isso foi confirmado por Santos (2021), ou seja, que conciliar vida profissional, maternidade, estudos e tarefas domésticas aumenta a carga de responsabilidade sobre as mulheres e, por consequência, elas podem apresentar adoecimentos emocionais e físicos (BERKMAN *et al.*, 2015; HATAM *et al.*, 2016, HIRT *et al.*, 2017; LIU *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2017 *apud* SANTOS *et al.*, 2021).

Sobre a relação entre maternidade e vida acadêmica, 59,3% responderam que o fato de ter filhos dificulta a realização de atividades acadêmicas, 17,4% responderam que é possível conciliar a jornada de maternidade e estudo, 2,3% responderam que motiva a realização de atividades acadêmicas, e 20,9% não sabem opinar sobre (Tabela 8).

	Estudantes Mães (%)	Estudantes sem filhos (%)	Todas as estudantes (%)
O fato de ter filhos dificulta a realização de atividades acadêmicas	38,5	40,8	59,3
Motiva a realização de atividades acadêmicas	7,7	0	2,3
É possível conciliar a jornada de maternidade e estudo	46,1	17,8	17,4
Não sei opinar	7,7	23,4	20,9

Tabela 8 – Relação entre a maternidade e a vida acadêmica

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Foi possível perceber que a maioria das estudantes que não têm filhos assinalou “O fato de ter filhos dificulta a realização de atividades acadêmicas”, enquanto as que são mães marcaram que “**É possível conciliar a jornada de maternidade e estudo**”. Outro dado que também merece destaque foi que nenhuma (zero) estudante sem filhos acredita que a maternidade motiva a realização de atividades acadêmicas. Esses dados demonstram que, para as mulheres que não têm filhos, o filho é citado como um

dificultador, enquanto para as mães, apesar de difícil, é possível a conciliação entre estudo e maternidade, também demonstrando o medo que a mulher moderna tem de se tornar mãe e não conseguir conciliar suas atividades acadêmicas com as outras. Em estudo de Aguiar *et al.* (2019), quando perguntadas sobre as renúncias que fazem para estar na universidade, as respostas das estudantes foram surpreendentes. A maioria citou que o medo mais recorrente era o de não conseguir harmonizar as atividades acadêmicas com as tarefas domiciliares e a maternidade. Conciliar faculdade com maternidade é um tanto quanto complicado, e exige sacrifícios (GOMES, 2020).

De fato, conciliar todas as tarefas não é algo fácil, mas, como as próprias mães disseram, é possível. Para isso, são necessários muitos fatores, dentre eles, rede de apoio e renda, como citado acima. Há também a necessidade de políticas capazes de dar conta das necessidades específicas surgidas com a maternidade (SAALFELD, 2019). Tais políticas podem e devem ser ofertadas, inclusive, pela instituição de ensino, por exemplo, auxílios com alimentação, transporte e moradia que possam contribuir para a permanência dessas mães na vida acadêmica. Segundo Barros *et al.* (2021), é notória a escassez de políticas públicas que amparam a mãe universitária em sua permanência na universidade.

Após análise e discussão dos resultados, foi possível chegar às considerações finais, presente na próxima seção.

5 | CONCLUSÕES

As estudantes participantes da pesquisa são jovens, maioria de 19 a 25 anos, sendo a maior parte colaboradora em uma empresa. Grande parcela das respondentes tem renda de 1 a 3 salários-mínimos e divide as despesas com os demais familiares. Das 86 entrevistadas, 13 têm filhos, variando de 1 a 2 filhos. Contam com ajuda dos familiares para ficar com os filhos enquanto estudam.

A respeito da relação entre a maternidade e a vida acadêmica, foi possível concluir que a maioria das estudantes respondentes assinalou que o fato de ter filhos dificulta a realização de atividades acadêmicas; porém, as que já são mães responderam que é possível conciliar a jornada de maternidade e estudo, levando a entender que existe um certo medo na mulher atual de se tornar mãe e não conseguir conciliar suas atividades acadêmicas com a maternidade, deixando o sonho de ser mãe de lado ou postergando-o.

De fato, é possível conciliar a maternidade com as demais atividades; porém, para isso, são necessários alguns fatores. Dentre eles, encontram-se as redes de apoio, renda e políticas que auxiliem as mães, como auxílios com alimentação, transporte e moradia que possam contribuir para a permanência dessas mães na vida acadêmica e profissional.

Após análise dos resultados da pesquisa, compreendeu-se que, pela percepção das estudantes do Curso de Bacharelado em Administração de uma instituição de ensino federal, a maternidade afeta a vida acadêmica, seja pelas respostas apresentadas,

vivências, seja na sala de aula ou no mercado de trabalho.

Finalmente, apesar da mudança da posição da mulher na sociedade e da resistência que elas têm demonstrado no que se refere às relações cristalizadas de gênero, essas relações se metamorfoseiam e ainda permeiam tanto o mundo acadêmico, determinando, muitas vezes, as escolhas das mulheres. Então, é preciso que a sociedade e as mulheres, em especial, se atentem à reprodução das relações de gênero que, em essência, são relações de poder, e tentem romper este círculo vicioso.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. G. Mulher, mãe, dona de casa e esposa: dificuldades e superações para ingressar e permanecer na Universidade Pública. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 4935-4951, maio, 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8923/8578>>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, SS; SABÓIA, VM; VIANA, VP Desafios entre vida acadêmica e amamentação: uma revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 8. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17134>>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BARRETO, G. P. **A evolução histórica do Direito das mulheres**. Disponível em: <<https://gabipbarreto.jusbrasil.com.br/artigos/395863079/a-evolucao-historica-do-direito-das-mulheres>>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BATONI, B. R. *et al.* Dupla Jornada no imaginário de universitárias conforme a Psicologia Psicanalítica Concreta. **Psicologia Revista**, v. 30, n. 2, p. 261–282, 9 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/JPnBDFS6mrh7fkTdC3tGSqr/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRITO, Q. H. F. *et al.* Maternidade, paternidade e vida acadêmica: impactos e percepções de mães e pais estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/JPnBDFS6mrh7fkTdC3tGSqr/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- COSTA. C. M. P. **As práticas de gestão de recursos humanos que conciliam a tripla jornada: a perspectiva dos trabalhadores estudantes do ensino superior**. Escola Superior de Ciências Empresariais. Setúbal, 2011. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4341/1/Tese%20Mestrado%20_%20C%3%a9lia%20Costa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- COSTA, F. A. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 6, p. 434–452, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15986>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CYRIACO, A. F. F. *et al.* Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, v. 11, n. 1, p. 4–9, 2017.

DEDECCA, C. S.; RIBEIRO, C. S. M. DE F.; ISHII, F. H. Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 65–90, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/tes/a/cswHtBM54kVcgFmNwrM9Mcd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FERRARI, M. **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FRANÇA, A. L.; SCHIMANSKI, E. **Mulher, trabalho e família**: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/687>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GOMES, B. Mulher, mãe e universitária: desafios e possibilidades de conciliar a maternidade à vida acadêmica. **Ufpb.br**, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17638>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GUEDES, T. *et al.* Uma nova perspectiva de satisfação da mulher atual: o desinteresse pela maternidade sob o olhar das mulheres de Teresina (1995-2018). **CRSG**, vol.2, n1, p.44-49, 2020. Disponível em: <<http://www.crsq.periodikos.com.br/article/5e920a430e88256f1c30ae99/pdf/crsq-2-1-44.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GUIGINSKI, J. T. Mercado de Trabalho e Relações de Gênero – associação entre a presença de filhos e as condições de acesso ao trabalho das mulheres. **UFMG/Cedeplar**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FACE-AFSJEZ/1/disserta__o__vers_o__final.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 139–156, 2002.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, v. 24, n. spe1, p. 15–22, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/ccrh/a/M4ycWQHC74JXtmXcfqNxTyy/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. **Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. v. 25. (Série Relatórios Metodológicos). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=284173&view=detalhes>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

JULIÃO, H. V; DUTRA, N. H. Divisão sexual do trabalho: para além do gênero e do patriarcado. **Temporalis**. Brasília, ano 20, n. 40, p. 201-214, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/31523/>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LOUREIRO, C. M. P.; COSTA, I. S. A.; FREITAS, J. A. S. B. Trajetórias profissionais de mulheres executivas: qual o preço do sucesso? **Revista de Ciências da Administração**, v. 14, n. 33, p. 130-144, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2735/273523604011.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MARQUES, B. M. **Conciliação da tripla jornada**: A percepção dos trabalhadores-estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal. 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/38514/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20de%20Mestrado_versa%cc%83o%20final.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARTINS, C. D. Mulher, mãe e universitária: os enfrentamentos e narrativas de acadêmicas do curso de pedagogia da FEOL. **Revista acadêmica FEOL**, v. 1, n. 17, p. 76–102, 2021. Disponível em: <<http://189.51.19.186:8081/Revista/index.php/R1/article/view/130>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP. 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

OLIVEIRA, C. R; TRAESEL, E. S. Mulher, trabalho e vida familiar: a conciliação de diferentes papéis na atualidade. **Disciplinarum Scientia I Saúde**, v. 9, n. 1, p. 149–163, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/943>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RASCHE, F. Papéis de gênero e sua influência na formação acadêmica de mulheres estudantes de biblioteconomia em Santa Catarina p. 77- 95. **Revista ACB**, v. 3, n. 3, p. 77–95, 1998. Disponível em: <<https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/330/391>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

RAYMUNDO, R. T. Pesquisa Bibliográfica: significado e etapas de como fazer. Dez. 2020. Disponível em: <<https://viacarreira.com/pesquisa-bibliografica/>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

REIS, N. V. **Maternidade e trabalho: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de letras**. Disponível em: <<http://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/2449/1/Naiane%20Vieira%20dos%20Reis%20-%20Disserta%20c3%a7%20a3o.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

REYES, H. Mulheres acadêmicas e a arquitetura do discurso “conciliador”: entre a formação profissional e a família. **Unitau.br**, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/854>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ROBECK, K. G. A mulher mãe no ambiente laboral: das conquistas históricas ao desafio da reinserção ao mercado de trabalho pós maternidade. **Unijui – Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul**; Ijuí, 2020. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6835>>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAALFELD, T. Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. **Furg.br**, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/8568>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SALGADO, D. G. Qualidade de vida de mulheres com tripla jornada: mães, estudantes e profissionais. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 8, p. 308–320, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/18657>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, É. P. **A colocação da mulher no mercado de trabalho: análise histórica e atual**. Centro Universitário Antônio Eufrásio De Toledo De Presidente Prudente. 2021. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Direito/article/view/8879>>. Acesso em: 14 out. 2021.

SASS, O. Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil. **Estatística e Sociedade**, v. 0, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/view/34902/23645>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA, A. G.; OLIVEIRA, L.H. Conciliando a realização pessoal, o trabalho e a família: um estudo com mulheres do interior do rio grande do sul. **Revista Psicologia em Foco**, v. 6, n. 8, p. 3–21, 2014. Disponível em: <<http://revista.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/1570>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, B. A. Por detrás dos sorrisos: o impacto da violência doméstica e familiar na vida acadêmica das estudantes da UFPR Litoral. **Ufpr.br**, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66655>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVA, K. E. V. A representatividade das mulheres na gestão acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco. **Ufpe.br**, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30649>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SOUZA, A. R. M. *et al.* Implicações da maternidade no mercado de trabalho da mulher. **Revista Esfera Acadêmica Humanas**, vol. 4, n° 2, 2019. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/revista-esfera-humanas-v04-n02-artigo02.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

TAQUETTE, S. R. BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2020. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0EwnEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=PESQUISA+QUALITATIVA+&ots=bD8MBOndR3&sig=RtO8M5uJ5RGpGKohXJ7hUwbK4Y#v=onepage&q=PESQUISA%20QUALITATIVA&f=false>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LÍNGUA INGLESA E O ENSINO DE LEITURA: O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MOTIVAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/04/2023

José Augusto Mouzinho da Silva

Graduado em Letras-Língua Inglesa-
Universidade do Estado do Amazonas-
UEA. Mestre em Ciências da Educação
– Universidade San Carlos- USC/PY

RESUMO: O emprego das HQs nas aulas de língua inglesa pode despertar no aluno do ensino fundamental o interesse pela leitura, principalmente os que estão começando a ter convívio pela primeira vez com a Língua Inglesa. A utilização das histórias em quadrinhos para o ensino da Língua Inglesa pode estimular o estudante à leitura, especialmente aqueles que se encontram nas séries iniciais do ensino fundamental. Por possuir um estilo humorístico e descontraído podem reforçar a aprendizagem da Língua Inglesa como contexto de prática educacional. A utilização das histórias em quadrinhos ajudaria no desenvolvimento das competências comunicativas necessárias ao aluno na aula de Língua Inglesa, além de mostrar o gênero textual história em quadrinhos como um recurso pedagógico facilitador para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Logo, o gênero história em quadrinhos

é um instrumento importante para o desenvolvimento da prática de leitura dos alunos, pois ajuda no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, e é bastante admirado pelo povo jovem por possuir um estilo simples e de fácil entendimento. Elas vêm auxiliar o professor no processo de ensino - aprendizagem da Língua Inglesa, e fazer a aula de Língua Inglesa tornar-se mais descontraída.

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos (HQs); Prática da leitura; Ensino de Inglês.

ABSTRACT: The use of comics in English language classes can awaken an interest in reading in elementary school students, especially those who are starting to experience the English language for the first time. The use of comics for teaching the English language can encourage students to read, especially those in the early grades of elementary school. By having a humorous and relaxed style, they can reinforce the learning of the English language as a context of educational practice. The use of comics would help in the development of the communicative skills necessary for the student in the English language class, in

addition to showing the textual genre comics as a facilitating pedagogical resource for the teaching-learning of the English language. Therefore, the comic book genre is an important instrument for the development of students' reading practice, as it helps in the development of the teaching-learning process of the English language, and is greatly admired by young people for having a simple and easy-to-use style. understanding. They come to help the teacher in the teaching-learning process of the English language, and make the English language class more relaxed.

KEYWORDS: Comics (HQs); Reading practice; Teaching English.

1 | INTRODUÇÃO

A aula de Língua Inglesa é contemplada pela Lei n. 9394/95 que em seu artigo 26, § 5º, institui a oferta do ensino de Língua Inglesa, no currículo do ensino fundamental a partir do 6º ano (redação dada pela lei n. 13.414, de 2017). Assim sendo, os professores precisam adotar em suas aulas, constantes estratégias para que se possa chamar a atenção dos alunos para as aulas de Língua Inglesa e desta forma estimular o gosto do aluno por esta disciplina.

Despertar o interesse pelas aulas de Língua Inglesa é um desafio aos profissionais da educação, os professores têm que buscar alternativas a fim de conseguir despertar no aluno o empenho e a dedicação pelas aulas e por consequência o gosto por este idioma. Por esse motivo, faz-se necessário buscar ferramentas que auxiliem o professor de Língua Inglesa a desenvolver no aluno o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem, e pôr consequência as quatro habilidades nesse idioma.

A escolha do gênero textual História em Quadrinhos se deve devido à necessidade do professor trabalhar com um tipo de texto que chame a atenção dos educandos e desperte-os para as aulas e pelo interesse pela disciplina de Língua Inglesa. As histórias em quadrinhos dispõem como característica um estilo humorístico e descontraído e podem desta forma reforçar o interesse e a aprendizagem da Língua Inglesa como contexto de prática educacional. A utilização das HQs ajudaria no desenvolvimento das competências comunicativas necessárias ao aluno na aula de Língua Inglesa, além de mostrar o gênero textual história em quadrinhos como um recurso pedagógico que irá auxiliar o ensino-aprendizagem nesta disciplina.

2 | A UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O emprego das HQs nas aulas de língua inglesa pode despertar no aluno do ensino fundamental o interesse pelas aulas de Língua Inglesa, pois o mesmo já possui um conhecimento de que a língua inglesa está presente em seu cotidiano. A utilização das histórias em quadrinhos para o ensino da língua inglesa pode estimular o estudante diante desta disciplina, especialmente aqueles que se encontram nas séries iniciais ensino

fundamental, pois muitos já tiveram contato com esse novo idioma, estas HQs permitem a percepção de aspectos que tornam a aprendizagem mais atrativa e divertida.

Nesse sentido, pensando na possibilidade de se obter um interesse mais rápido pelas aulas em língua inglesa, apresentou-se a possibilidade de se trabalhar nas aulas de língua inglesa com as HQ's, que é um gênero textual capaz de envolver tanto as crianças, jovens e até mesmo adultos. Desta forma acredita-se que a utilização das Histórias em Quadrinhos (HQs) como recurso didático na aula de língua inglesa pode auxiliar nas aulas, pelo fato de o aluno se interessar por esse gênero textual, por ser uma maneira dinâmica e assim possibilitar o interesse e a aprendizagem por esta disciplina, e com isso podendo auxiliar os docentes em sua prática pedagógica. Pois, é por meio das Histórias em Quadrinhos, que os professores podem tentar tornar as aulas de Língua Inglesa, uma disciplina mais atraente em sua teoria e prática, usando-as para fins pedagógicos, interdisciplinares, e principalmente para a abordagem dos conteúdos e temas transversais propostos para essa classe estudantil.

Por conseguinte, se conclui que o gênero histórias em quadrinhos é um ótimo instrumento para despertar a falta de interesse e motivar o aluno ao ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

2.1 O uso das HQs deve apresentar-se como algo atrativo e bom

A leitura deve apresentar-se como algo atrativo e bom, é uma ação solitária, pode ser feita sem a participação de qualquer outra pessoa. É através da leitura que o aluno aumenta seu conhecimento, procura informações, ordena seus pensamentos e amplia seu vocabulário. Segundo Queiroz (2003) “ler não é um processo mecânico, mas um processo ativo, a mente filtra as informações recebidas, interpreta e seleciona aquelas que são consideradas relevantes”. Desta forma os professores precisam adotar em suas aulas, constantes práticas de leitura em língua inglesa para estimular o gosto do aluno por textos nesta língua. É por meio das Histórias em Quadrinhos (HQs) que os professores podem tentar tornar as aulas em Língua Inglesa, mais atraentes em sua prática, usando-as para fins pedagógicos, interdisciplinares, inclusive para a abordagem dos temas transversais propostos. A escolha do gênero História em Quadrinhos (HQs) se deve à necessidade do professor trabalhar com um tipo de texto que chame a atenção do educando e desperte-os para a leitura em língua inglesa. Vergueiro (2010a, p. 22) descreve alguns pontos que apontam para a importância das HQs no ensino: Existe um alto nível de informação nos quadrinhos – as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura - a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. Por causa de suas características enquanto gênero textual, o emprego das Histórias em Quadrinhos (HQs) nas aulas de língua inglesa pode despertar no

aluno do ensino fundamental o interesse pela leitura. A utilização desse gênero para o ensino da língua inglesa pode estimular e permitir a percepção de aspectos que tornam a aprendizagem mais atrativa e divertida. As HQs têm, ainda, como característica um estilo humorístico e descontraído os quais podem reforçar a aprendizagem da Língua Inglesa como contexto de prática educacional. A utilização das HQs ajudaria no desenvolvimento das competências comunicativas necessárias ao aluno na aula de Língua Inglesa, além de mostrar o gênero textual história em quadrinhos como um recurso pedagógico facilitador para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Os gêneros textuais oferecem uma infinidade de possibilidades para ajudar no processo de aprendizagem entre os alunos. Por meio do gênero textual HQs, serão apresentadas estratégias de ensino que contribuam para a mudança de atitude do aluno em relação ao estudo da Língua Inglesa e o estimule a interessar-se pela leitura da língua em questão.

2.2 As HQs podem estimular os exercícios de linguagem oral e escrita

O gênero textual HQs pode ser considerado instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações da prática de leitura em Língua Inglesa. Pois quando se diz respeito a uma língua estrangeira, o grau de dificuldade quanto à leitura aumenta significativamente. Nesse sentido, há possibilidade de uma aquisição mais rápida na prática da leitura, ao se trabalhar nas aulas de Língua Inglesa com as HQ's. Hoje as HQs são valorizadas como gênero literário que conjuga imagem e palavra, símbolo e signos e incentivam a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler, e é muito mais fácil compreender uma história com a ajuda das imagens, e de uma linguagem que pode inserir e ampliar o vocabulário na Língua Inglesa. Por ser um fenômeno social e cultural, a leitura é essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Durante as práticas de leitura em sala de aula é importante que o professor trabalhe com as estratégias de leitura para quebrar a crença de muitos alunos de que ler em outro idioma é difícil ou impossível. (FARRELL, 2003) A leitura em Língua Inglesa é um desafio aos profissionais da educação, pois os professores têm que buscar alternativas a fim de conseguir despertar no aluno o interesse pela leitura neste idioma. Por esse motivo, faz-se necessário buscar ferramentas que auxiliem o professor de inglês a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da habilidade da leitura nesse idioma. As HQs podem estimular os exercícios de linguagem oral e escrita, e trazer benefícios para o aluno como ler, escrever e criar suas próprias histórias, sendo um excelente incentivo para as criações literárias e artísticas dos alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe pontos essenciais para se entender como o gênero história em quadrinhos (HQs) pode proporcionar ganhos na aprendizagem e na prática da leitura nas aulas de Língua Inglesa. Para que uma aula seja motivadora e interessante é necessário que, além da figura do professor, o material usado e o tema abordado sejam fatores

determinantes no bom desenvolvimento das aulas. Dessa forma é possível trabalhar questões sociais em Língua Inglesa obtendo bons resultados na leitura com o auxílio do gênero Histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula. Tem-se neste contexto, que sem à aquisição da habilidade da leitura em Língua Inglesa é praticamente impossível ensinar, pois é a partir da aquisição dessa habilidade que o aluno se sente capaz de desenvolver sua capacidade de aprofundamento na leitura, no conhecimento da gramática e obtenção de seu aprendizado. Diante do que foi apresentado pode-se perceber que as histórias em quadrinhos se apresentam como uma importante ferramenta didática no ensino de Língua Inglesa, e que na sala de aula, este gênero é de extrema importância, pois remete o aluno ao hábito da leitura como atividade cotidiana, além de possibilitar o reconhecimento de inúmeras estratégias ancoradas na linguagem verbal e não verbal. O trabalho com as HQs na sala de aula de Língua Inglesa permite uma abordagem da língua baseada na fala e na escrita, de maneira contextualizada e motivadora. Nesse sentido, faz-se necessário utilizar-se de elementos que despertem o interesse do aluno pelas aulas de Língua Inglesa, além disso, aumenta responsabilidade do professor em buscar e primar por uma aula dinâmica, prazerosa e, sobretudo, comprometida com o aprendizado necessário, uma vez que a sociedade em que vivemos exige um ensino de qualidade e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Conhecimentos de Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2002, p.129-181. FARREL, Thomas S. C. Planejamento de atividades de leitura para aulas de idioma. São Paulo: SBS editora, 2003. (Portfólio SBS: Reflexões sobre o ensino de idiomas, vol. 6). MARCUSCHI, Luis Antonio. GÊNEROS TEXTUAIS: definição e funcionalidade. IN: Gêneros textuais e ensino. Organização Angela Paula Dionísio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. MENDONÇA, Marcia. Quadrinhos e quadrinização. IN: Ciência em Quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas. Recife: Coleção Teses, 2010. p.39-99. SANTOS, R. E. ; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizagem: da teoria à prática. EccoS. São Paulo, n.27, p. 81-95. Jan./abr.2012. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo(org). Quadrinhos na educação , da rejeição à prática. São Paulo: Contexto,2009.

LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA GERENCIA EDUCATIVA

Data de aceite: 03/04/2023

Joselin Lissette Cepeda Cepeda

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0001-7506-6766>

Joel Josué Barberi Duarte

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-4366-9690>

Efrén Orlando Fernández Briceño

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-5810-4350>

Gary Anthony Granados Weisson

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0009-0008-0945-6924>

Maykel Alejandro Olivo González

<https://orcid.org/0000-0002-4424-5910>

importante, la reflexión constante sobre la práctica de la misma práctica. forma de método de enseñanza. Este documento describe el perfil y características de los administradores educativos. **Objetivo** de esta revisión es Identificar cuáles son los nuevos desafíos de la gerencia educativa . **Material y Método:** Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un enfoque metodológico cualitativo , en donde se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva de documentos, artículos, libros y revistas científicas mediante las cuales se obtuvo toda la información para realizar este artículo. **Conclusiones:** El docente en la actualidad tiene el desafío de enfrentar a los retos de la sociedad del conocimiento, como protagonista de las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Gerencia Educativa, Conocimiento , Instituciones educativas.

RESUMEN: En la Actualidad se ha hecho necesario transformar los modelos educativos tradicionales a través de un liderazgo pedagógico que promueva la autonomía en la toma de decisiones de los educadores, teniendo en cuenta un ambiente que promueva la participación, el diálogo, el consenso y, lo más

ABSTRACT: At present, it has become necessary to transform traditional educational models through pedagogical leadership that promotes autonomy in educators' decision-making, taking into account an environment that promotes participation, dialogue, consensus and,

most important, the constant reflection on the practice of the same practice. form of teaching method. This document describes the profile and characteristics of educational administrators. **The objective** of this review is to identify the new challenges of educational management. **Material and Method:** For the development of this research, a qualitative methodological approach was used, where an exhaustive bibliographic search of documents, articles, books and scientific journals was carried out through which all the information was obtained to carry out this article. **Conclusions:** The teacher currently has the challenge of facing the challenges of the knowledge society, as a protagonist of educational institutions. **KEYWORDS:** Educational Management, Knowledge, Educational Institutions.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la educación ha evolucionado desde la simple transmisión de conocimientos, a una metodología centrada en el aprendizaje. Se ha pasado de un sistema de enseñanza basado en memorizar hechos, a uno donde se fomenta la creatividad e independencia en el pensamiento. La educación se ha vuelto cada vez más flexible, abierta y adaptable para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Regularmente, la gerencia educativa se enfoca en dirigir al crecimiento de una institución o establecimiento y esto conlleva a una serie de estudios descubrir un modelo y medidas necesarios para el progreso de la misma. Es por esta razón que el sistema educativo necesita de cambios actualizados a esta era digital. En este sentido se refiere a que no debe existir las mismas estructuras de contenido, más bien se debe equilibrar según al entorno que se vive con patrones estandarizados, dejando atrás el sistema educativo tradicional y proponer opciones innovadoras y progresistas que involucren a la institución educativa conjuntamente con la comunidad, para que sean participantes de los cambios continuos a la formación de un carácter reformista. (Marcillo & Tomalá, 2021).

En el Ecuador, la educación se ha adaptado a los cambios sociales y políticos. Existen una variedad de programas y servicios educativos para satisfacer las necesidades de la población. Los esfuerzos de la gerencia educativa se centran en mejorar la calidad de la educación, aumentar la satisfacción del alumnado y garantizar una infraestructura adecuada para los centros educativos. La educación en Ecuador se encuentra en un estado de evolución constante, buscando satisfacer las necesidades de la población y mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Esta investigación se justifica de manera teórica por el aporte de conocimientos, por otro lado, reviste también importancia social ya que mediante esta investigación se va a realizar un análisis de los desafíos que hoy en día presenta la gerencia educativa y lo cual servirá para futuras investigaciones con el fin de lograr una excelencia educativa.

Desarrollo

La gerencia educativa es una disciplina que se encarga de gestionar los recursos, programas y servicios educativos disponibles. Esta disciplina se ocupa de la planificación,

organización, dirección y control de la educación. Los retos de la gerencia educativa incluyen la mejora de la calidad de la educación, la adopción de políticas eficaces para el mejoramiento de la educación, el mantenimiento de una infraestructura adecuada para los centros educativos, el desarrollo de programas innovadores y la mejora de la satisfacción del alumnado.

La educación en Ecuador ha tenido un gran avance en los últimos años, especialmente en la enseñanza. Muchos docentes han comenzado a innovar y evolucionar, aplicando nuevas técnicas de enseñanza para lograr mejores resultados. Esto ha contribuido a una mayor calidad de la educación en el país en términos de desarrollo académico, así como también en la habilidad de los estudiantes para comunicarse y desempeñarse mejor en el mundo laboral. (Zhigue & Sanmartin, 2019).

Los docentes han recibido una gran cantidad de apoyo para mejorar sus habilidades y técnicas. Esto ha permitido que muchos profesores se sientan más cómodos en el salón de clases, ya que reciben el apoyo necesario para llevar a cabo sus clases de manera eficiente. También hay una gran cantidad de recursos tecnológicos disponibles para ayudar a los docentes a innovar y mejorar su enseñanza. Esto incluye herramientas digitales, libros electrónicos, sitios web educativos y aplicaciones de aprendizaje en línea. Estos recursos permiten a los docentes crear un ambiente de aprendizaje más interactivo y divertido para sus estudiantes, lo que a su vez contribuye a un mejor desempeño académico.

Sin embargo, a pesar de los avances en la educación en Ecuador, todavía hay mucho por mejorar. Muchos estudiantes carecen de los recursos necesarios para tener éxito en sus estudios, como computadoras, libros, internet, etc. Esto hace que sea más difícil para los estudiantes tener una educación de calidad.

Además, aún hay una gran cantidad de docentes en Ecuador que no están formados adecuadamente para impartir clases de calidad. Esto se debe a una falta de recursos para capacitar a los profesores o a una escasez de programas educativos adecuados. (Díaz, Ruiz, & Egüez, 2021)

En los últimos años, las escuelas de Ecuador han experimentado una transformación tecnológica importante. Esto se debe en parte a la adopción de la educación digital. Esto significa que los estudiantes ahora tienen acceso a nuevas herramientas tecnológicas para apoyar su aprendizaje. Estas herramientas incluyen plataformas de aprendizaje en línea, libros electrónicos, aplicaciones educativas y otros recursos digitales.

Estas herramientas permiten a los estudiantes tener acceso a una variedad de recursos educativos, lo que puede mejorar su aprendizaje. Además de la tecnología, se están desarrollando nuevos métodos de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos incluyen la implementación de un enfoque constructivista en el aula, donde los estudiantes son activos y construyen su conocimiento a partir de lo que ya saben. Estos métodos también incluyen el uso de estrategias de enseñanza personalizadas, donde los profesores trabajan con los estudiantes individualmente para

ayudarles a comprender mejor el contenido. (Rico & Ramírez, 2022).

Los nuevos desafíos de la gerencia educativa se refieren a los problemas que enfrentan los gerentes educativos a medida que se moderniza la educación. Estos desafíos incluyen la implementación de nuevas tecnologías, la implementación de programas de aprendizaje en línea, la mejora de la calidad de los programas de educación, la gestión de recursos limitados y el aumento de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Estos desafíos son cada vez más importantes para los gerentes educativos, ya que la educación se vuelve cada vez más tecnológica y global. (Lemus, 2021).

Los nuevos desafíos en la educación superior, la universidad y los futuros profesionales, por ello se crea nuevas estrategias que usan los docentes para enfrentar los retos educativos. Estas estrategias pueden incluir:

1. Flexibilización curricular: Los profesores pueden desarrollar planes de estudios flexibles que se adapten a los objetivos individuales de los estudiantes. Esto les da a los estudiantes la oportunidad de aprender de la forma más efectiva para ellos.
2. Enseñanza basada en proyectos: Esta estrategia permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y adquirir conocimientos al trabajar en proyectos reales.
3. Aprendizaje colaborativo: Esta estrategia permite que los estudiantes trabajen juntos para resolver problemas y compartir conocimientos.
4. Enseñanza invertida: Esta estrategia permite que los estudiantes reciban instrucción previa a la clase, lo que les da la oportunidad de llegar a la clase preparados para discutir temas más profundamente.
5. Aprendizaje basado en el uso de tecnologías: Esta estrategia permite que los estudiantes aprendan a través de la interacción con diferentes herramientas digitales, lo que mejora la experiencia de aprendizaje.
6. Evaluación continua: Esta estrategia permite que los profesores evalúen el progreso de los estudiantes a lo largo del curso y proporcionen retroalimentación a medida que avanza el curso.
7. Enseñanza basada en la investigación: Esta estrategia permite que los estudiantes profundicen en los temas a través de la investigación y la aplicación de lo que han aprendido a problemas reales.

La educación en la era moderna se ha visto transformada por los avances tecnológicos y la introducción de nuevas formas de enseñanza. Esto ha cambiado la forma en que los estudiantes son capaces de aprender, proporcionando nuevas formas de enseñanza adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos. Las herramientas tecnológicas han revolucionado la educación moderna, permitiendo a los estudiantes tener acceso a una amplia gama de recursos educativos.

Los recursos digitales, como videos educativos, presentaciones interactivas, plataformas de aprendizaje en línea y herramientas de colaboración han cambiado la forma

en que los estudiantes pueden aprender. Estas herramientas permiten a los estudiantes obtener información de forma inmediata y sin limitaciones geográficas. Esto significa que los estudiantes tienen ahora la capacidad de acceder a contenido que antes no estaba disponible para ellos. (Aldana, Vallejo, & Isea, 2021).

Además de los recursos digitales, la era moderna también ha traído consigo nuevas formas de enseñanza. Los profesores ahora son capaces de utilizar métodos de enseñanza más interactivos, como el aprendizaje basado en problemas. Esto permite a los estudiantes trabajar en equipo para resolver problemas y discutir ideas. Esto crea un ambiente de aprendizaje más dinámico y motivador, que permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y colaboración.

Los avances tecnológicos también han hecho posible la introducción de nuevos métodos de evaluación. Esto incluye el uso de exámenes en línea, que permiten a los profesores evaluar el progreso de los estudiantes de manera más eficiente. Esto también permite a los estudiantes obtener resultados más rápido y puede ayudar a los profesores a identificar dónde se necesitan mejoras. En los últimos años, el uso de la tecnología ha aumentado significativamente en el ámbito educativo. Esto se debe principalmente al hecho de que la tecnología ofrece una amplia variedad de ventajas, especialmente en la enseñanza.

Los estudiantes pueden beneficiarse de una mayor interacción con el contenido, una mejor comprensión de los conceptos y un mayor acceso a recursos educativos. Sin embargo, también hay algunos desafíos asociados con el uso de la tecnología en la educación. El propósito de este ensayo es examinar los pros y los contras de la mejora de los estudiantes en la enseñanza y la utilización de las nuevas tecnologías. (Zambrano, Morales, Moreira, & Amaya, 2021).

Por otra parte, también hemos considerado importante colocar los siguientes como desafíos de la gerencia educativa lo cual ayudara a contribuir con este proceso .

Transformar nuestra sociedad

Como primer desafío tenemos transformar nuestra sociedad una meta que trae sus complicaciones, pero no es imposible, para optar llegar a esta meta debemos abordar todo lo que hay de tras tanto en los educadores y directivos .Los efectos de algunas acciones pueden sentirse más claros que los de otras, pero todos, de una forma u otra, se sienten positivos con la realidad cuando hacen bien el trabajo, pero en este caso, quienes trabajan en el campo de la educación como docentes o directores de instituciones y procesos educativos tienen una variable muy importante que determina en gran medida el impacto de cualquier cambio que se pueda tener en el entorno, todos los días con los niños y jóvenes que son el futuro del país.

Los docentes tienen un gran potencial para poder transformar un país, ya que ellos son los encargados de formar a cada uno de los ciudadanos y su labor es ayudarlo al

crecimiento tanto al crecimiento profesional como personal. (Marcillo & Tomalá, 2021)

El futuro deseado de una sociedad no es algo que simplemente que sucede para las naciones, pues tal futuro es una construcción social y colectiva, producto del esfuerzo, la educación, la formación, y la fe de todos los ciudadanos. Para ello, la mayor parte de las transformaciones que todos los individuos y las personas atribuyen a los procesos sólo pueden producirse internamente para que se pueda realizar este primer desafío de la gerencia educativa

Hacer de las instituciones educativas organizaciones del conocimiento y organizaciones que aprenden

El conocimiento se relaciona con la descripción, el análisis, la comprensión con respecto a esto el conocimiento se considera como un activo no sólo individual, sino también organizativo, el conocimiento actúa ahora sobre si mismo en una acelerada espiral de innovación y cambio.

Describimos a una sociedad que supone el saber del conocimiento por sí mismos y no hablamos de un grupo específico como los jóvenes, ya que esta información alcanza el entorno actual, dando a conocer la carencia del énfasis en los datos, y debido a esto no toman la iniciativa de inducir el conocimiento científico, ya que el conocimiento fáctico abunda en el área educativa y por ende no es primordial para tener una educación formal, lo cual nos demuestra que al poder dimensionar el conocimiento permite entender varias de las dificultades que se experimenta y es notable en todos los niveles del sistema educativo.

Las consecuencias expuestas se notan en los alumnos, como primera vista tenemos que presumen el saber mucho de todas las cosas solo por tener acceso a la información y en segundo lugar tenemos la falencia de falta de retentiva del conocimiento adquirido sin importar que esta sea beneficiosa para su vida universitaria como profesional.

Cuando hablamos de las instituciones educativas como organización que aprende está influenciado por el inevitable cambio cultural y tecnológico de estas últimas décadas, los nuevos modelos familiares, des-jerarquización como patrón social, el avance de la de la inteligencia artificial como del trabajo, entre tantos factores se ha generado una incertidumbre en saber sobrellevar una correcta forma de manejar las instituciones para poder educar y socializar a las nuevas generaciones.

Como ya es evidente la sociedad del conocimiento ha evolucionado y no hablamos de estos últimos años, ya que este interés y aprendizaje profundo de captación en la que se convierte en conocimiento nuevos para personas cercanas que se encargan de filtrar el conocimiento tanto experimental como propios en el área mental proviene hace cuatro siglos pasados pero tuvo su mayor concentración el siglo pasado con una intensidad que evidentemente no ha disminuido.

Las organizaciones del conocimiento se caracterizan en esencia por: lograr los ideales con los que las personas se sientan identificados a la vez un modelo mental que

sirva a la solución de conflictos en la organización, por otro lado el trabajo en equipo, una gerencia participativa, la preparación profesional por parte de sus miembros, una alta facilidad adaptativa en el entorno, un ambiente de libertad y responsabilidad individual, entre otras son muy importantes .

El respectivo desarrollo de una organización del conocimiento implica el seguir la dirección correcta ante los factores relevantes, haría un efecto sinérgico que tiene como base el mismo comportamiento de los individuos, la actitud que toman ante el trabajo a desempeñar junto con los valores de una cultura que deben ser el centro, medio y resultado de las dinámicas propias de una sociedad del conocimiento . (Bolívar).

Actuar en consecuencia con los dos desafíos anteriores

Debemos actuar con los dos grandes desafíos la cual que hasta aquí se ha propuesto ya que no es objetivo fácil de alcanzar pues ellos implican números retos que deben afrontar simultáneamente dentro de las mayorías de las condiciones para nuestros propios paradigmas, a su vez por las diferentes realidades y posibilidades sociales e institucionales.

1. Fomentar la dimensión intelectual en el trabajo

Todos los humanos tenemos pensamientos, y cada experiencia que tenemos tiene una dimensión intelectual. Necesitamos ideas tanto como necesitamos de la comida, el aire e inclusive el agua. Los pensamientos alimentan la mente como la comida alimenta el cuerpo.

Las ideas son el oxígeno de cualquier profesión, y esto es especialmente cierto para cualquiera que pretenda ser un buen profesional, en nuestro caso, buenos maestros y excelentes líderes en la educación. De esta manera no puede ser concebible que existan gerentes u educadores que no tengan pasión, por el conocimiento o por la búsqueda incansable de la verdad, en donde están conscientes que vivimos en una sociedad cambiante donde necesitamos mucho conocimiento para enfrentar muchas cosas.

El aprendizaje es la base del avance profesional y, por lo tanto, la base del avance personal. Las cosas cambian más rápido y es muy importante estar al día con nuestra industria o relaciones que nos permitan crear sinergias y agregar más valor a nuestro trabajo.

2.- Crear comunidades académicas e intelectuales

La comunidad académica está formada por un gran número de personas capacitadas que realizan tareas de investigación y docencia y mantienen vínculos entre ellas para que puedan transmitir conocimiento y control sobre su valor. Cultivar la dimensión intelectual en el trabajo como administradores educativos y educadores permitirá enfrentar otro desafío que considero muy importante, que es el de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de formación del carácter en la educación.

3.- Educar en la fascinación por el conocer.

La inercia organizacional y cultural nos lleva a vivir augustamente con lo que ya

témenos la cual cada uno de ellos se viene trabajando hace años con los educadores la cual sin embargo siguen inamovibles resistiéndose a todos los restos los cuales debemos entender y dar estrategias diferentes, puesto a la utilizando del conocimiento.

La pérdida de la fascinación por el conocer es consecuencia, en parte, del hecho de que habitamos lamentablemente en una sociedad en que hay un excesivo desinterés por buscar información. El resultado es una cultura superficialidad que nota la indiferencia de lo que nos cuesta valorar la confusión de ideas y medios y sobre todo la soberbia principalmente la soberbia es parte de la arrogancia la cual podemos hacer en cierta ocasión (Ortiz & Sanchez, 2020).

4.-Enseñar a distinguir entre información y conocimiento

La construcción intelectual y real da la formación de conocimiento a los jóvenes y profesionales antes de haber iniciado y cambia la convicción de muchos para el enfrentamiento antes la sociedad de la información y el conocimiento para así dar la posibilidad de aprender y formarse y dentro de la especialidad para lo educadores y gerentes de las instituciones educativas.

Recobrar el valor y la importancia de la verdadera lectura

En la actualidad vivimos en una sociedad con los avances tecnológicos que nos permiten acceder a la información y comunicación, y a su vez nos facilitan a través de varias plataformas o programas que nos concede hacer varios tipos de lectura, pero desafortunadamente existen jóvenes que en lugar de aprovechar estas diversidad de lecturas que para su edad les parece totalmente aburrida y poco provechosa, los adolescentes solo usan las nuevas tecnologías para juegos en línea que en ocasiones bloquean sus pensamientos y por lo tanto sus conocimientos.

Como docentes, necesitamos utilizar la lectura como estrategia de enseñanza porque la lectura estimula las células cerebrales y mejora el pensamiento cognitivo, es decir, aumenta las habilidades de pensamiento, mejorando así las habilidades lectoras de los estudiantes. Comprensión significa que reconocen la idea principal del tema, es decir, saben interpretar la idea principal del autor, lo que ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Morales, Pazmiño, & Andrés, 2021)

La tecnología ha permitido mejorar la enseñanza y hacerla más accesible para todos. Esto ha permitido que más personas puedan obtener una educación de calidad, lo que es muy positivo. (Educo, 2020).

Se requiere una buena planificación educativa

La planificación es el primer paso en el proceso de organización, cuyo objetivo es organizar la organización para el futuro. Por lo tanto, la planificación es la primera función administrativa responsable de establecer metas y tomar decisiones sobre los resultados organizacionales futuros. Los recursos y tareas necesarios para lograr plenamente estos

objetivos. Creyendo que una gestión educativa exitosa debe incluir la planificación, considerando que se considera un proceso necesario e imprescindible en cualquier organización y de ella dependen las metas que se proponga y el logro de las metas en todos los aspectos.

La planificación estratégica incluye la identificación de los obstáculos más importantes para lograr los objetivos e hitos de la organización educativa y el desarrollo de un plan de acción. Tomar medidas para utilizar el tiempo, el dinero, las personas y los recursos disponibles para lograr estos objetivos premisas, porque esta planificación requiere una comprensión previa de las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de la organización educativa y el desarrollo de una estrategia basada en su realidad, contexto y recursos disponibles. (Díaz, Perez, & Gaviria, 2020).

CONCLUSIONES

En la actualidad, la educación sigue evolucionando. Las nuevas tecnologías, como internet, la realidad virtual y la inteligencia artificial, han permitido a los estudiantes acceder a una educación más completa y flexible. Estas herramientas también permiten a los estudiantes conectar con otros estudiantes en todo el mundo, compartir ideas y recursos educativos, y desarrollar habilidades que no estaban disponibles hace unos años.

Los desafíos de la gerencia educativa son cada vez más importantes a medida que se moderniza la educación. Los gerentes educativos deben abordar estos desafíos, ya que son fundamentales para garantizar que los estudiantes reciban la mejor educación posible. Esto incluye la implementación de programas de aprendizaje en línea, la mejora de la calidad de los programas de educación, la gestión de recursos limitados y el aumento de la participación de los padres en la educación de sus hijos.

La mejora de los estudiantes en la enseñanza y la utilización de las nuevas tecnologías presenta grandes ventajas, como una mayor interacción entre el profesor y el alumno, la facilidad de acceso a información y recursos, y el aumento de la motivación para el aprendizaje.

REFERENCIAS

Aldana, J., Vallejo, P., & Isea, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. Alteridad.

Bolívar, A. (s.f.). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Obtenido de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf

Díaz, C., Perez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, 87-95.

Díaz, J., Ruiz, A., & Egúez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. Uisrael.

Educo. (29 de 03 de 2020). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación. Obtenido de <https://www.educo.org/Blog/Impacto-de-nuevas-tecnologias-en-la-educacion>

Lemus, J. (2021). Retos de la gerencia directiva en los centros educativos de Educación Primaria. Sinergias educativas.

Marcillo, S., & Tomalá, E. (2021). La gestión educativa y su influencia en los nuevos desafíos del desarrollo curricular en la Unidad Educativa Bartolomé Garelli. Digital Publisher, 76-93.

Morales, F., Pazmiño, M., & Andrés, E. S. (2021). Competencias digitales de los docentes en la educación media del Ecuador. Polo del Conocimiento .

Ortiz, A., & Sanchez, J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. Plumilla Educativa.

Rico, M., & Ramírez, I. (2022). Episteme Gerencial Educativo en tiempos Postmoderno desde la complejidad. Economía y Sociedad, 37-45.

Zambrano, G., Morales, F., Moreira, M., & Amaya, D. (2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación. Polo del Conocimiento .

Zhigue, A., & Sanmartin, G. (2019). Gerencia Educativa e inclusion : Una Mirada a la diversidad. Visión Gerencial, 324-332.

MALTRATO INFANTIL Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL

Data de aceite: 03/04/2023

Joel Josué Barberi Duarte

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-4366-9690>

Joselin Lissette Cepeda Cepeda

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0001-7506-6766>

Efrén Orlando Fernández Briceño

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-5810-4350>

Gary Anthony Granados Weisson

Docente de la Carrera de Enfermería
-UMET- Guayaquil
<https://orcid.org/0009-0008-0945-6924>

RESUMEN: El maltrato infantil es uno de los mayores problemas que se ve puede observar en la sociedad actual , y consigo trae una serie de consecuencias en los niños que lo reciben .**Objetivo general:** Determinar las características del maltrato infantil y su desarrollo en el ámbito social partiendo de la problemática multifactorial que engloba al infante. **Metodología:** La presente metodología documentada es una

revisión literaria de carácter investigativo, de tipo descriptivo que se desarrolló con la exploración de documentos lo cual se seleccionó y recopiló información por medio de estrategias y herramientas de búsqueda de unidades de análisis (artículos libros , revistas, y tesis con data literaria de 5 a 10 años, teniendo como referencia el año 2020), dentro de las que se incluyeron: Scielo, Elsevier, Medisan, Redalyc, Medynet, , Dialnet, PubMed, Lillacs, Cochrane, Mediclatina y meta buscador Google académico. **Resultados:** el enfoque del estudio fue de manera aleatoria documental, libros, revistas, tesis y artículos, referente a los temas a tratar a fin de organizar los hallazgos documentados, el texto se organizó con los siguientes aspectos: Maltrato infantil un problema mundial, Neuroglia del maltrato infantil, emocional psicológico, Violencia de genero infantil, Violencia intrafamiliar, abandono, trasmisión intergeneracional, síndrome de alienación parental, Violencia física del niño, estadísticas y datos ecuatorianos . **PALABRAS CLAVE:** Maltrato infantil, violencia Física , instituciones educativas.

ABSTRACT: Child abuse is one of the biggest problems that can be observed in

today's society, and brings with it a series of consequences for the children who receive it. **General objective:** Determine the characteristics of child abuse and its development in the social field starting from of the multifactorial problem that encompasses the infant. **Methodology:** This documented methodology is a literary review of an investigative nature, of a descriptive nature that was developed with the exploration of documents, which was selected and collected information through strategies and search tools for units of analysis (articles, books, magazines, and theses with literary data from 5 to 10 years, taking the year 2020 as a reference), among which were included: Scielo, Elsevier, Medisan, Redalyc, Medynet, , Dialnet, PubMed, Lillacs, Cochrane, Mediclatina and Google meta search engine academic. **Results:** the focus of the study was randomly documented, books, magazines, theses and articles, referring to the topics to be discussed in order to organize the documented findings, the text was organized with the following aspects: Child abuse a global problem, Neuroglia of child abuse, emotional psychological, child gender violence, intrafamily violence, abandonment, intergenerational transmission, parental alienation syndrome, child physical violence, statistics and Ecuadorian data. **KEYWORDS:** Child abuse, physical violence, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes históricos

Una gran problemática a nivel mundial es el maltrato infantil, la OMS (organización mundial de la salud) define al maltrato infantil como los abusos y la desatención que son objetos los menores de 18 años de edad, y abarca todo tipo de maltrato de índole físicos, psicológicos, abusos sexuales, desatención, explotación laboral y negligencia, o en algunos casos comprometer la integridad dignidad y salud de los infantes, es decir es un problema multicausal en el cual interviene el agresor, el agredido, el medio ambiente que los rodea y un estímulo disparador de la agresión, las estadísticas de la OMS 2020, afirman que 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran y afirman haber sufrido abuso sexuales en la infancia con ellos lo denominaríamos como maltrato infantil en sus múltiples presentaciones, se calcula que hasta 1000 mil niños y niñas de entre 2 a 17 años de edad fueron víctimas de abusos físicos, emocionales, sexuales o abandono en el año 2020. (1)

La magnitud de la problemática del maltrato infantil surge desde la antigüedad, y la escasa de esta es universal, Manterola indica que “el maltrato a los niños no es un mal de la opulencia ni de la carencia, sino una enfermedad de la sociedad”. En tiempos remotos se ha justificado al maltrato infantil con diversas formas tales como; sacrificios para dioses, mejorar la especie humana, o tomarlo como medidas disciplinarias y correctivas.

En evidencia literaria y documentada encontraremos descripciones de la actitud de exterminio y maltrato hacia los infantes . En el siglo IV d.C., en la antigua Grecia las niñas eran sacrificadas, en Códice Mendocino se describe diversos métodos de castigos o torturas a los menores como hacerlos aspirar humo de chile, dejarlos sin comer con largas

horas de jornadas laborales, por otra parte, los egipcios escogían y ofrendaban a una niña al río Nilo para que fertilizara la cosecha anual, por otro lado en China, arrojar el cuarto hijo a las fieras constituía un método de control de la natalidad, con estos antecedentes de maltrato infantil podemos apreciar que antes recurrían a estos rituales o actos por creencias o métodos correctivos hoy en día eso esta penado por la ley en muchos países, más sin embargo aún se puede apreciar los múltiples maltratos infantiles alrededor del mundo. (2) (3)

El maltrato infantil puede dejar secuelas perpetuas a los individuos involucrados por los episodios traumáticos vividos en tiempo de desarrollo, el tipo de maltrato infantil, la cobertura y la calidad de las estadísticas oficiales, la cobertura y la calidad de las encuestas basadas en los informes de las propias víctimas, los padres o cuidadores tutores, cuanto mas claro se tenga la población y el tipo de agresión se podrá estimar casa problemática que engloba al maltrato infantil. (3)

1. Neuroglia del maltrato infantil, emocional psicológico.

La infancia es una etapa de vulnerabilidad evolutiva critica para el desarrollo en situaciones de estrés, emociones y traumas más aun en el maltrato infantil, este desencadena y compromete el proceso de neurodesarrollo de los infantes, afectando a su funcionamiento actual y posterior a los eventos traumáticos y ambientales. (4)

Desde el punto de vista neurológico el maltrato infantil es asocia a importantes alteraciones del sistema nervioso central, el sistema nervioso autónomo, endocrino y sistema inmune. El perfil neuropsicológico en niños maltratados se evidencia por problemas de atención, lenguaje, desarrollo intelectual , deserción escolar , estos perfiles a largo plazo generan problemas en la adaptabilidad , con trastornos psicológicos y neurológicas ,irreversibles ya que el desarrollo del cerebro humano sigue desarrollándose a pesar de los factores ambientales y traumáticos que se llegue a presentar y muchas veces esto compromete el estado físico y cognitivo.

Una de las causas principales de estos trastornos son los abusos sexuales (cualquier clase de contacto sexual o incomodidad del menor de 18 años), maltratos físicos (agresión física por parte de padres o cuidadores), maltrato emocional (privativa de estimulación afectiva) y negligencia en general (maltrato por omisión , abandono etc.). Maltrato psicológico (hostilidad verbal crónicas, insultos, criticas etc.) maltrato prenatal (Acciones e inacciones potencialmente nocivas para el desarrollo del feto.) (4) (5)

2. Violencia de genero infantil.

La violencia de genero puede ocurrir en diversos sitios que se encuentre el infante, tales como: los hogares, las escuelas, los orfanatos, los centros de recreación, en las calles, en lugares de trabajo, en prisiones, establecimientos penitenciarios, esta puede afectar la salud física y mental del menor, perjudicando su desarrollo como adultos funcionales y buenos progenitores, y en casos más graves la violencia en niños puede causar la muerte en la población infantil .

Según investigaciones emitidos por la UNICEF refiere que a nivel mundial el 20% de mujeres y entre el 5% y el 10% de los hombres fueron víctimas de abuso sexual durante su infancia, en Asia, al menos 60 millones de niñas han desaparecido debido a las selección prenatal del sexo el infanticidio o el abandono, en el caribe, un 96% de los cuidadores de infantes manifestaban que el castigo corporal u maltrato era por parte de sus progenitores. Estos datos reflejan que el genero mas afectado es el femenino con una taza mayor de 20% que el hombre. (6)

Un estudio realizado por la revista cubana de medicina general integran arroja que, en cuatro investigaciones de abusos sexuales en niñas y niños en el año 1991 y 2001 con hechos no sexuales y trasgresores de la ley se tiene un promedio de la población de estudio de 382 muestras y de un promedio de 6 a 16 años de edad , en delitos sexuales de 1991 las niñas tienen un 75.2%(185) que los niños 24.8%(61), delitos sexuales del año 2001 niñas 77.0%(57) y niños 23.0%(17) en hechos no sexuales en niñas 38.2%(13) y en niños 61.8% (21) trasgresores de la ley niñas 7.1%(2) niños 92.9%(26).

En este estudio se llegó a la conclusión que la violencia se encuentra íntimamente relacionada al tema de género, con un predominio del sexo femenino en los casos de víctimas de delitos sexuales y del masculino en los trasgresores de la ley penal. Además, reafirma la existencia de un patrón cultural, histórico y social encaminado hacia lo que se espera de ambos géneros: niñas y adolescentes como objeto sexual y ente pasivo, y el hombre como sujeto activo y responsable de doblegar a la mujer. (7)

3. Violencia intrafamiliar, trasmisión intergeneracional, síndrome de alienación parental.

La violencia intrafamiliar es el acto violento que consista en maltrato físico, psicológico o sexual, producido en el hogar, ejecutado por un miembro de la familia en contra de la mujer o demás integrantes del núcleo familiar, menoscabando su integridad y causando un daño a su personalidad y/o a la estabilidad familiar es un problema que afecta a la sociedad ya que la familia, la familiar es la matriz de todo hogar y formación de individuos es decir de niños y niñas con valores principios y cultura a muy temprana edad.

David Dupret afirma que, la agresividad tiene su origen en múltiples factores, tanto internos como externos; individuales como familiares y sociales, económicos y políticos. Los cuales se desarrollan en muchos de los casos desde la niñez, a través de una educación violenta, en donde existen abusos, maltratos y una violación evidente a los derechos fundamentales de los seres humanos , este tipo de violencia intrafamiliar afecta directamente a los niños y niñas que quieren conductas agresivas y generando complicaciones como insomnio, autolesiones, dolores de cabeza, entre otros más sin embargo en el aspecto emocional tenemos en cuenta que se ve afectado el autoestima, sentimientos de culpa, comportamiento errático, depresión, ansiedad, irritabilidad, aislamiento social, provocando serios problemas de conductas y emocionales que se agravan a medida que estas no se tratan de manera oportuna.

Los tipos de violencia intrafamiliar en niños por lo general son, maltrato por acción que a su vez genera maltrato físico, maltrato psicológico o emocional llegando al rechazo, al terror u aislamiento, violencia sexual infantil, generando incesto, violación u vejación sexual maltrato por omisión generando abandono, negación negligencia física o cognitiva y diversas formas de abandono. (8)

Un motivo por el cual la violencia intrafamiliar se da es por el origen de la transmisión intergeneracional del maltrato infantil, la definición de esta consisten en que los niños que en algún momento de su vida tuvieron contacto con los abusos infantiles por parte de padres y madres en diferentes formas, estos al crecer podría adoptar las mismas actitudes y características que fueron los padres de aquellos niños maltratados, parece que aquellas personas que en su día fueron objeto de malos tratos por parte de sus padres manifestaban, cuando llegaban a adultos, unos comportamientos similares con sus propios hijos. En un ambiente familiar violento es mucho más propenso que se forjen las mismas conductas a los hijos y estos son el legado que dejan los padres a la generación siguiente de los hijos maltratados. (9)

Los maltratos psicológicos y de estrategia son más comunes hoy en día mas aun en el llamada síndrome de alineación parental, consiste en que un el hijo rechaza y critique a su progenitor y a su vez siendo influenciado por el otro progenitor o por un tercero este a su vez expresándose de manera despectiva sin remordimientos y con fluidez, estos casos se ven mas en los casos de divorcios por el hecho de que un padre habla mal del otro o quiere colocar e contra al menor involucrado por custodia u odio en parejas. Por ello es un tipo de maltrato infantil sutilmente adaptado al menor. (10)

4. Violencia física del niño, síndrome de niño sacudido.

El maltrato físico en niños implica las diversas formas en el cual el infante presente un trauma o daño físico en escala leve, moderada o grave, estas pueden presentarse en el ambiente familiar hogareño, escolar académico, recreacional o social, en la calle , etc., A nivel mundial las del 80 % de los niños y niñas ha experimentado alguna vez algún tipo de castigo físico en el hogar, y entre el 20 %y el 65% de los niños y niñas de edad escolar han sufrido algún tipo de violencia física o psicológica en instituciones educativas, no optante en diversos países como Chile tienen una población del 26% con maltrato físico grave , Colombia con un 36% Uruguay con un 82% en Ecuador tenemos el 47% de maltrato por disciplina. (11)

Podemos identificar y catalogar a un niño maltratado físicamente por el termino el síndrome del niño sacudió, en la cual engloba la forma de maltrato físico en el instante que incluye traumatismo intracraneal, hematomas subdurales o subaracnoideos, edemas cerebral difuso y hemorragia retinianas, en la ausencia de otras lesiones traumáticas, lo cual se produce por sacudir fuertemente al niño tomándolo fuertemente de alguna extremidad o del tórax , la sacudida que esta se genera puede causar dichos hallazgos en el paciente menor, y leves síntomas inespecíficos como , vómitos, somnolencia, irritabilidad a su vez

estas pueden presentar secuelas a corto y largo plazo, este síndrome por lo general se presenta en niños de 2 a 3 meses de edad, mas sin embargo se a recopilado estudios y casos clínicos que data hasta 5 años de edad a su vez presentan una mortalidad de 30% que ocurre generalmente en los primeros días después del trauma, principalmente por aumento de la presión intracraneana debido al edema cerebral o hemorragia, partiendo que las presentaciones clínicas pueden llegar a equimosis hasta trauma severo con resultados fatales. (12)

5. Estadísticas y datos ecuatorianos.

La violencia en niños, niñas y adolescentes se da de manera física: el 33% de las niñas, niños adolescentes, dicen que han sido golpeados por sus padres, el 47% de las madres y padres usan el castigo físico como método disciplinario y educativo, de 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sufrido maltrato extremo.

Entre pares: 55% de los niños, niñas y adolescentes presentan situaciones de acoso escolar entre estudiantes por ser diferente, 62% presenciaron situaciones de acoso escolar entre estudiantes mayores que molestaban a los mas pequeños, 68% observo insultos y burlas entre compañeros, 23% sufre Acoso escolar.

Intrafamiliar: 3 de cada 4 mujeres (75.1%) era pegadas frecuentemente cuando niñas o por parejas o exparejas.

Virtual: el 70% de los niños, niñas y adolescentes manifiestan demasiado contenido violento en medios electrónicos.

Femicidios: entre el 2014 y el 2018, 87 adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años fueron asesinadas.

Suicidios: en la primera causa de muerte en adolescentes a nivel nacional entre adolescentes. Por cada 100mil 10 muren por suicidio.

Acoso y abuso sexual: 1 de cada 10 mujeres de 15 o más años fue abusada sexualmente durante su infancia. 9% fue besada o su cuerpo tocado en contra de su voluntad, el 7% reporta que sus padres tocaron sus partes **íntimas** sin consentimiento, 4% señala haber sido obligada a desvestirse y mostrar las partes **íntimas**.

Abuso sexual en ámbito educativo: de un total de 4854 denuncias de violencias sexuales contra niños, niñas y adolescentes, reportadas en el 2015 y 2017, 2673 están relacionadas al ámbito educativo, en el cual 1256 están relacionados con adolescentes y autoridades.

Sexual: de cada 10 víctimas de violación, 6 corresponden a niños, niñas y adolescentes el 65% son cometidos por familiares y el 14% de manera periódica. 1 de cada 4 no aviso, y 1 de cada 3 le creyeron,

Embarazo infantil y adolescentes: 2470 niñas entre 10 a 14 años se embarazaron (INEC 2017) producto de mas de 80% de los casos de violaciones de perpetradores que se encuentran en el entorno mas cercano de su vida. (13)

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión sistemática de diversas fuentes científicas en múltiples plataformas digitales, regionales y lenguajes varios traducidos al idioma nativo de la publicación del artículo tales como portugués e inglés, relacionados con el tema de investigación y anexos a fines de contenido relevante a la investigación, las principales fuentes de información selectiva se obtuvo de : Scielo, Elsevier, Medisan, Redalyc, Medynet, , Dialnet, PubMed, Lillacs, Cochrane, Mediclatina y meta buscador Google académico. utilizando como palabras claves maltrato infantil y sus variantes múltiples.

Los criterios de inclusión utilizados para seleccionar los artículos se basan en los siguientes criterios: Que tengan título con las palabras clave de la investigación y artículos publicados desde el año 2015 o 2010 en adelante para abordar dicha investigación científica.

Desarrollo y análisis

Hallazgos	Artículo	Análisis
El maltrato infantil es un problema global y multifactorial. El maltrato no es solo agresión	Maltrato infantil (1)	El maltrato en la población infantil se lo podría denominar factores multicausal estas derivan del entorno del menor de edad y en la situación en la cual se encuentran.
La problemática surge desde la antigüedad y de data histórica,	EL maltrato infantil(2)	desde el comienzo de los tiempos se a tenido registro de los maltratos a menor de edad, ya sea por creencias, costumbres, o rituales, causándoles severos daños psicológicos, negociaciones ilícitas, infanticidio, torturas.
El maltrato infantil genera secuelas al infante. Mal método de estudio en diversos países sin seguir un orden o categoría específico	el maltrato infantil (3)	Los estragos del maltrato infantil se forjan al igual que el niño va creciendo, esto se traduce en problemas de personalidad y conductas. Los países de todo el mundo deben tener claro cuáles son los problemas para tratar en la violencia a niños niñas y adolescentes con el fin de determinar las situaciones de vulnerabilidad del menor y en que aspecto poder actual.
La infancia es una etapa vulnerable que puede manifestar problemas en el neurodesarrollo a medida que se desarrolla como individuo	Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia.(4)	En la niñez el buen vivir y el no estar en contacto con el maltrato infantil ayuda a un correcto equilibrio en el desarrollo , salvo que si es lo contrario esta será severamente perjudicada por las diversas patologías y problemas neurales que podría presentar el infante.
El sistema nervioso central y autónomo se ve comprometidos ante los maltratos y violencia infantil, estas se presentan de manera verbal, física, y emocional.	Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia' (5)	Si el infante presencia eventos de maltrato esta generaría una negatividad en el sistema nervioso central provocando patologías graves que a largo plazo podría ser irremediable . Dependiendo de cómo sea el maltrato esta generara un impacto negativo en el cuerpo del infante.

La violencia de genero se da en ambientes que regularmente está el infante, en las niñas es más el porcentaje de maltrato que en los hombres, disciplina por medio del maltrato físico	violencia de genero contra los niños y niñas.(6)	Las violencias de genero están más vinculadas a las niñas ya que desde antaño se ha pensado que son subordinadas del hombre, mas sin embargo los hombres también reciben acoso, el maltrato físico no justifica los medios de corrección, por ello se plantea un método de comunicación con los hijos.
Los abusos sexuales son mas frecuentes en niñas y en niños con procesos penales o judiciales. La mujer como objeto a doblegar	Maltrato infantil: ¿un problema de género?(7)	Las niñas tienen una mayor incidencia en las violencias y abusos sexuales en el estudio documentado y en los varones el acoso sería por parte de factores extrínsecos, con procesos penales. Se manifiesta que el hombre tiene que doblegar a la mujer por el hecho de que es el sexo fuerte, o simplemente por genero
la violencia intrafamiliar se da por medio de cualquier miembro de la familia en múltiples factores causales. problemas cognitivos y de abandono	Violencia intrafamiliar y el desarrollo de habilidades afectivas en los estudiantes de segundo de básica de la unidad educativa “gran colombiano” periodo lectivo 2019 – 2020(8)	El acoso, los gritos, lesiones físicas, maltrato psicológico etc. Es lo que se encuentra en una familia disfuncional que solo procura maltratar a un menor de edad, la agresividad tiene su origen en múltiples factores, tanto internos como externos. El proceso de desarrollo se ve comprometido por los múltiples factores causales que se pueda generar en la familia uno de ellos el abandono por omisión.
la conducta, carácter, puede llegar a transmitirse de una generación a otra,	la violencia intergeneracional.(9)	Las personas que fueron objeto de maltrato en su niñez estas pueden repetir el patrón que esta fue sometido, mas sim embargo es un hecho que las relaciones de las nuevas generaciones tienen que ser diferentes a las que el primer individuo las allá vivido.
el abuso de poder de los pares y la influencia que tiene en los menores de edad	sobre el mito del síndrome de alienación parental (sap) (10)	Una de las grandes problemáticas hoy en día es el síndrome de alienación parental ya que con este modo los padres pueden influenciar a sus hijos a odiar a su contraparte paterna estas mas se da en los divorcios, asegurando que el niño pueda dar declaraciones erróneas a una autoridad con el fin de ganar algún tipo de juicio
La violencia física un problema difícil de erradicar,	Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas. grade, grupo de analisis para el desarrollo(11)	Estas se dan en escuelas , hogar, instituciones, etc. Las cifras emitidas por el estudio son altas ya que los niños afirman haber recibido maltrato físico en alguna etapa de la vida. En ecuador el total de 47% de los niños están sometidos al maltrato físico.
Síndrome ejecutado por los progenitores u cuidadores de los infantes, que se somete a un movimiento brusco , teniendo daños a largo plazo	Síndrome del niño sacudido.(12)	El maltrato en el síndrome del niño sacudido como su nombre lo indica es cuando el niño se somete a un fuerte movimiento generado por un tercero que pueda genera hematomas, daños cerebrales, insomnio y diversas patologías que pueden llegar a dañar al individuo a corto y largo plazo, y los síntomas mencionados pueden confundirse con diversas patologías, es recomendable las consultas psicológicas.

Cifras alarmantes de casos de violencia en niñas niños y adolescentes.	Estadísticas y datos Ecuatorianos(13)	En Ecuador tenemos cifras alarmantes de diversos casos de violencia a menores de edad y adolescentes, en sus múltiples presentaciones y causas investigadas en el presente artículo. Los programas emitidos por el gobierno ecuatoriano y países extranjeros de organizaciones de talla mundial no abarcan de manera efectiva aun el dilema de maltratos infantiles.
--	---------------------------------------	--

Tabla 1. Maltrato infantil y su impacto en el desarrollo social

Elaborado por : Joel Barberi; Joselin Cepeda ; Efrén Fernández; Gary Granados (2023) .

REFERENCIAS

1. Alañón MMP. La Violencia Intergeneracional. dossier familia. 2020; 78(67).
2. Alejandro Amores Villalba RMM. Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. elsevier. 2017; 80(81).
3. Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos mayores. Somos una Organización Gubernamental. issuu. [Online]; 2018. Acceso 17 de 11 de 2020. Disponible en: https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/violencia_contra_nna_ec2018_cnii
4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. violencia de genero contra los niños y niñas. UNICEF. 2017.
5. Gilda Yaritza Limones Domínguez Vesm. Violencia intrafamiliar y el desarrollo de habilidades afectivas en los estudiantes de segundo de básica de la unidad educativa “gran colombiano” periodo lectivo 2019 - 2020. faculta de psicología universidad guayaquil. 2020.
6. Martín Benavides JL. Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas. grade, grupo de analisis para el desarrollo. 2016; 71
7. Organización mundial de la salud. Maltrato infantil who.int. [Online]; 2020. Acceso 17 de 11 de 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
8. Patricia Mesa Gresa LMA. Neurobiología del maltrato infantil: el ‘ciclo de la violencia’. revista de neurología universidad de valencia españa. 2020; 489(503).
9. Ramón Vilalta MWN. Sobre el mito del síndrome de alienación parental (SAP). Ramón Vilalta1 y Maxime Winberg Nodal. 2017; 38(3).
10. Relacionada Eeescqlvseí. Maltrato infantil: ¿un problema de género? Revista Cubana de Medicina General Integral. 2017; 28(35).
11. Rosalinda Santana-Tavira MC,RSAMC,MeEM. EL maltrato infantil: un problema mundial. Universidad Nacional Autónoma de México. 2017; 40(1)
12. Suarez GR. el maltrato infantil. revista cubana de medicina general integral. 2015; 71(80).
13. Viviana Molina Alpíza BUA. Síndrome del niño sacudido. scielo. 2018; 32(1).

MÉXICO Y EL COMERCIO ELECTRÓNICO

Data de submissão: 03/03/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Martha Patricia Borquez Domínguez

Universidad Autónoma de Baja California,
Facultad de Derecho, Tijuana
ORCID 0000-0001-5082-4591

RESUMEN: En el sistema mexicano vamos a encontrar regulado al comercio electrónico en el Código de Comercio en el título segundo a partir del artículo 89 del mismo ordenamiento; encontraremos que la codificación presenta los principios, sus alcances, a qué dependencia le corresponde regular la actividad del comercio electrónico, la importancia de la firma electrónica avanzada y todas las regulaciones para integrar a los prestadores de servicios de certificación. La inquietud de hablar de este tema, nos permite la realización del mismo apoyándonos en una investigación el método científico, el mismo que tiene tres partes principales; siendo la primera la observación, mediante la cual se recopiló la información teórica y empírica; la segunda etapa es la de análisis en la que se estudió minuciosamente la información recopilada a fin de abordar el conocimiento de la problemática en una forma integral tanto en el aspecto social, económico y

jurídico del derecho.

PALABRAS CLAVE: Comercio, electrónico, social, jurídico, derecho.

MEXICO AND ELECTRONIC COMMERCE

ABSTRACT: In the Mexican system we will find electronic commerce regulated in the Commercial Code in the second title from article 89 of the same order; We will find that the codification presents the principles, its scope, which department is responsible for regulating the activity of electronic commerce, the importance of the advanced electronic signature and all the regulations to integrate certification service providers. The concern to talk about this topic, allows us to carry it out, relying on an investigation of the scientific method, which has three main parts; The first being observation, through which the theoretical and empirical information was collected; The second stage is the analysis stage, in which the collected information was carefully studied in order to address the knowledge of the problem in an integral way, both in the social, economic and legal aspects of law.

KEYWORDS: Commerce, electronic, social, legal, law.

INTRODUCCIÓN

Tenemos que dar gracias a la existencia de la tecnología, ella ha permitido que la sociedad se encuentren en comunicación y continúe dentro de lo posible con su vida diaria y esto ha quedado claro en este momento que se le presenta a la humanidad, una pandemia algo no esperado, desconocido para la sociedad del siglo XXI; esta vivencia ha demostrado que la ciencia de la tecnología, pudo permitir que todos nosotros estuviéramos en posibilidad de seguir trabajando, asistiendo a la escuela, e inclusive comprando, sin la necesidad de abandonar nuestras casas; ya que en tiempos de pandemia se nos pidió permanecer aislados y mantener una sana distancia para evitar contagio, han sido días, semanas y hasta meses los que hemos vivido en un mundo al cual no teníamos la más remota idea pudiere darse; basado en esta experiencia novedosa sin duda, consideramos importante destacar la importancia que ha presentado el comercio electrónico en tiempos de pandemia y el cual es el tema principal de este trabajo de investigación, como ya comentábamos la necesidad de la sociedad se ha satisfecho gracias a la tecnología; es verdad que el mundo ya ha sufrido pandemias en su historia, pero nunca se había dependido en un cien por ciento en las redes virtuales, desde niños pequeños de etapa básica escolar hasta las grandes corporaciones de negocios, están utilizando tecnología para comunicarse y seguir avanzando y decimos están, porque la pandemia aún se encuentra presente; aquí el punto de profundizar sobre hacer comercio desde la computadora.

En México, su sistema legal ha permitido incluir en su Código de Comercio un apartado para incluir los avances de la tecnología en la ley y lo presenta en el título segundo a partir del artículo 89 y que tiene como nombre “Del Comercio Electrónico” del ordenamiento ya citado; en este apartado encontraremos todas las disposiciones que en materia de orden comercial regirán a toda la República Mexicana, donde incluye los medios electrónicos, ópticos o cualquier otra tecnología y los cuales se encuentran regulados por los principios de neutralidad tecnológica, autonomía de la voluntad, compatibilidad internacional y equivalencia funcional del mensaje de datos en relación con la información documentada en medios no electrónicos y de la firma electrónica en relación con la firma autógrafa.

CONTENIDO

La historia mundial de la humanidad ha estado relacionada a grandes plagas que se conocen; desde lo más remoto de nuestros antepasados, posiblemente fueron los brotes de viruela o sarampión del siglo II o la plaga de Justiniano, en el siglo VI, y que tuvieron consecuencia social y políticas profundas.

La gran peste en Europa en 1348, causó la muerte de 200 millones de personas y provocó un cambio enorme en el mundo que transformó el poder de los señores feudales y favoreció el fortalecimiento de las monarquías. Así, las grandes epidemias han sido un

factor determinante en el proceso de cambio histórico.

En el siglo XIX; la pandemia más grave fue la causada por el virus H1N1 con genes de origen aviar y se propagó a nivel mundial durante 1918-1919 que se detectó, por primera vez en Estados Unidos.

En este mismo siglo, en México, el tifo exantemático representó una de las mayores amenazas para la salud pública capitalina. Se trataba de un mal añejo que causaba un número de muertes relativamente bajo en relación con otras enfermedades —como la pulmonía o la diarrea—, pero que de vez en vez se mostraba en forma de brotes epidémicos, como sucedió en 1813, 1848-1849, 1875-1877 y 1902-1904, citando sólo algunos de los casos más dramáticos

Ahora en el siglo XXI, las epidemias se han vuelto cada vez globalizadas. En 2009, surgió un nuevo virus de la influenza A (H1N1) que fue detectado primero en los Estados Unidos y se propagó rápidamente por todo el país y el resto del mundo. Ahora estamos frente a una epidemia que rápidamente se convirtió en pandemia y que ha cambiado las relaciones sociales, las políticas de salud y la economía mundial por lo que ha sido necesario replantear el papel del estado frente a tales retos.

Y de momento nos encontramos viviendo El COVID-19, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente, esta enfermedad, está conmocionando al mundo, cambiando las prácticas sociales, la economía y el derecho, comprometiendo el papel del Estado para enfrentar y solucionar sus consecuencias.

En México, la Constitución Política contiene disposiciones que sirven de base para hacer frente a las epidemias y pandemias. El artículo 4to. consagra el derecho a la salud y el artículo 29 prevé los casos de emergencia, y si es necesario se puede acudir a las facultades y competencias del 73 fracción XVI, que establece las competencias y disposiciones del Consejo de Salubridad General. Así como La Ley General de Salud y sus respectivas en los estados, las NOMS NOM-017-SSA2-1994, NOM-026-SSA2-1998 y la NOM-017-SSA2-2012 para vigilancia epidemiológica.

En el ámbito internacional, México forma parte como país miembro de la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Por otra parte, y en el ámbito nacional, el gobierno federal a través de la Secretaría de Salud conjuntamente con los gobernadores de las entidades federativas, han determinado, para reactivar la economía paulatinamente, un semáforo de cuatro colores que van a definir cuales entidades pueden ir retomando su actividad económica. (rojo, naranja, amarillo y verde).

La Secretaría de Salud del gobierno federal hará llegar por escrito semanalmente a las entidades federativas, los valores observados en estos indicadores que serán utilizados para construcción de los semáforos regionales COVID.19. Este semáforo indicará los

parámetros a tomar en cuenta para retomar las actividades económicas en cada región del país. De acuerdo al artículo 116 fracción VII de nuestra Constitución, que señala “*La Federación y los Estados, en los términos de ley, podrán convenir la asunción por parte de éstos del ejercicio de sus funciones, la ejecución y operación de obras y la prestación de servicios públicos, cuando el desarrollo económico y social lo haga necesario*”. De acuerdo a lo anterior, y a pesar de que los gobernadores acordaron conjuntamente con la federación, el semáforo COVID-19, siete entidades federativas pactaron aplicar sus propias estrategias para comenzar a reanudar actividades, estableciendo su propio semáforo regional.

Realmente la visión mundial en relación a la pandemia ha sido brutal marcada por el confinamiento por ejemplo en Italia, país considerado zona roja en primeras instancias y el cual ordeno un cierre total de actividades, desde el exterior y el interior del país; de ahí le siguieron otros como España, Inglaterra, Francia y su llegada a América. Los primeros cuestionamientos que se derivan de esto es una pregunta ¿Por qué, no estábamos preparados para este virus?

Desde hace décadas el mundo ha ignorado las predicciones de expertos, en relación a las pandemias; si bien es cierto el virólogo Stephen Morse dio un término “virus emergentes”; este y otros científicos estaban identificando los cambios climáticos, la explosión demográfica en las grandes urbes, la cercanía de los humanos en el sector campesino con los animales que son portadores de microbios que son letales para la humanidad, por el desconocimiento que se tiene de ellos y que gracias a la buena economía mundial la gente va y viene por todo el globo terráqueo y ello permite la rápida transmisión de los virus, increíble que algo que no podemos ver sea tan poderoso que pueda afectar el poder de la humanidad.

Para este trabajo es relevante todos estos datos que en verdad han dado pauta para el desarrollo de otras actividades de vital importancia como lo es la figura del comercio electrónico, determinante en momentos que era y es imposible trasladarnos para la adquisición de lo más básico en algunos casos por la orden del Estado y en otros por la vulnerabilidad de las personas a exponerse a salir de sus casas para realizar sus compras básicas.

Para los consumidores las compras por costumbre en nuestra pasada normalidad era salir de casa y dedicar unas horas o en algunos casos gran parte de nuestro día para realizar las compras ya sean básicas o de familia y donde se aprovechaba comer en algún lugar público, es más era un día anhelado por todos los miembros de la familia, sobre todo los más pequeños ya que se les compraba alguna golosina o juguete o inclusive se asistía a algún establecimiento de comida que tuviera área de juegos para diversión de los niños, hoy todo eso cambio; a los niños no es recomendable llevarlos a las compras y sus diversiones no están disponibles; los mercados solo permite el acceso a un pequeño número de personas y bajo condiciones muy estrictas de sanidad. Es aquí donde se hace muy notoria la presencia del comercio electrónico, medio por el cual se ha logrado obtener

productos de la vida diaria, claro con sus enormes diferencias.

El comercio electrónico ha sido definido por los estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, como el proceso de compra-venta o intercambio de bienes o servicios enfocado a través de las redes de comunicación.

Las compras han evolucionado en las últimas décadas a pasos agigantados debemos recordar que a finales del siglo XIX; aquellos catálogos que emitían los grandes almacenes del momento por ejemplo Sears; que hoy en día ha cerrado sus puertas por declararse en quiebra son pocas las tiendas que aún se encuentran abiertas y que fue uno de los cuales incursionaron en ofrecer sus productos por medio del catálogo, posteriormente en el siglo XX por las décadas de los años setentas y ochentas por medio de la presencia de la televisión también se obtuvo una nueva forma de hacer la compra; ya que al entrar estos aparatos a los hogares se logró presentar las mercancías por medio de ellos y fue muy positivo porque las amas de casa compraban utilizando su teléfono y no tenían que salir de sus hogares, ello también le dio un gran auge a la tarjeta de crédito.

En los años noventa del siglo XX; los países integrantes del G7 y G8 son los considerados más industrializados y con economías fuertes se dieron a la tarea de impulsar el comercio electrónico de lo cual podemos desprender que se presenta un gran “marketspace” es decir un mercado virtual, ayudado por la tecnología de internet web y que se caracteriza por su ubicuidad, alcance global, estándares universales, riqueza, interactividad, densidad de la información, personalización y tecnología social.

Hoy por hoy la tecnología ha permitido al comercio crecer a grandes escalas y tal es el caso que contamos con tipos de comercio electrónico por ejemplo el que se realiza de negocio a negocio, es cuando un comerciante le vende a otro comerciante; otro es el de negocio a consumidor, es cuando un comerciante le vende a un particular que solo desea el producto para su necesidad personal; también tenemos el de negocio a empleado, aquí se presenta en la relación laboral de una empresa para sus empleados y es donde la empresa tiene un sitio virtual exclusivo para que sus empleados hagan sus compras de la misma empresa donde trabajan y uno de sus incentivos es que les otorgan mejores precios o facilidades de pago; y una modernidad es la compra-venta entre consumidores, es decir es donde dos personas que no son comerciantes una de ellas oferta su producto en alguno de los sitios que se ofrecen en las redes de comunicación y existe otro consumidor que busca ese producto en particular y lo puede comprar por este medio; y por último tenemos que los gobiernos, también han facilitado la obtención de documentos oficiales en forma virtual es decir la relación es de gobierno a consumidor, claro se cobra; pero a su vez se evita el tener que trasladarnos de ciudad o las dependencias oficiales a fin de completar estos trámites.

Por lo que respecta a nuestra protección desde el punto de vista legal tenemos que en el sistema mexicano el Código de Comercio Vigente, hace alusión a los mecanismos que se deben de atender a fin de cumplir con las regulaciones legales en el artículo 89 bis se establece que “No se negarán efectos jurídicos, validez o fuerza obligatoria a cualquier

tipo de información por la sola razón de que esté contenida en un Mensaje de Datos. Por lo tanto, dichos mensajes podrán ser utilizados como medio probatorio en cualquier diligencia ante autoridad legalmente reconocida, y surtirán los mismos efectos jurídicos que la documentación impresa, siempre y cuando los mensajes de datos se ajusten a las disposiciones de este Código y a los lineamientos normativos correspondientes”, porque es importante hablar de protección legal; la respuesta está relacionada con nuestra información personal, ya que cada vez que ingresamos a un sitio virtual en la red y hacemos una compra estamos ingresando con nuestra clave personal y a su vez viene acompañada de la información de alguna cuenta bancaria o tarjeta de crédito, que por lo general son los documentos que respaldan la compra que hacemos y nos permite obtener el producto.

En la mayoría de las legislaciones esto es lo que conocemos como la firma electrónica avanzada o fiable y en México, también se encuentra regulada; podríamos decir que esto es relativamente nuevo o novedoso de hecho no ha sido fácil la transición de la firma autógrafa a la firma electrónica avanzada; ya que se ha tenido que separar de las creencias de autenticidad que solo eran para la firma autógrafa que podía ser valorada con peritos y no en caso de la electrónica; que cuenta con diversas estándares de protección. México, tiene su implementación desde el año 2000, pero a nivel mundial desde el año de 1995, se presenta la primera legislación en materia de comercio electrónico. Es por ello que en México utilizarla es toda una normalidad, que inicio en las esferas de la función pública principalmente en las dependencias federales y hoy por hoy en el contribuyente y consumidor; y ya es parte de las Universidades en el desarrollo de sus actividades diarias.

La firma electrónica avanzada presenta una certeza en los procesos de carácter normativo por ejemplo: sigue los lineamientos de la norma vigente en relación a la firma electrónica avanzada; Valida la identidad de quien firma por medio físico o biométrico, emite certificados digitales cumpliendo con los estándares fijado en la norma; y también presenta sus ventajas entre ellas agiliza los trámites en tiempo y respuesta; existe una certeza de legalidad y oficiosidad en los trámites en un ámbito de modernidad y vanguardia.

Verdaderamente en nuestro país, se presenta en diversos procedimientos de orden mercantil, cómo comentaremos en la constitución de las sociedades por acciones simplificadas, donde los medios de identificación depende totalmente de los medios electrónicos, esto lo hace diferente a las formas de protocolización tradicional a lo que nos encontramos acostumbrados; es decir no se tiene la necesidad de asistir con un Notario o Corredor Público; y con esta forma nueva de constitución no es posible negar su autenticidad, ya que atiende a un mecanismo muy seguro para el almacenamiento de la información; trataremos de explicar brevemente este tipo de sociedades deben de contar la persona con un certificado digital que es la firma electrónica, y que es facultativo su otorgamiento de la Administración Tributaria y por deducción se debe estar inscrito en el Registro Federal de Contribuyentes y cómo consecuencia ingresar al sitio electrónico de la Secretaría de Economía, que es la encargada de registrar y regular a las Sociedades por

Acciones Simplificadas.

Podríamos seguir hablando de figuras jurídicas donde ya se presenta la tecnología en todo su alcance; ya también en estos tiempos de pandemia se ha hecho notar por el sector de los profesionales del derecho, que toda diligencia y trámite se pudiera dar por medios electrónicos, todo ello gracias a que fue el Poder de la Judicatura por ejemplo en el Estado de Baja California, cerró totalmente la impartición de justicia, sólo en casos de área penal se laboró por guardias o con parte del personal y fueron muy pocos los Estados que trabajaron de forma virtual. El no tener acceso a sus casos; motivó a los abogados a promover amparos en contra de la decisión de cerrar los Tribunales; eso sucedió en nuestro Estado de Baja California.

Es verdad que estuvimos viviendo una incertidumbre y en algunos casos como el de nuestra ciudad que es Tijuana, se encontraba en semáforo rojo hasta el mes de octubre de 2021, no teníamos certeza del inicio presencial de clases, en ninguno de los niveles escolares, las personas mayores no salían de sus casas, en los parques la actividad era reducida o nula; pero seguíamos adelante y mucho le tenemos que agradecer a la tecnología, ya que inclusive en los cursos de las dependencias oficiales como es el Instituto Mexicano del Seguro Social; en sus puntos de prevención establece que para que no se afecte nuestra salud mental, debemos comunicarnos con las demás personas por medios electrónicos; debemos agregar que situaciones como las vividas en estos últimos años, gracias a la reclusión total por la pandemia del covid-19; impulso a pasos acelerados el comercio electrónico, en toda la clase de negocios, ya que fue ello lo que los mantuvo activos y propicio el que no tuvieran que cerrar los comercios, independientemente que tipo de avió estos realizaban; inclusive en nuestro México, se presentaban en los medios de comunicación la invitación a los comerciantes para que se inscribieran en alguna plataforma virtual a fin de poder ofrecer sus servicios al público; con todos estos supuestos, concluimos agregando que sin duda la forma de hacer comercio en los dos últimos años avanza a grandes escalas.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Se ha utilizado en esta investigación el método científico planificado, buscando una finalidad, respaldado en una investigación básica, los medios de apoyo son documentales como libros de diversos autores, revistas, ensayos y las regulaciones de ley y reglamentos en relación al tema, así como documentos de carácter universal, necesarios para lograr concluir con el análisis profundo de la problemática planteada.

CONCLUSIONES

- 1.- Seguir aplicando las medidas de salud necesarias.
- 2.- Utilizar los medios electrónicos para obtener los productos básicos para nuestro

bienestar.

3.- Sentir confianza de hacer las compras en nuestros dispositivos tecnológicos; ya que estos se encuentran respaldados por seguridad legislativa y que en México sí tenemos protección en el tema del comercio electrónico.

4.- Comprar desde casa, ya que no causa aglomeraciones, permite que nos cuidemos y cuidemos a todos.

5.- Cuidamos el medio ambiente, ya que no tenemos que transportarnos en vehículos para realizar nuestras compras.

RECOMENDACIONES

1.- Comprar en aplicaciones seguras; revisa los comentarios.

2.- Tratar de escoger una compañía, que asegure tú información, y responde tú compra.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Sergio. «Aspectos del derecho a la protección de la salud como garantía fundamental de un Estado de Derecho», en *Revista de Derecho Público*, N° 47-48, (1990)

CALVO, Octavio; PUENTE, Arturo. *Derecho Mercantil*, Ed. Banca y Comercio, México 2003.

CARBONELL, Miguel: *Los derechos fundamentales en México*. UNAM/Porrúa/CNDH. México, 2005.

EL COLEGIO DE MÉXICO. *Historia General de México*, el Colegio de México, 1976

GONZÁLEZ PLACENCIA, y MORALES SÁNCHEZ, Luis coordinadores: *Derechos humanos, actualidad y desafíos*. Vol I. Ed. Fontamara-Universidad Campus Guanajuato. México 2014

MANTILLA, Roberto. *Derecho Mercantil*. Ed.26, Porrúa, México, 1946.

SOBERANES, José Luis. “Salud y derechos humanos” en *Estudios jurídicos en homenaje a Jesús Rodríguez Gómez*. Porrúa/Derecho-UNAM/AMAD. México, 2007

Codificaciones Consultadas

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley General de Salud 1983-1984

Código de Comercio.

Ley General de Sociedades Mercantiles.

Páginas Web

BECERRA RAMÍREZ, Manuel: *Control de cumplimiento de los tratados internacionales en materia de derechos humanos*. Biblioteca Jurídica Virtual UNAM. www.juridicas.unam.mx

APENDICE

Cuestionario utilizado en la investigación

ENCUESTA COMERCIO ELECTRÓNICO

Favor marque con una X; la respuesta seleccionada.

1.- Conoce usted que es el Comercio Electrónico?

Sí _____ No _____

2.- Tiene conocimiento que sistema legal mexicano contempla el Comercio Electrónico en sus leyes?

Sí _____ No _____

3.- Considera Usted que el Comercio Electrónico es necesario para la sociedad mundial?

Sí _____ No _____

4.- Usted está de acuerdo en que el Comercio Electrónico ha sido una herramienta de supervivencia durante la pandemia Covid-19?

Sí _____ No _____

5.- Favor de explicar su respuesta de la pregunta anterior

O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO FACILITADOR DO TRABALHO EM GRUPO

Data de aceite: 03/04/2023

Sylvia de Arruda Camargo

construção do conhecimento.

PALAVRAS- CHAVE: Aprendizagem; Espaço; Trabalho em Grupo.

INTRODUÇÃO

É impossível pensarmos em novas práticas pedagógicas se não propiciarmos uma mudança no espaço da sala de aula. Entretanto, acreditamos em uma relação dialética entre espaço e práticas de ensino. Alunos dispostos em pequenos grupos são convidados a contar com seus pares e os consideram como fontes de saber. Quando sentados em mesas coletivas, observamos uma maior existência de colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, pois não encontram as fronteiras estabelecidas pelas carteiras convencionais. Nesse sentido, móveis pensados para propiciar encontros, além de tarefas adequadas ao trabalho em grupo, têm papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, senso de cooperação e

CONTEXTO DO TRABALHO EM GRUPO REALIZADO

O relato a seguir envolveu um trabalho realizado no ano de 2019 com alunos do Colégio Santa Cruz, um colégio particular, situado na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Os 28 alunos da sala, cursavam o 2o ano do ensino Fundamental I e tinham entre sete e oito anos de idade. Esse trabalho também teve impacto sobre a equipe de professores.

Em minha prática docente sempre parti da premissa de que os alunos aprendem muito com seus pares. Promover situações de trabalho em grupo possibilitando a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, sempre foi um objetivo a ser perseguido em meu fazer pedagógico.

Em 2019, cursava Pós Graduação em Didática da Matemática no Instituto Superior de Educação Vera Cruz, e fui convidada, juntamente com outros alunos, a participar da formação de formadores

para a preparação para a docência/ mentoria no PED BRASIL, para me tornar uma das mentoras no curso especialização, que seria aberto no futuro pela instituição. Foram três semanas de formação, nas quais pude vivenciar experiências de sucesso como participante de propostas em grupo, bem como a aproximação a uma metodologia que até então era desconhecida por mim.

A Conexão entre teoria e prática em todas as etapas do programa, possibilitou a utilização da minha própria sala de aula como um laboratório de pesquisa. Ao colocar em prática minhas novas aprendizagens, notava o desenvolvimento dos alunos, bem como a possibilidade de uma forma de trabalho menos centrada na figura do professor. Neste relato, descrevo como a utilização do trabalho em grupo em minha sala de aula repercutiu junto à coordenação e ao corpo docente da escola e como se inseriu em um processo de mudanças no espaço físico pelo qual a escola passava.

DISCUSSÃO SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO EM GRUPO

• Gestão da sala de aula

Como a maioria das salas de aula, nosso grupo era bastante heterogêneo e tínhamos alunos que nos desafiavam tanto do ponto de vista cognitivo quanto do emocional. O investimento no trabalho em grupo possibilitou muitos ganhos. Dentre eles, destaco uma maior autonomia dos alunos e a criação de uma comunidade de aprendizagem, em que um aprende com o outro. Dessa forma, conseguimos planejar intervenções mais pontuais aos alunos com dificuldades pedagógicas e desafiar aqueles que estavam mais além.

• Sala cápsula

Em meados de setembro, recebi, com grande entusiasmo, a notícia de que nossa sala de aula seria uma *sala cápsula* para ser testado um novo mobiliário. Fui informada pela equipe técnica, que essa escolha deu-se em razão de minhas experiências de sucesso com a turma. Estava desenvolvendo vários projetos, em que os alunos trabalhavam em pequenos grupos, utilizando minhas aprendizagens vivenciadas nas semanas de formação no PED: definição de papéis no grupo, cartões de tarefas, roda de especialistas, entre outras.

Participamos de reuniões com a arquiteta, direção pedagógica da escola, coordenação e direção de curso, no intuito de pensarmos qual seria a configuração mais adequada aos nossos propósitos. Após muitas discussões sobre limites e possibilidades de mesas coletivas, a arquiteta nos apresentou um *layout*.(anexo 1)

• Planejando a nova sala

Apesar da mobília já estar planejada, perguntamos aos alunos como seria a sala de aula de seus sonhos e dissemos que iríamos nos esforçar para atender alguns deles. Entre os pedidos estavam: mesas retangulares e redondas, cantos com jogos, muitos livros,

almofadas e tapetes para leitura, espaço para descanso.

Pedimos que projetassem a “Sala de aula dos sonhos” e ficamos surpresas quando nos deparamos com os desenhos, pois alguns deles iam ao encontro de nossos anseios.

“Convidar estudantes para participar da tomada de decisões sobre o ambiente não ajuda apenas a criar arranjos físicos mais sensíveis, mas também prepara os alunos para seus papéis como cidadãos ativos e envolvidos.”(WEINSTEIN e NOVODVORSKY, 2015, p.39)

(anexo 2)

Refletimos sobre o material escolar e a equipe chegou à conclusão que utilizaríamos alguns materiais como, lápis grafite, borracha, apontador, caneta verde e régua, de forma coletiva. A sala de aula é um espaço coletivo e acreditamos que seria importante uma responsabilidade compartilhada em relação ao uso do material. Portanto, nosso objetivo era envolver as crianças nesse cuidado.

Realizamos uma curadoria de jogos, kits de matemática e canto com mapas e atlas. Demos destaque à biblioteca da sala, promovendo o acesso a uma diversidade de gêneros literários.

APRENDIZADOS GERADOS E IMPACTOS NO PLANEJAMENTO

Foi uma experiência muito proveitosa, pois esse novo arranjo nos convidou a realizar modificações em nosso planejamento (anexo 3) alternando aulas coletivas, propostas em duplas, individuais e em grupos. Sentimos necessidade também de rever os combinados com os alunos, pois, essa configuração possibilitou o desenvolvimento de um maior senso de coletividade, especialmente no que diz respeito à organização do espaço.

Durante o tempo de teste do mobiliário, conversei com os integrantes da equipe sobre limites e possibilidades da nova configuração e convidei professores para observarem os alunos trabalhando de diferentes formas. Acredito que essas ações auxiliaram na tomada de decisão da equipe e no ano seguinte, todas as seis salas do 2o ano adotaram o novo mobiliário.

• Impacto em outras salas de aula

Em meados de outubro, fui convidada a elaborar e ministrar uma reunião pedagógica sobre *As pequenas comunidades de aprendizagem*. Nesse encontro estavam presentes a equipe de professores do Ciclo 1 do ensino Fundamental, coordenação e orientação pedagógica e direção, num total de mais de cinquenta pessoas.

Para elaborar o encontro contei com o apoio de alguns integrantes da Equipe de formadores do PED. Iniciei a apresentação descrevendo o PED, e depois, propus um trabalho com o construtor de habilidades (anexo 4), explicitando aos educadores que se tratam de jogos e atividades que tem por objetivo preparar os estudantes para o trabalho em grupo, exercitando a escuta ativa. Em seguida, repliquei com os colegas uma das

aulas realizadas nas semanas de formação que fazia parte do módulo de Gestão em que são abordados os diferentes arranjos possíveis em uma sala de aula. Considerei o tema bastante oportuno, pois estávamos discutindo possibilidades e limites em relação a um novo mobiliário.

Levantei alguns aspectos essenciais do trabalho em grupo: atividades mais adequadas, interdependência positiva, delegação de autoridade, papéis no trabalho em grupo, salas de aula equitativas e tratamento de status. Por fim, citei alguns exemplos de trabalhos em grupo realizados com os alunos e os ganhos percebidos: maior autonomia dos alunos, prática de ajuda na sala de aula. e aprendizagens de conteúdos das mais diversas naturezas.

O encontro foi muito bem avaliado (anexo 5) por todos os participantes e muitos professores passaram a implementar em suas salas de aula muitas das ferramentas apresentadas. (anexo 6) No ano seguinte, foi criado na escola um grupo de estudos a partir dos livros de David Bukinhan e eu participei no planejamento dos encontros utilizando variadas estratégias de trabalho em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nos encontros de formação de formadores no PED Brasil, mesmo que voltados à preparação para a docência no ensino superior, foi extremamente importante para aprimorar minha prática pedagógica em sala de aula, bem como possibilitou que desempenhasse um papel de formadora dentro da Instituição em que trabalho. Dessa forma, considero que os objetivos foram plenamente alcançados, tanto no trabalho com os alunos, que passaram a se comprometer mais com os papéis desempenhados dentro do grupo, como no trabalho com os professores, que se beneficiaram dessa nova metodologia.

REFERÊNCIAS

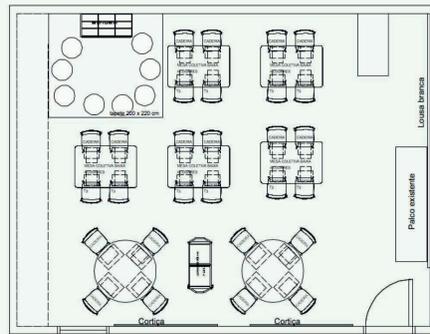
WEINSTEIN, Carol Simon e NOVODVORSKY, Ingrid. Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre : AMGH, 2015.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. Planejando o trabalho em grupo. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

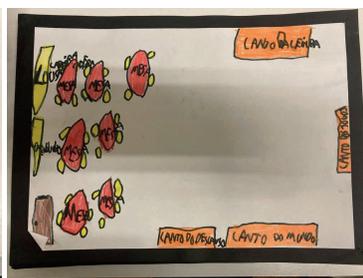
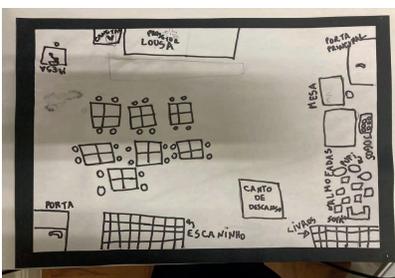
ANEXOS

Anexo 1

(Layout da sala de aula cápsula apresentado pela arquiteta Luciana Sobral, 2019)



Anexo 2 (Desenhos dos alunos antes da chegada do novo mobiliário, 2019)



Anexo 3 (Planejamento semanal, 04 a 08/11/2019)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12h50	Conversa sobre a sala nova e construtor de habilidades (pontinhos)	20'	1 e 2 – produção touro Ferdinando 3 e 4 – diálogo Menino Maluquinho 5, 6 e 7 – problemas na apostila	20'	
13h10		CÁLCULO (atividade avaliada)		NÚMEROS (atividade avaliada)	
13h40	1 e 2 – cálculos no caderno 3 e 4 – leitura mapas	1 e 2 – ditado no caderno 3 e 4 – cálculos no caderno 5, 6 e 7 – leitura mapas	1 e 2 – problemas na apostila 3 e 4 – produção touro Ferdinando 5, 6 e 7 – diálogo Menino Maluquinho	Compartilhar pesquisas (aula coletiva)	LEITURAS 1/ Elaborar slides 2
14h00	5, 6 e 7 – ditado no caderno		INGLÊS		
14h30		RECREIO		RECREIO	RECREIO
14h50	Curta “Touro Ferdinando”		DIÁLOGOS (aula coletiva)		
15h20	RECREIO	EDUCAÇÃO FÍSICA		Dobras e formas 2 / Atividade avaliada lojinha 1	INGLÊS
15h50	VISITA AO ATELIÊ		ARTES 2 / MÚSICA 1		
16h10	VISITA AO ATELIÊ	Dobras e formas / LEITURA (atividade avaliada)		INGLÊS	
16h40	VISITA AO ATELIÊ		Dobras e formas / LEITURA (atividade avaliada)		
17h00	VISITA AO ATELIÊ	Dobras e formas / LEITURA (atividade avaliada)		INGLÊS	
17h30	VISITA AO ATELIÊ		Dobras e formas / LEITURA (atividade avaliada)		

Anexo 4 - Construtor de habilidades

Construtor de Habilidades: Qual é a ilha?

Objetivo: Encontrar a única ilha solitária.

Os participantes do encontro se envolveram na atividade. Alguns conseguiram encontrar a ilha perdida rapidamente, outros demoraram um pouco mais.

Após a execução da tarefa, alguns grupos compartilharam suas impressões. Houve também uma breve explicação sobre os objetivos que envolvem o trabalho com os construtores.

- Preparar os alunos para o trabalho em grupo;
- Promover a cooperação, o diálogo e a escuta atenta;
- Tornar os alunos sensíveis às necessidades dos outros em um grupo.

Anexo 5 - (respostas do formulário após o encontro de formação)

O que funcionou?

20 respostas

As dinâmicas em grupo.

Discussão em grupo

As dinamicas

O trabalho em grupo

As atividades práticas.

A dinâmica de escuta entre o grupo e a divisão de papéis.

Todas as atividades foram muito boas para pensarmos na importância de cada membro do grupo para que se possa realizar o que foi pedido

As atividades em grupo foram bem interessantes para pensarmos na prática.

As dinâmicas

O que você sabe agora e não sabia antes?

19 respostas

Como a escola tem se organizado para repensar as possibilidades de interações em sala de aula.

Especificidades do trabalho em grupo, funções de cada um

Ideias para trabalhar em grupo

Vantagens e desvantagens das configurações da sala de aula

Que trabalho em grupo é um grande potencializador de desenvolvimento de linguagem.

Não sabia sobre as pesquisas e teorias por trás dos trabalhos em grupo.

A importância de trabalhar em grupo e se ensinar a trabalhar em grupo

Como determinar papéis em pequenos grupos, mais propósito para trabalhar em grupo.

Conheci diversas propostas interessantes que possibilitam e constroem o trabalho em grupo

O que não funcionou?

18 respostas

O ruído em sala.

Acho que tudo funcionou

Muito ruído

Não consigo identificar nada.

Não pudemos finalizar uma das atividades pois, nosso grupo estava com menos componentes do que o necessário

Acho que podíamos pensar um pouco nas dinâmicas que vivemos, o que cada um sentiu em cada papel, como foi essa experiência para nós adultos.

Tudo correu bem

Do que você precisa?

19 respostas

Mais encontros como esse!

Mais informações e praticar

Ler mais a respeito

Do PowerPoint da apresentação. :)

De mais vivências nos diferentes formatos de trabalho.

Gostaria de ler mais sobre o assunto é experimentar as atividades em classe com meus alunos. Amei a reunião! Parabéns!!!

Mais trabalhos em grupo, poder pensar isso para as dinâmicas de grupo de professores e mais teoria.

Maior interação entre docentes e equipe técnica

Me aprofundar mais sobre os assuntos

Anexo 6 (depoimento de uma professora)

Desde a primeira vez em que propus o trabalho em grupo aos meus alunos, depois da formação com a Sylvia, notei uma mudança na qualidade da interação entre as crianças e na produção final apresentada por elas. Todas ficaram muito interessadas em conhecer e

experimentar os diferentes papéis que poderiam vivenciar. Notei o grupo trabalhando com maior autonomia e cooperação, seguindo os cartões tarefas e, progressivamente, foram se apropriando dessa modalidade de trabalho e se beneficiando dele. Em 2020, a escola adotou a mudança de mobiliário, ou seja, começamos a utilizar, nas salas de aula, mesas coletivas. Com essa mudança veio também o uso do material coletivo. Sim, no início a classe ficou mais barulhenta e alguns alunos e alunas incomodados em partilhar seus lápis, borrachas e apontadores com os colegas. Aos poucos, fomos construindo combinados e instituindo essa nova forma de trabalhar em comunidade e o grupo passou a trabalhar progressivamente de forma mais tranquila e aprendeu a cuidar e dividir os materiais. O maior ganho, certamente, se deu no âmbito da qualidade das relações nos momentos de trabalho em grupo, pois cada criança aprendeu que poderia atuar de maneiras diversas, ser responsável por algo, colaborar com os colegas e, assim, fazer parte daquele trabalho. Aquela cena típica de trabalho em grupo tradicional nas escolas, em que sempre há alunos sem fazer nada ou outros bagunçado, foram se diluindo até desaparecerem. E além disso, todos passaram a sentir autores das produções realizadas. (Heloísa Soares Traldi, professora do 2o ano, Ensino Fundamental I)

O FEMINEJO DAS PATROAS: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA REFLETIR SOBRE O EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Data de submissão: 08/02/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Maria Isabel Medeiros Soares

Escola SESI Djalma Pessoa
Salvador – BA
Orcid: 0000-0002-1643-1716

Natália Coelho de Jesus

Escola SESI Djalma Pessoa
Salvador – BA
Orcid: 0000-0002-5266-7304

Michele Sodré das Neves

Mestra em História Social - Universidade
Federal da Bahia
Salvador – BA
Orcid: 0000-0003-0751-8972

RESUMO: O artigo analisa as possibilidades e os limites para o empoderamento das mulheres na música sertaneja universitária, destacando a vertente que ficou conhecida como feminejo. Nessa esteira, a partir da investigação de caráter qualitativo, o estudo problematizou a trajetória de Roberta Miranda, considerada a rainha da música sertaneja do período romântico, e a performance das “Patroas” (Marília Mendonça e Maiara & Maraísa), trio de maior sucesso da fase universitária. O estudo destacou que, apesar das contradições identificadas no feminejo, a

vertente oferece caminhos que contribuem para o empoderamento das mulheres na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Música Sertaneja. Feminejo. Patroas. Empoderamento.

THE FEMINEJO OF THE BOSSES: POSSIBILITIES AND LIMITS FOR THE EMPOWERMENT OF WOMEN

ABSTRACT: The article analyzes the possibilities and limits for the empowerment of women in college country music, highlighting the trend that became known as “feminejo”. In this vein, from the qualitative research, the study problematized the trajectory of Roberta Miranda, considered the queen of music of the romantic period, and the performance of the “Bosses” (Marília Mendonça Mendonça and Maiara & Maraísa), the most successful trio of the university phase. O study highlighted that, despite the contradictions identified in feminejo, the the trend offers paths that contribute to the empowerment of women in society.

KEYWORDS: Country music. Feminejo. Patronage. Empowerment.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa, a partir da música sertaneja, as possibilidades e os limites para o empoderamento das mulheres no cenário da música popular brasileira, destacando a vertente que ficou conhecida como *feminejo*. A investigação, de caráter qualitativo, problematizou a trajetória de Roberta Miranda, considerada a rainha da música sertaneja, e a performance das “Patroas” (Marília Mendonça e Maiara & Maraisa).

Apesar da explosão atual, faz tempo que a música sertaneja tem espaço garantido na *playlist* dos brasileiros, passando por diversas mudanças ao longo do tempo. Como observou Rocha e Cardoso (2016), em “Apontamentos sobre as transformações na música sertaneja a partir da análise de três duplas representativas em épocas distintas”, a música sertaneja surgiu na região Centro-Sul do Brasil e passou por três fases: a raiz, entre as décadas de 1930 e 1970, retratando a vida do homem interiorano; a romântica, nos anos 1980 e 1990, centrada nos relacionamentos amorosos; e a fase universitária, iniciada nos anos 2000, a partir da migração de jovens interioranos para as grandes cidades que ingressaram em universidades e disseminaram a música sertaneja no ambiente universitário.

Como sinalizado no documentário “Amor Sertanejo” (2020), o surgimento do gênero sertanejo é dominado por homens, desde os bastidores até os palcos.

Mesmo assim, existiram cantoras que se sobressaíram e alcançaram visibilidade. Nessa esteira, ainda no século XX, o sertanejo possuiu nomes de peso, como Inezita Barroso (1925-2015), “As Galvão”, “As Marcianas” e, aqui, estudado nessa pesquisa a cantora Roberta Miranda.

Maria Albuquerque Miranda, Roberta Miranda, nasceu em João Pessoa, na Paraíba. De acordo com a biografia disponibilizada no site oficial da artista, desde cedo Roberta Miranda tinha o sonho de ser cantora, contudo, cresceu em um lar extremamente machista e autoritário, em que suas ações e comportamentos eram estabelecidos pela sua família. Apesar desse obstáculo, ela não desistiu do seu sonho e cantou durante 14 anos em bares e casas noturnas, sempre em busca de seu reconhecimento artístico. Ainda de acordo com a biografia da cantora, que viveu uma vida de altos e baixos, a ascensão no mundo da música começou a partir da composição “Majestade, o Sabiá”, a qual fez parte do álbum de 1985 do cantor Jair Rodrigues, que contou com a participação da dupla de maior sucesso da época, Chitãozinho & Xororó. O êxito da canção, que alcançou quase um milhão de cópias vendidas, trouxe à paraibana o reconhecimento como compositora e impulsionou seu sucesso.

Ao longo dos 36 anos de carreira, Roberta Miranda conquistou o Brasil com suas músicas e composições, se consolidando como o nome feminino que mais se destacou no período romântico da música sertaneja. Ela é considerada a precursora da ascensão feminina no sertanejo, mas a cantora afirmou em entrevistas o quão difícil foi conquistar esse espaço em meio a supremacia masculina. Em entrevista concedida para a revista

VEJA, em 2017, Roberta Miranda revelou:

“Sempre fui muito disciplinada, não deixei o preconceito me derrubar. [...] Mostrei meu valor pelo meu trabalho. Também ouvi bobagens, como ‘O que essa mulher está fazendo aqui?’, até de músicos da minha banda. Cheguei a mandar gente embora por causa disso” (BARROS, 2017).

Nessa ótica, pode-se depreender que para alcançar o *status* de Rainha do Sertanejo, a cantora precisou quebrar diversos paradigmas. Contudo, nos chamou atenção o fato de suas canções não situarem sobre os enfrentamentos que ela travou ao longo de sua carreira, visto que as músicas cantadas de Roberta Miranda seguiram o padrão heteronormativo de relacionamento e, muitas vezes, infelizmente, reforça a dependência emocional da mulher em relação ao parceiro.

Anos após o sucesso de Roberta Miranda, o espaço ocupado pelas mulheres no ambiente da canção sertaneja mudou, contando com inúmeras artistas que ganharam projeção nacional e com enorme público consumidor. Como podemos observar na figura 01, a música sertaneja tem ocupado, nos últimos anos, espaço de destaque, mobilizando pessoas de diferentes faixas etárias e gêneros, sendo expressiva entre as mulheres.

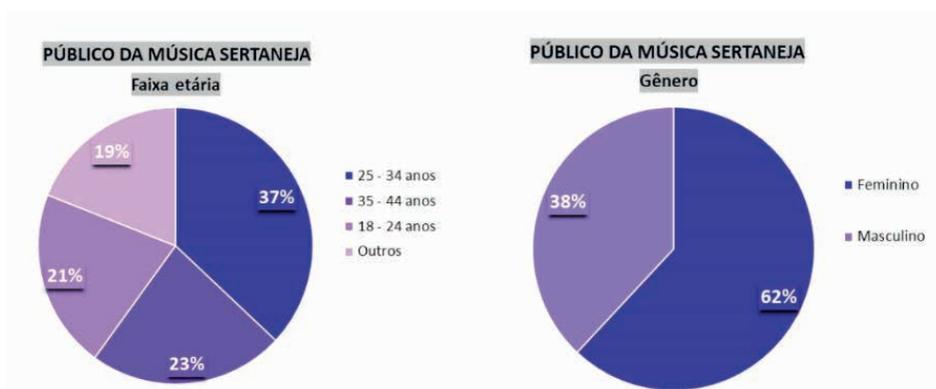


Figura 01: Público da música sertaneja

Fonte: Monitoramento de Mercado e Consumo (2020)

Diante disso, analisamos as “Patroas”, trio formado por Maiara & Maraisa e Marília Mendonça, para identificar as possibilidades e os limites das canções do feminejo. Os álbuns do projeto “Patroas” contabilizam cerca de 1,7 bilhão de visualizações na plataforma Youtube.

2 | ASCENSÃO DO FEMINEJO

Na fase universitária da música sertaneja, a partir dos anos 2000, houve uma ascensão feminina expressiva, de modo que esse movimento recebeu a denominação de

feminejo. Formada pela composição morfológica feminino+sertanejo, a palavra feminejo ultrapassa os termos gramaticais e “[...] refere-se a um grupo de mulheres que estão se destacando cada vez mais na música sertaneja, com canções que falam de comportamentos femininos que antes eram associados como tipicamente masculinos [...]” (PERES e SILVA, 2019, p.4). Em relação ao emprego do termo feminejo, em entrevista para a UOL (2021), a cantora Marília Mendonça compartilhou a seguinte reflexão:

Será que muitas vezes quando é criado um nicho diferente, uma nomenclatura diferente para as mulheres, isso não é apenas maquiado para como um privilégio, como dando uma oportunidade diferente ou simplesmente a gente não pode estar no mesmo lugar que os homens concorrendo de igual para igual?.

Dessa forma, para a cantora, o surgimento da vertente feminejo indica disparidades de tratamento dado às mulheres no gênero sertanejo. Assim, o feminejo é um movimento contraditório, uma vez que incentiva o protagonismo, o empoderamento e a ascensão social de mulheres, mas também dissocia as cantoras do universo do sertanejo universitário, como se não fizessem parte desse cenário.

Segundo o jornal “Extra” (2021), os primeiros passos do feminejo começaram em 2011, quando a cantora Naiara Azevedo lançou a música “Coitado” (2011), uma resposta a canção considerada machista “Sou foda” (2011), de Carlos & Jader. A partir disso, o termo se popularizou na mídia e as cantoras foram caracterizadas nessa vertente, sendo Maiara & Maráisa e Marília Mendonça as principais representantes. O sucesso individual dessas artistas incentivou a união do trio, que resultou no lançamento dos álbuns “Agora que são elas 2” (2018), “Patroas – EP 1, EP 2, EP 3” (2020) e “Festa das Patroas 35%” (2021).

De acordo com a biografia disponível no site da Deezer, Marília Mendonça era natural de Cristianópolis - GO, mas foi criada em Goiânia, tendo uma infância e adolescência simples, ao lado de sua mãe Ruth Dias, que desde cedo notou o talento musical da filha. Aos 12 anos, Marília começou a compor, e era incentivada pela mãe a tocar no bar da família. Até os 19 anos trabalhava como compositora, sendo autora de músicas conhecidas pelo público, como “Cuida bem dela” (2014) de Henrique & Juliano e “Calma” (2015), de Jorge & Mateus. Em 2014, a vida da cantora mudou, pois foi lançado o seu primeiro EP e de lá para cá a artista conquistou o país com sua voz e carisma. O sucesso foi tanto que, segundo o Spotify, ela foi a artista mais ouvida do país em 2019 e 2020. Em 2019 ela conquistou o Grammy Latino na categoria “Melhor Álbum de Música Sertaneja”.

A trajetória da artista fez com que ela ficasse conhecida como Rainha da Sofrência. Infelizmente, a trajetória de Marília Mendonça foi interrompida em novembro de 2021, quando a cantora faleceu, aos 26 anos, vítima de um acidente de avião. Mesmo após sua morte precoce, as músicas de Marília Mendonça seguiram em destaque na mídia nacional e internacional.

Além de Marília Mendonça, faziam parte das “Patroas” a dupla Maiara & Maraisa.

De acordo com informações disponíveis na Deezer, Maiara Carla Henrique Pereira e Carla Maráisa Henrique Pereira nasceram em São José dos Quatro Marcos - MT e começaram a cantar com 5 anos de idade. Aos 14 anos, as gêmeas ganharam de presente dos pais a gravação de um CD em São Paulo, que elas intitularam como “Geminis” (2001), onde cantavam músicas do gênero pop. Contudo, a carreira musical não decolou, logo, as irmãs decidiram partir para a carreira acadêmica: Maiara cursou Direito e Maraisa Relações Internacionais. Todavia, ambas abandonaram os cursos escolhidos e partiram para a graduação de Música, a verdadeira paixão das irmãs. Em 2015, lançaram seu primeiro álbum “Ao vivo em Goiânia”, que contou com a participação de Bruno & Marrone, Jorge & Mateu, Cristiano Araújo e Marília Mendonça. Desde o lançamento na música sertaneja, a dupla emplacou diversos sucessos e foram indicadas ao Grammy Latino, junto a Marília Mendonça, com o projeto “As Patroas”.

Analisamos 21 canções dos álbuns lançados pelas “Patroas”, sendo a metodologia de pesquisa empregada a análise de caráter qualitativo das letras das canções. Das 21 músicas analisadas, apenas 6 foram compostas por pelo menos uma das três artistas. Nos álbuns, identificamos algumas narrativas que colaboram para o empoderamento das mulheres, visto que sugere a rejeição da submissão da mulher em relação ao homem. Como exemplo, destacamos a canção “Você não manda em mim” (2021), na qual apresenta os seguintes versos:

Você não manda em mim / Eu sei aonde eu devo ir / Eu sei o que posso vestir / Se tudo o que eu faço de incomoda / Você sabe o caminho da porta / Se um dia eu mudar pra te agradar / Eu juro que eu troco o meu nome / Quer me ensinar a ser mulher / Primeiro aprende a ser homem.

Em outras canções, como em “A culpa é dele” (2018) e “Presepada” (2021), identificamos apelo à sororidade. Segundo o Dicionário *Online* de Português, sororidade significa “[...] apoio mútuo evidenciado entre as mulheres”. Tal conceito pode ser verificado nos seguintes trechos:

Se quem tava comigo era ele, a culpa é dele / Quem fez essa bagunça na nossa amizade é ele / Eu não vou deixar de ser sua amiga por causa de um qualquer / Que não respeita uma mulher.

“A culpa é dele” (2018); É hora de parar com a presepada / Respeita a sua namorada / Agarra essa mulher e casa” – ‘Presepada’ (2021).

Dessa forma, identificamos que as canções do feminejo possuem narrativas centradas na figura feminina, revelando a preocupação por parte das artistas em cantarem e interpretarem canções que as mulheres se sintam representadas, seja no âmbito amoroso, familiar ou social.

Em entrevista para o Canal UOL (2021), Marília Mendonça declarou: “A gente quer falar de todas as mulheres, seja o que ela quiser falar.” A partir dessa afirmação notamos como a representatividade feminina é um aspecto importante que as cantoras

valorizam e fazem questão de inserir nas músicas. Ainda na entrevista para o Canal UOL, Marília Mendonça destacou: “Eu sei que influenciei muitas mulheres em várias coisas de relacionamento, de traição, em uma mulher ficar tranquila com relação a postura dela o que ela é, seja na minha música seja na minha autenticidade, seja no que for”. Em outra entrevista, concedida pelas “Patroas”, dessa vez para o canal “Na Estrada com Sertanejo”, Maraisa disse: “Nós temos que usar nossa voz sim, para coisas que vão gerar mudanças para as pessoas”.

A sororidade se faz presente à medida que as letras demonstram o apoio entre as mulheres de forma direta: na primeira canção, a personagem prefere preservar a amizade com a amiga ao invés de trocá-la pelo rapaz com quem está se relacionando; já na segunda, a sororidade se apresenta de forma indireta, haja vista que o eu lírico feminino, que está fora do contexto do relacionamento, expressa empatia à mulher pela irresponsabilidade afetiva que o homem possui na relação.

No entanto, cabe questionar se as cantoras realmente utilizam do empoderamento em suas músicas como forma de identificação com o feminismo ou como modo de promover suas carreiras na mídia, já que o próprio nome que escolheram para se apresentar, “Patroas”, é carregado de sentido classista, sobretudo num país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais que atingem enormemente as mulheres. Nesse aspecto, destacamos esse ponto porque o feminismo busca a igualdade, não a diferenciação a partir de lugares sociais que reforçam as disparidades. Se existem as patroas, então existem as empregadas, e quem são elas? Tendo em vista os dados oficiais, são mulheres pobres e negras, já que, segundo relatório divulgado em abril de 2022 pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese), dos 92% das mulheres que são empregadas domésticas no Brasil, 65% são negras e recebem 20% a menos do que mulheres não negras.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das contradições e dos limites existentes, acreditamos que o feminejo surgiu como uma necessidade de atualização da música sertaneja frente à popularização do feminismo e do potencial de consumo do público feminino, uma vez que o movimento feminista ganhou força nas últimas décadas, contribuindo para que as mulheres tivessem seus papéis e comportamentos ressignificados dentro das relações de poder. Nessa esteira, acreditamos ainda que o feminejo oferece possibilidades para mobilizar a sociedade em prol do empoderamento das mulheres. Destaca-se que, empregamos o termo “empoderamento” em concordância com a seguinte definição de Cecília Sardenberg (2009): empoderamento “[...] é o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio” (SARDENBERG, 2009, p.2).

Dessa forma, apesar do feminejo não estar situado no movimento feminista

acadêmico e das suas principais representantes não se intitularem como feministas e nem interagirem, explicitamente, com manifestações do movimento, as canções incentivam a autonomia, a autodeterminação, a sororidade e o protagonismo das mulheres, elementos indispensáveis para que o empoderamento se torne uma realidade na sociedade não só brasileira como também, no mundo.

REFERÊNCIAS

AMOR SERTANEJO. Direção de Fabrício Bittar. São Paulo: Clube Filmes, 2020 (77 min.).

BARROS, Mabi. **Roberta Miranda: ‘Sertanejo era o nicho mais machista da música’.** VEJA. 14, julho, 2017. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/cultura/roberta-miranda-sertanejo-era-o-nicho-mais-machista-da-musica/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

DEEZER. **Maiara e Maraisa: conheça a história e seus grandes sucessos.** 2021. Disponível em: < <https://www.deezer-blog.com/br/maiara-maraisa/%3E>>. Acesso em: 29 ago. 2022

DEEZER. **Marília Mendonça: As melhores músicas e o legado da ‘Rainha da Sofrência’.** 2022. Disponível em: < <https://www.deezer-blog.com/br/marilia-mendonca/%3E>>. Acesso em: 27 ago. 2022

HIBOU, Monitoramento de Mercado e Consumo. **Quem são os brasileiros que amam a música sertaneja?** Mundo Sertanejo, São Paulo, 2020.

MAIARA E MARAÍSA & MARÍLIA MENDONÇA. **Presepada.** Rio de Janeiro: Som Livre: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=MQv__TADEGM&ab_channel=MaiaraeMaraisa>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARÍLIA MENDONÇA & MAIARA E MARAÍSA. **Você Não Manda Em Mim.** Rio de Janeiro: Som Livre, 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Nj_VnWf6OPM&ab_channel=MaiaraeMaraisa>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARÍLIA MENDONÇA & MAIARA E MARAÍSA. **A Culpa é Dele.** Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=0fHKqwhdNJ8&ab_channel=Mar%C3%ADliaMendon%C3%A7a>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MIRANDA, Roberta. **Biografia. Roberta Miranda.** Disponível em: <https://robertamiranda.com.br/#home>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NA ESTRADA COM SERTANEJO. **Entrevista Maiara e Maraisa e Marília Mendonça - Live Patroas.** Youtube, 22 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQOw802TsPw&list=WL&index=23&t=545s&ab_channel=NaEstradacomSertanejo>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PERELLÓ, Danilo; RIBEIRO, Leonardo. **10 anos do feminejo: relembre a história do movimento que colocou as mulheres em destaque e veja uma linha do tempo.** EXTRA. 05 dez 2021. Disponível em: < <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/10-anos-do-feminejo-relembre-historia-do-movimento-que-colocou-as-mulheres-em-destaque-veja-uma-linha-do-tempo-25304390.html>>. Acesso em: 11 out. 2022.

PERES, Antônia Sandra Emília Pereira; DA SILVA, Daniele Costa. **A Produção simbólicas da mulher nas canções do “Feminejo”**. Revista Homem, Espaço e Tempo, v. 13, n. 1, p. 141-160, 2019.

ROCHA, Bruno Magalhães de Oliveira; CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **Apontamentos sobre as transformações na música sertaneja a partir da análise de três duplas representativas em épocas distintas**. 2º Nas Nuvens. Congresso de Música – ANAIS. Minas Gerais., 2016.

SARDENBERG, Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. Transcrição revisada da comunicação oral - I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO. Salvador, 2009.

SORORIDADE. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sororidade/>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

TAXA de desemprego entre as mulheres é 54% maior que a dos homens, mostra IBGE. Gazeta do Povo. 12 de ago. 2022. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/breves/taxa-desemprego-mulheres-segundo-trimestre-2022-ibge/>>. Acesso em: 01 de nov. 2022.

UOL. **Entrevista com Marília Mendonça (14/07/2021)**. Youtube, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vt819GijjKY&list=WL&index=21&t=926s&ab_channel=UOL>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VILELA, Pedro Rafael. **Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país**. AGÊNCIA BRASIL. Brasília. 27 abr. 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>>. Acesso em: 11 out. 2022.

O IMPACTO DA PANDEMIA NAS OLIMPÍADAS DE QUÍMICA DO ESTADO DO PARANÁ

Data de aceite: 03/04/2023

Bruna Saczk

Bolsista do PIBIC. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
ID Lattes: 4416976192185007

Larissa Kummer

Docente no Departamento Acadêmico de Química e Biologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
ID Lattes: 7892203021390255

Maurici Luzia C. Del Monego

Docente no Departamento Acadêmico de Química e Biologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
ID Lattes: 1410424302920222

pandêmico. Foram analisadas as variáveis: sexo, município de origem e rede de escolas dos inscritos, buscando correlação com a divulgação da prova, comprometimento dos alunos, bem como professores, dado pela taxa de presença e distância até o local de prova. Após a análise, pôde-se constatar que a prova realizada no formato virtual teve uma maior aceitação em comparação com o formato presencial, dada pelo maior número de inscritos e de escolas participantes, e consequentemente, cidades abrangidas pela prova. Considerando as olimpíadas um evento de suma importância na área educacional, levanta-se o questionamento de mudanças na forma de aplicação da prova para um formato virtual também fora do contexto pandêmico, uma vez que possibilitou maior abrangência.

PALAVRAS-CHAVE: Olimpíada de química. Ciência. Educação.

THE IMPACT OF THE PANDEMIC ON THE CHEMISTRY OLYMPICS IN THE STATE OF PARANÁ

ABSTRACT: This article presents an analysis of the scope of the Chemistry Olympics in the state of Paraná in the years 2017 to 2021, considering the number of

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise do alcance das olimpíadas de química no estado do Paraná nos anos de 2017 a 2021 considerando o número de inscritos, bem como o número de escolas e cidades dos estudantes participantes. Para tanto, foram analisados os dados dos alunos participantes nas provas realizadas no formato presencial (2017 a 2019) e virtual (2021) ocorrida no momento

subscribers, as well as the number of schools and cities of participating students. To this end, the data of the students participating in the tests carried out in the face-to-face (2017 to 2019) and virtual (2021) format that took place at the time of the pandemic were analyzed. The variables were analyzed: sex, city of origin and network of schools of those enrolled, seeking correlation with the dissemination of the test, commitment of students, as well as teachers, given by the attendance rate and distance to the test site. After the analysis, it could be seen that the test carried out in the virtual format had a greater acceptance compared to the face-to-face format, given the greater number of subscribers and participating schools, and consequently, cities covered by the test. Considering the Olympics an event of paramount importance in the educational area, the question of changes in the form of application of the test to a virtual format also outside the pandemic context, since it allowed greater coverage.

KEYWORDS: Chemistry Olympics. Science. Education.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura dos padrões de inovação e produtividade, no contexto dos rápidos avanços tecnológicos, torna-se evidente que o conhecimento é de vital importância para a economia moderna. Segundo Morai (2019), a educação tem papel essencial tanto no progresso econômico quanto científico, por qualificar os recursos humanos.

Diante desse cenário, traz-se a necessidade de políticas públicas que envolvam os jovens, responsáveis pelo futuro do mercado de trabalho, e despertem o interesse nos conceitos científicos. Nesse contexto, tem-se as olimpíadas científicas com o objetivo de incentivar o público estudantil, desde o ensino fundamental ao superior, a aplicar os conhecimentos e habilidades em um espírito olímpico enriquecendo sua formação. Segundo Xavier (2018), por serem atividades que solicitam o raciocínio lógico, pensamento crítico e a criatividade, as olimpíadas possibilitam o surgimento de intelectuais que se identifiquem com carreiras técnico-científicas.

As olimpíadas de química surgiram em 1986, como uma iniciativa do Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP) e são realizadas com classificatórias estaduais, nacionais e internacionais. As inscrições são realizadas pelos professores e, também, pelos próprios estudantes. Os alunos destaque recebem medalhas, podem ter seus nomes na galeria de honra do troféu da Olimpíada Brasileira de Química (OBQ), fazem um curso de aprofundamento e excelência em química, além de poderem representar o país na olimpíada a nível internacional (PNOQ, 2022).

No ano de 2020, com a situação pandêmica, tanto as aulas escolares quanto as provas das olimpíadas de química tiveram que ser reinventadas. A prova foi realizada, então, no ano de 2021, no formato virtual por meio de um aplicativo disponibilizado e custeado pela OBQ.

O objetivo do presente artigo foi apresentar uma análise sobre a abrangência da olimpíada de química no estado do Paraná enquanto no formato presencial quando

comparada ao formato virtual.

MATERIAIS E MÉTODOS

No presente artigo foi realizada uma análise com base nos dados de inscrição e resultados de cada aluno na fase II das Olimpíadas de Química do estado do Paraná nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2021 – visto que no ano de 2020 não foi realizada a prova – nas modalidades A (1º e 2º anos do ensino médio) e B (3º e 4º anos do ensino médio).

Sobre esses dados foram feitas duas abordagens: alunos e escolas inscritas. Quanto aos alunos, foram analisados o número de participantes em relação a sexo, cidade de origem e escola pertencente. Quanto às escolas, por consequência, foram analisadas a quantidade de escolas com alunos inscritos em comparação às escolas existentes, nos âmbitos federal, estadual e privado.

Tais dados foram comparados ano a ano e por fim, comparados à situação da prova virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os resultados obtidos, nota-se uma redução no número de inscritos entre os anos 2017 e 2019 (etapa presencial) tanto na modalidade A, quanto na modalidade B. Em contrapartida, com a entrada da etapa virtual (2021), tem-se um aumento superior a 200% no número de inscritos nas modalidades A e B (Figura 1) comparando com os dados de 2019. Destaca-se que o menor número de inscrições se deu no ano de 2019 e no ano de 2021 houve inscrições realizadas pelos próprios alunos sem representação de professores.

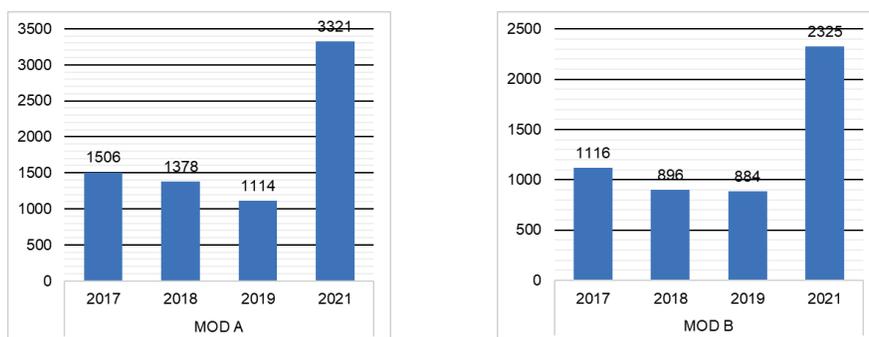


Figura 1 – Número de inscritos nos anos de 2017 a 2019 (presencial) e 2021 (virtual) na OBQ (Fase II)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em relação à taxa de presença nas provas, estas se mantiveram constantes nos anos das provas presenciais, sendo uma média de 40% de abstinência e tendo seu maior

valor em 2018 (Figura 2). No ano de 2021 (prova virtual), a taxa de faltantes foi de 42,7% considerando as modalidades A e B.

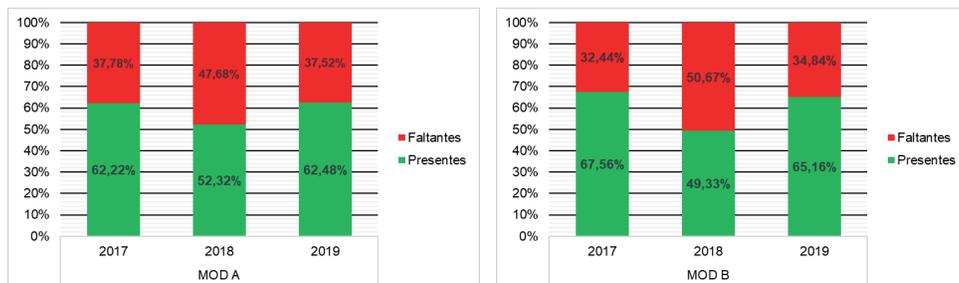


Figura 2 – Taxa de presença nas provas de 2017 a 2019 (presencial) na OBQ (Fase II)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Quanto ao total de participantes por sexo, na etapa presencial não houve diferenças consideráveis, porém nota-se uma presença maior do público feminino no ano de 2021 (Figura 3).

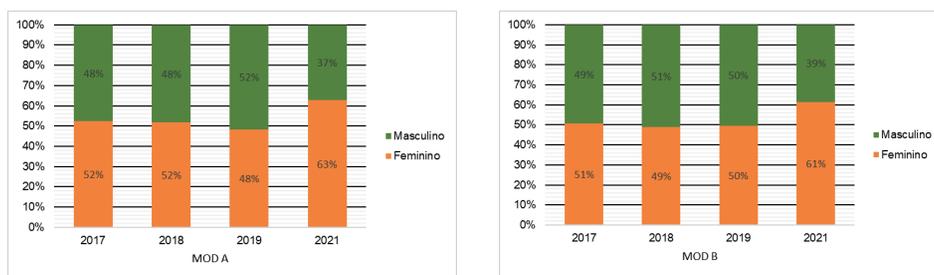


Figura 3 – Participantes por sexo nas provas presenciais (2017-2019) e virtual (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Quanto aos municípios de origem dos alunos participantes nas provas, estes foram reduzindo conforme passagem dos anos em que a prova ocorreu de forma presencial, como apresentado na Figura 4. Entre os anos de 2017 a 2019, houve uma redução de 34% no número de municípios com alunos inscritos na modalidade A e de 35% na modalidade B. Em contrapartida, no ano de 2021, com a etapa virtual, o número de municípios na modalidade A foi praticamente quintuplicado e na modalidade B mais que triplicado, se comparado ao ano anterior. Nesse contexto, é possível destacar o aumento da abrangência da olimpíada realizada de forma virtual.

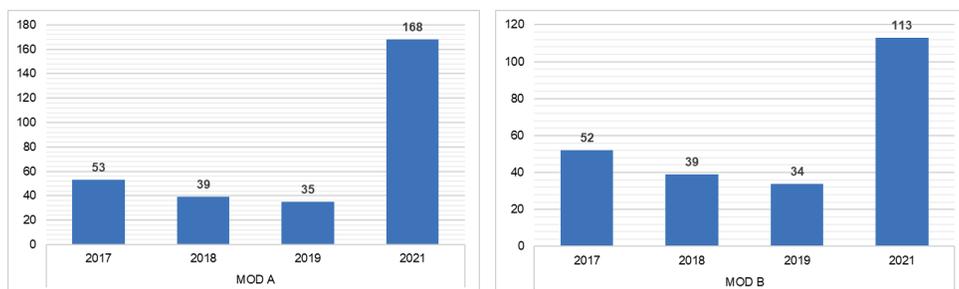


Figura 4 – Número de municípios com alunos inscritos nas provas presenciais (2017-2019) e virtual (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em relação às escolas que possuíram participantes nas olimpíadas, nos formatos presencial da modalidade A e B, estas são predominantemente privadas, conforme exposto no Quadro 1. Em contrapartida no formato virtual observa-se as escolas estaduais com uma participação expressiva nas duas modalidades.

		2017	2018	2019	2021 (virtual)
MOD A	Privadas	83	84	78	130
	Federais	16	10	11	8
	Estaduais	40	19	12	317
MOD B	Privadas	69	70	73	109
	Federais	16	13	10	10
	Estaduais	40	18	16	175

Quadro 1 – Total de escolas com alunos inscritos nas olimpíadas – Modalidade A

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dentre as escolas públicas, o maior número de inscritas foi estadual. Isso porque, a quantidade de instituições federais com ensino médio é consideravelmente menor que as escolas estaduais. No entanto, vê-se uma redução no número de escolas inscritas nas etapas presenciais que pode ser dado por uma falta de motivação dos professores, devido à escassez de recursos governamentais que possibilitem a participação dos alunos. Tal falta de motivação dos docentes é atestada em estudo realizado por Patti et al. (2017) em que 50% dos docentes entrevistados desejavam abandonar a profissão por desmotivação.

Retomando a partir disso a discussão sobre a distância como um fator limitante, foi realizado uma análise sobre distanciamento entre os locais de provas e os municípios de origem dos alunos participantes, porém não foi encontrada nenhuma relação. Em contrapartida, observa-se uma diferença significativa entre as escolas públicas e privadas participantes, tendo as escolas privadas uma participação maior nas provas presenciais,

quando se necessita de um transporte até o polo de aplicação.

Ainda, vale trazer que, segundo dados do Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa, apenas 36% dos estudantes das redes estaduais se engajaram nas aulas de ensino remoto (AGÊNCIA SENADO, 2021). Comparando esse valor ao aumento dos inscritos nas olimpíadas do ano de 2021 é possível que esse interesse dos estudantes tenha ocorrido por tratar-se de uma atividade fora do contexto do ensino tradicional, o que traz o questionamento da eficiência do atual modelo de ensino.

Em se tratando de presença na prova, as escolas federais possuem as menores taxas de alunos faltantes, conforme Figura 5. Tal fato pode ser justificado pela proposta político-pedagógica dos institutos federais profissionalizantes que tendem a trazer um ensino mais prático e aplicável, incentivando o aluno na obtenção de conhecimentos científicos (MILLIORIN; SIVA, 2020).

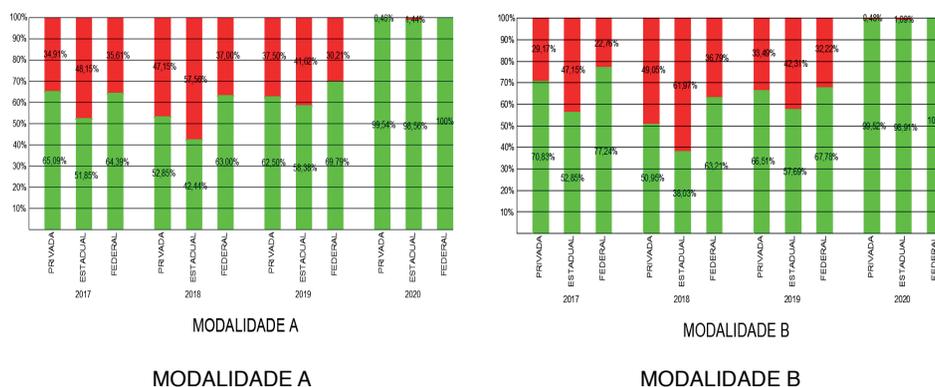


Figura 5 – Taxa de presença de alunos na OBQ (Fase II) conforme rede escolar

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

CONCLUSÃO

A partir dos resultados expostos, tem-se que o formato de aplicação das provas da Olimpíada de Química do Paraná no formato virtual mostrou-se extremamente interessante, visto que pôde-se observar aumento do número tanto de inscritos, quanto de escolas participantes e de municípios abrangidos.

Também, nas etapas presenciais, pôde-se notar uma alta abstinência desses estudantes nos dias de prova, principalmente de escolas estaduais, o que pode ser justificado pela falta de transporte disponíveis ou de acompanhamento e orientação dos docentes.

Ainda, cabe ressaltar o aumento de alunos participantes no período da prova virtual contrapondo a falta de participação nas aulas de ensino remoto, o que traz a necessidade

de revisão do atual modelo de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mais especificamente ao Departamento Acadêmico de Química e Biologia (DAQBi) por possibilitar o desenvolvimento do projeto, e especialmente à Pró reitoria de Pesquisa e Graduação (PROGRAD) pela concessão de bolsa para realização dessa pesquisa.

CONFLITO DE INTERESSE

Não há conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Lúcia. Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público.

Agência Senado, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MILLIORIN, Simone Aparecida. **Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 656-669, set./dez. 2020.

MORAI, Gabriela Alves. O progresso e a educação no Brasil: análise do direito a educação e o desenvolvimento da pessoa humana. **Revista Direito & Realidade**, v. 7, n. 10, p. 37-48, 2019.

PATTI, Ygor Alexsander et al. Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. **Revista de Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 53-64, 2017.

PROGRAMA NACIONAL DE OLIMPIADAS DE QUÍMICA - PNOQ. Olimpíada Brasileira de Química. [2022]. Disponível em: <https://obquimica.org/olimpiadas/index/olimpiada-brasileira-de-quimica>. Acesso em: 10 ago. 2022.

XAVIER, Karen Alves. **A contribuição da Olimpíada Paraibana de Química na Formação de Licenciandos em Química e de Alunos da Rede Pública de Ensino**. 2018. 107 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2018.

O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Data de aceite: 03/04/2023

**Aline Karina Queiroz Faustinelli
Damasceno**

Universidade do Estado de Mato Grosso
– UNEMAT
Sinop – Mato Grosso/MT
<http://lattes.cnpq.br/8840140029634919>

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

Universidade do Estado de Mato Grosso
– UNEMAT
Sinop – Mato Grosso/MT
<http://lattes.cnpq.br/7712652978250092>

Elisângela Dias Brugnera

Universidade do Estado de Mato Grosso
– UNEMAT
Sinop – Mato Grosso/MT
<http://lattes.cnpq.br/0730600349059222>

Maria Angélica Dornelles Dias

Universidade do Estado de Mato Grosso
– UNEMAT
Sinop – Mato Grosso/MT
<http://lattes.cnpq.br/9773111188155719>

RESUMO: Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, sua metodologia é o estudo de caso que estuda a escolarização de um aluno com 9 anos de idade, com perda auditiva, oralizado, não usuário de Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS.

Tem implante coclear que potencializa sua capacidade auditiva. Mas apesar do aparelho, este aluno tem dificuldades para ouvir e discriminar determinados sons, habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com objetivo de identificar qual método é o mais adequado para alfabetizar e letrar aluno com deficiência auditiva, com condições de desenvolver e usar a linguagem oral para funções comunicativas. As participantes desta pesquisa foram a Mãe da criança, a Fonoaudióloga e uma Psicopedagoga que trabalha com o mesmo. Os dados coletados e autores estudados, apontam que o Método Fonovísuoarticulatório conhecido por “Boquinhas”, é o mais eficaz para a alfabetização deste aluno, por ser mais adequado às necessidades específicas de audição e oralidade do sujeito com implante coclear e ou com perda auditiva, que não caracteriza uma surdez. Portanto, a escola tem maior dificuldade em trabalhar com aluno que tem perda auditiva, do que com o surdo que usa LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o qual conta com intérprete e outros apoios. Enquanto que o aluno com deficiência auditiva, oralizado, não tem atendimento diferenciado nem adaptação na metodologia de ensino. Isso compromete

não só na sua aprendizagem como também, sua inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Deficiência Auditiva. Fonovisuoarticulatório.

THE LITERACY PROCESS OF STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

ABSTRACT: This research is characterized as qualitative, its methodology is the case study that studies the schooling of a student with 9 years old, with hearing loss, oralized, non-user of Brazilian Sign Language - LIBRAS. He has a cochlear implant that enhances his hearing ability. But despite the device, this student has difficulty hearing and discriminating certain sounds, skills necessary for learning to read and write. With the objective of identifying which method is the most adequate to alphabetize and write a student with hearing impairment, with conditions to develop and use oral language for communicative functions. The participants of this research were the mother of the child, the Speech Therapist and a Psychopedagogue who works with him. The collected data and studied authors point out that the Phonovisual-articulatory Method known as “Mouths”, is the most effective for the literacy of this student, as it is more adequate to the specific needs of hearing and orality of the subject with cochlear implant and/or with hearing loss, which does not characterize deafness. Therefore, the school has greater difficulty working with students who have hearing loss than with deaf students who use LIBRAS (Brazilian Sign Language), who have an interpreter and other support. While the student with hearing impairment, oralized, does not have differentiated service or adaptation in the teaching methodology. This compromises not only their learning but also their inclusion.

KEYWORDS: Literacy. literacy. Hearing deficiency. Phonovisual-articulatory.

INTRODUÇÃO

A inclusão de aluno com deficiência auditiva quer seja surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou com perdas auditivas que permitem desenvolver a linguagem oral, causam preocupação aos sistemas de ensino, aos professores e familiares, uma vez que os mesmos necessitam de metodologias apropriadas que atendam suas necessidades educacionais especiais e, especialmente, sua particularidade, pois a deficiência auditiva afeta as pessoas de forma distinta, com implicações e possibilidades diferenciadas. O processo de ensino e aprendizagem de cada pessoa requer atenção e ações pedagógicas que potencializem o seu aprender.

A deficiência auditiva é classificada de acordo com a perda da acuidade auditiva, são considerados surdos aqueles cuja audição só os permite ouvir a partir de um som de 90 decibéis, conseqüentemente, impedidos de falar, tem como meio de comunicação a Língua de Sinais, enquanto que os demais, apresentam capacidade de audição diferenciada com maior ou menor capacidade, mas são oralizados, se comunicam através da linguagem oral, fazem leitura labial, e conseguem usá-la como suporte para aprender a ler e a escrever. Entretanto, dado as suas dificuldades de discriminação auditiva, percepção de letras e sílabas com sons semelhantes, necessitam de métodos oralizados especializados,

estratégias e técnicas pedagógicas específicas para desenvolver a consciência fonológica e facilitar a aprendizagem.

Parece haver uma grande preocupação como o aluno surdo, amparado por leis, que asseguram sua alfabetização em LIBRAS, considerada como sua língua materna, conta com o apoio do intérprete em sala de aula, tem atendimento em sala de recursos com professor especializado para suprir suas necessidades, o que facilita sua aprendizagem e escolarização, ainda que esteja longe do ideal de inclusão.

Enquanto que, a escolarização do aluno com perda auditiva, oralizado, é dificultada por suas dificuldades de discriminação auditiva, não recebe a devida atenção ou preocupação da escola e professor por desconhecimento de qual ou quais métodos seriam mais eficazes para desenvolver habilidades de leitura e escrita e, também promover sua aprendizagem e inclusão.

Diante do exposto, os estudos voltados para alfabetização de alunos com deficiência auditiva e com habilidades de se expressar oralmente são pouco discutidos, além da falta da identificação de suas dificuldades e de metodologias de ensino que potencializam sua aprendizagem. Esta lacuna, inspirou a realização desse Estudo de Caso, de um aluno com esta condição, a fim de que seja possível analisar possíveis métodos indicados para sua aprendizagem. Ou seja, a partir de um caso real, possibilita auxiliar professores e demais interessados em problemas educacionais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se insere na Pesquisa Qualitativa que abarca inúmeros estudos e, é identificada por um conjunto de características como, os dados são coletados no ambiente natural do fenômeno estudado, valoriza o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, tem caráter descritivo, enfoque indutivo e, o pesquisador é fundamental. Este tipo de pesquisa busca traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e prática (GODOY,1995a).

Conforme Godoy (1995a) a pesquisa se enquadra como um de estudo de caso. O objeto do estudo de caso, é a análise profunda de uma unidade de estudo, pois por meio desta abordagem pretendemos verificar qual o método de alfabetização é mais eficaz para alunos com perda auditiva, oralizados não usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O sujeito deste estudo de caso é um menino de nove anos que chamaremos de I.S., diagnosticado com deficiência auditiva bilateral, perda auditiva mista, de grau leve no ouvido esquerdo e perda auditiva severa no ouvido direito conforme laudo fonoaudiológico e avaliação audiométrica. Após o diagnóstico, passou por uma cirurgia para o implante coclear no lado direito, na data de 08/06/2019 com idade de seis anos e sete meses. Hoje com uso de Implante Coclear e acompanhamento por médicos e fonoaudiólogo, usa a linguagem oral para se comunicar não recorrendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS),

por orientação destes profissionais e decisão da família por acreditar que I.S pode progredir no desenvolvimento da oralidade.

Os participantes da pesquisa são a mãe de I.S, a Fonoaudióloga, que o atende em seu consultório particular, há dois anos, a Psicopedagoga que trabalha com este aluno há três anos em uma clínica de reabilitação. Esta profissional dá suporte e instruções para a mediadora pedagógica que o atende em seu domicílio, na realização de sua ação pedagógica. Os dados foram coletados através de entrevista gravada realizada com as participantes, orientada por um roteiro de perguntas semiestruturadas. As entrevistas foram transcritas e os depoimentos foram fielmente registrados. As entrevistas ocorreram após o contato e horário marcado, com a Mãe e foi realizada em seu domicílio, com a psicopedagoga e a fonoaudióloga, foi realizada em seus ambientes de trabalho.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Relato da Mãe:

O filho nasceu de parto cesáreo, prematuro de vinte e oito semanas, devido a problemas de saúde da mãe, diagnosticado no início da gestação, fez uso de Heparina até o sétimo mês de gestação. Também sendo diagnosticada como portadora da síndrome de Hellp, causando pré eclampsia e o parto prematuro. A criança ficou trinta e sete dias na UTI Neonatal. O teste do pezinho no recém-nascido, não apresentou nenhuma alteração, e o teste da orelhinha constou normalidade em sua audição.

A mãe relata que quando bebê I.S. não respondia aos estímulos sonoros como as crianças da idade dele, “ele não falava, emitia alguns sons, mas não repetia aos nossos estímulos como: mamãe, papai”. Mas o desenvolvimento cognitivo era bom, demonstrando inteligência e capacidade de compreensão e as coordenações motoras fina e grossa. “O desenvolvimento social foi mais demorado por conta da falta de audição”.

Segundo a mãe criança ingressou na escola “aos três anos de idade”, mas, “a escola não observou anormalidades”. Os pais perceberam alterações no comportamento e linguagem do filho aos quatro anos de idade.

Conforme informação da mãe: “aos três anos de idade”, o filho recebeu diagnóstico de autismo, pois os exames audiométricos diziam que sua audição era normal e, baseado nestes exames o Neuropsiquiatra, chegou-se à conclusão de que I.S. tinha Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir deste diagnóstico o filho começou a tomar medicamentos para autismo e ser acompanhado por fonoaudióloga e neuropsicóloga por um ano. Porém, os pais buscaram avaliação de outros profissionais em outros estados do Brasil e foi constatado que o filho não era autista, tinha perda auditiva, passou então, receber tratamento específico para seu problema. “Aos seis anos ele fez uma cirurgia de implante coclear”. Após o implante da criança a família observou que o filho apresentou progresso em seu desenvolvimento.

Mesmo com o implante do aparelho, ele tem um pouco de dificuldade na fala, prejuízo causado pela demora no diagnóstico e tratamento, embora ele escute, sabemos que o processo da fala vai ser um pouco demorado. Usa pouco a oralidade. Tem dificuldades na fala porque ele não consegue processar as informações que o cérebro recebe; e na escrita ele consegue escrever, mas, muitas vezes ele não tem entendimento do significado daquilo que ele está escrevendo (CIC Mae).

Devido à demora do diagnóstico e consequentemente do tratamento necessário para a criança que tem perdas auditivas, à prejuízos na oralidade, escuta e aprendizado.

Segundo a mãe, a perda auditiva traz implicações para a linguagem, o filho tinha muita dificuldade para processar as informações recebidas. Tinha muita dificuldade para aprender na escola, mas depois do implante coclear, ele escreve muito bem, tem um pouco de entendimento e processamento da fala.

A maneira como o paciente vai escutar os sons depende de vários fatores, como o tempo de que ele ficou sem ouvir, as causas da surdez, a estratégia de estimulação usada e quantidade de eletrodos implantados. É uma experiência bastante individual.

O implante coclear permite que a pessoa implantada volte a ouvir sons, mas certamente não se trata de uma audição normal. Alguns pacientes implantados conseguem até falar ao telefone, já outros percebem apenas os sons sem conseguir compreender a fala. Pessoas que ouviam normalmente e vieram a perder a audição, dizem que o som proporcionado pelo implante coclear é um tanto robótico, metálico, mas é sem dúvida uma alternativa importante para quem tem surdez profunda. (IMPLANTE, 2015)

A mãe ressalta que apesar do filho entrar na escola aos três anos, apresentou dificuldades na aprendizagem, não acompanhava seus pares, mesmo com o uso de aparelho auditivo, pois não capta os sons com perfeição, devido aos ruídos e agudos. O filho reprovou duas vezes no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada, não tinha ajuda nem atendimento complementar de Sala de Recursos.

Não tem inclusão, o colégio usa o método normal deles, mesmo sabendo da dificuldade no processamento de informações, então, eles não conseguiram adaptar o material para ele.

Essa foi uma das maiores queixas feitas por ele, pois devido aos aparelhos auditivos sua audição é sensível aos sons altos e agudos, e por ser um ambiente com muitas crianças é normal que tenha muito desses sons. Então ele tinha dores de cabeça devido esses barulhos, e não conseguia entender o que a professora falava (CIC MAE).

Neste sentido, para que a criança possa aprender ou desenvolver suas atividades pedagógicas, ela precisa de um ambiente adequado, preparado e/ou até mesmo adaptado às necessidades da mesma, e pode ocorrer que mesmo tendo acesso a este ambiente, sons diversos encham o espaço exterior e interior da sala de aula, interferindo na discriminação e identificação dos sons (TORQUATO, 2012).

Conforme afirma a mãe, o processo de alfabetização do filho não ocorreu em

ambiente escolar, devido ao período pandêmico ocasionado pela Covid-19, as aulas eram remotas e ele não conseguia participar devido à dificuldade auditiva. O colégio encaminhou poucas atividades durante os dois anos em que esteve em educação domiciliar, a maior parte das atividades encaminhadas não eram adaptadas para que pudesse compreender. Neste período de ensino remoto, o aluno teve acompanhamento domiciliar de uma Mediadora, quatro vezes por semana por duas horas e meia diárias.

Em setembro de 2019, quando o aluno filho tinha 6 anos e 10 meses, os pais contrataram uma mediadora pedagógica para auxiliar I.S. em casa diariamente, em 2020 essa mediadora passou a acompanhá-lo na escola, com sua ajuda I.S. apresentou significativo progresso em seu desenvolvimento social e na aprendizagem. Conhecendo os números, cores, as letras, seus nomes e sons, por meio do Método Boquinhas, trabalhado em casa pela mediadora, iniciando assim, o desenvolvimento de consciência fonológica.

Eu tenho observado avanços desde quando ele iniciou os procedimentos com as profissionais, e com a assistente que acompanha ele em casa, uma assistente complementar que trabalha em conjunto com as profissionais.

Nós o levamos a sessões de terapias e procuramos colocar ele em interação e inclusão social, treino de futebol, festinhas. Fazemos e faremos tudo que pudermos para ele se incluir socialmente (CIC MAE).

O processo de reabilitação auditiva, não é uma tarefa fácil, pois a mesma requer interdisciplinaridade e afetividade, processo na qual envolve profissionais das diversas áreas da comunicação e familiares (RIBEIRO, 2005).

Carvalho (2007) afirma que o apoio e acompanhamento da família e também psicossocial, é de fundamental importância para o sucesso na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva.

Mediante a impossibilidade da escola fazer as adequações necessárias dos conteúdos e, o não atendimento complementar em sala de recursos para trabalhar as necessidades específicas do aluno que tem perda auditiva mas usa a linguagem oral e necessita de uma metodologia adequada para desenvolver a oralidade e consciência fonológica e o exercício da leitura e escrita, a família achou melhor o filho não retornar à escola após a pandemia, e, receber atendimento semanalmente da mediadora pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O capítulo 5 da LDB 9.394/96 trata sobre os aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o art. 58. § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Os sistemas de ensino devem oferecer sala de recursos, incluindo as escolas privadas.

A seguir, apresentaremos as discussões e considerações feitas pela fonoaudióloga que trabalha com IS, sobre as implicações que a deficiência auditiva traz ao processo de alfabetização, as dificuldades e implicações causadas pela deficiência auditiva.

Relato da Fonoaudióloga: A profissional enfatiza que a perda auditiva traz dificuldades para discriminar os sons e dificuldades na fala, essas inabilidades implicam de forma desfavorável em todo processo de alfabetização, já que esse é um processo que se sustenta na capacidade de ouvir e discriminar sons semelhantes, como também, associar letras, identificar e distinguir sons, apresentando a condição chamada de consciência fonológica.

A audição é um dos sentidos fundamentais do desenvolvimento humano, possibilitando ao indivíduo o acesso a comunicação, a identificação precoce de uma perda auditiva é de fundamental importância para a reabilitação da fala, da linguagem e das funções cognitivas durante a idade escolar. Quando a criança tem dificuldade auditiva não está exposta totalmente à língua, o que prejudica a assimilação das regras desta língua materna e interfere na organização do pensamento, pois nós utilizamos da linguagem para transmitir ideias e códigos (CIC FONO).

Conforme considerações da fonoaudióloga, a aprendizagem da leitura e escrita se dá por meio de códigos da língua materna, tanto o surdo quanto o ouvinte precisam se sustentar em sua língua materna para aprender a ler e escrever e, quando o acesso à esta língua sofre bloqueio ou impedimento, esta aprendizagem ficará muito prejudicada, assim as dificuldades serão maiores ou menores conforme a condição individual de cada aprendiz.

De acordo com Ferreira e Teberosky (1986), o aluno ouvinte, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las, passando por etapas durante o processo de aquisição da escrita. A alfabetização é caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Quando se trata do aluno surdo, esse processo é diferenciado porque ele não tem a palavra falada para se apoiar.

As maiores dificuldades de escrita dos surdos podem ser demonstradas por dificuldades com o léxico, falta de consciência dos processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo; uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso inadequado das preposições, omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio, uso restrito de outras estruturas de subordinação e além das dificuldades já mencionadas anteriormente identificados importantes problemas relativos a aspectos de coesão textual (CIC FONO).

O processo de aprendizagem da leitura ocorre em dupla rota o indireto, que envolve a mediação fonológica (rota fonológica) e o direto que envolve o visual (rota lexical). A leitura pela rota fonológica depende do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema, para que a construção da pronúncia da palavra possa ser efetuada. A

leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra, de memorização no sistema de reconhecimento visual de palavras, da recuperação de significados e da pronúncia dessas por meio de endereçamento direto ao léxico (CAPELLINI; CUETOS; OLIVEIRA, 2012).

A fonoaudióloga, afirma que o atraso no diagnóstico da perda auditiva acarretou prejuízos na aprendizagem, pois sabemos que as através da audição que a criança desenvolve as habilidades de linguagem e comunicação, descobre o mundo, forma conceitos e constrói sentidos das coisas e, posteriormente a escrita.

Ocorreu atraso no desenvolvimento de habilidades orais e cognitivas, o que está sendo resgato no momento pois ele possui a capacidade da linguagem oral. A restrição escolar da pandemia aumentou os prejuízos, pois o aluno deixou de frequentar a escola e, não retornou até o momento, isto leva o aluno a não vivenciar as diferenças, a interagir e criar suas próprias vivências e resoluções de problemas, além de aprender e seguir com conteúdo educacionais diversos (CIC FONONO).

Referente aos atrasos ocasionados pela deficiência auditiva, é perceptível retrocessos nas áreas frontais dos hemisférios esquerdo e direito, circunstâncias que na maioria dos casos a linguagem transforma-se num processo emocional, que pode influenciar no comportamento do deficiente auditivo em sua reabilitação, tornando-o hiperativo, impulsivo, egocêntrico e desorganizado (SANTANA, 2007).

O fonoaudiólogo tem papel muito importante no processo de aprendizagem do aluno surdo, pois pode dar orientações valiosas sobre metodologia de ensino adequadas a condição do aluno e, que podem dar bons resultados.

Os pais contrataram uma mediadora que passou a atendê-lo em casa no período pandêmico e prossegue até os dias atuais fora do ambiente escolar, damos a esta, instruções profissionais. Orientamos que trabalhasse com o Fonovisuoarticulatório, que trouxe resultados expressivos no processo de alfabetização de I.S. (CIC FONONO).

O Método Fonovisuoarticulatório, conhecido por Método das Boquinhas, utiliza-se das estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra), e articulatórias (articulema/Boquinhas). É um método utilizado para descrever, apresentar, formular a alfabetização de forma sistemática, sequencial e temporal. Se constituindo como o mais recomendado por seus resultados com aluno com perda auditiva.

Conforme Share, (1995) o método fônico proporciona ao sujeito habilidades e conhecimentos autogerativos de decodificação fonológica, possibilitando o autoensino. Após o domínio de capacidades de decodificações básicas, o sujeito é detentor dos requisitos necessários para leitura, alcançando a fluência e o automatismo, necessários para os processos de alfabetização.

O processo de alfabetização de I.S. se pautou na utilização de imagens, representações gráficas, desenhos das boquinhas, na articulação de diferentes fonemas,

para uma melhor compreensão das famílias alfabéticas e sua composição. Através do método fônico foi possível introduzir categorias e ampliar as redes semânticas.

Corroborando com Capovilla, (2007) o trabalho pedagógico para a alfabetização deste aluno se deu em estágios, identificados pelas fases logográficas, alfabética e ortográfica, pretendendo promover um nível aceitável de entendimento seja qual for o grau de perda auditiva, leve, grave, severa ou profunda.

Segundo a fonoaudióloga, considera que I.S. está alfabetizado, conhece palavras, porém, precisa prosseguir para a ampliação dos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de habilidades, competência de leitura, escrita e compreensão.

Relato da Psicopedagoga: Apresentaremos as considerações da psicopedagoga que dá atendimento clínico ao aluno a qual também dá orientações à mediadora, sobre a melhor forma de trabalhar com este aluno com perda auditiva. Esta profissional orienta a mediadora para que use algumas estratégias fundamentais para trabalhar com aluno com deficiência auditiva.

Algumas recomendações são, chamar sua atenção antes de falar, falar pausadamente, articular bem as palavras para que faça leitura labial, se posicionar de frente e a altura dos olhos do aluno. Observar se o aluno ouviu e compreendeu as palavras do comando. Se necessário reformular a frase, para facilitar o entendimento. Fornecer pistas visuais dos fonemas. Não esquecer que a linguagem escrita deve ser contextualizada, pois o processo de letramento está no mundo das significações. Atentar para que não haja ruídos no ambiente, é também, de suma importância fornecer ao aluno recursos e materiais alternativos ao utilizar recursos sonoros como áudios e vídeos.

Para a psicopedagoga, no curto período em que I.S. frequentou a escola não se teve grande proveito em relação ao aprendizado, devido aos vários ruídos que tem em uma sala de aula.

A criança que faz uso de implante coclear certamente terá dificuldades na discriminação das falas de alunos e professores, utilizando da leitura labial, então é necessária atenção intensa ao professor, o que é muito difícil quando existe distrações. E estamos falando de uma criança que está em processo de aprendizado na escuta, além da fala, leitura e escrita. O que torna ainda mais delicado o processo da alfabetização em sala de aula (CIC PSICOPEDAGOGA).

Para a efetivação da inclusão escolar com garantia de participação e aprendizagem de todos, se faz necessário conhecer as dificuldades dos alunos e quais metodologias de ensino são mais eficazes para a especificidade do aluno com a capacidade de audição reduzida.

A escola adota material didático apostilado, uma metodologia própria padrão e, alega não ser possível flexibilização. Este foi adquirido pelos pais, porém o aluno necessita de adaptações para ter acesso aos conteúdos e atividades facilitadoras para o processo de alfabetização (CIC PSICOPEDAGOGA).

Santos (2001), alerta para o fato de que muitos acreditam na ideia de que a inclusão é apenas a prática de colocar pessoas com deficiência juntas com outras não deficientes numa mesma escola. A inclusão não pode ser confundida como ter a presença física do aluno na sala de aula. É necessário que a escola tenha condições de oferecer os métodos, técnicas, recursos educativos para atender às especificidades do aluno deficiente, bem como, professores com especialização adequada, capacitados para a integração desses alunos.

É de suma importância que a escolarização de um aluno com deficiência auditiva seja acompanhada pela família. A relação entre responsáveis e professor facilita o processo e potencializa a aprendizagem. Igualmente importante é a relação dos profissionais que atendem o aluno com a escola, pois as orientações dos mesmos são fundamentais.

Tivemos reuniões com os pais, com a professora de sala, a orientadora do colégio, a fim de oferecer educação inclusiva para o aluno, disponibilizando materiais adaptados. Mas não obtivemos resultados positivos como ficou combinado durante as reuniões, já que a escola não disponibilizou os materiais adaptados (CIC PSICOPEDAGOGA).

Rijo (2009) ressalta que a participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de organizações, é fundamental a participação da família para dar continuidade a histórica da luta por sociedades mais justas.

A psicopedagoga considera que I.S. se encontra na fase de aprendizagem lexical, ou seja, descobrindo o significado das palavras, já está alfabetizado, mas ainda não estrutura um texto, mesmo que simples sem auxílio. Tem ótima compreensão, portanto está sistematizando a língua materna, aprendendo os fonemas, a conscientização fonológica e a escrita com significado.

Ele sabe ler e escrever. Sua maior dificuldade está em sua escuta, mesmo que ele tenha o implante coclear e esteja na condição de ouvinte, ainda existe a dificuldade no processamento dos sons. O que dificulta de forma direta na escrita (CIC PSICOPEDAGOGA).

Segundo Magda Soares (2013), a alfabetização é um processo no qual o aluno assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação.

Como já mencionado, a audição é muito importante para o ser humano, especialmente durante o processo de alfabetização. É preciso ter consciência fonológica e esta é diretamente relacionada à audição. Neste caso, o aluno escuta por meios de aparelhos auditivos, com algumas interferências de sons, ocasionando prejuízos, pois o implante coclear ocorreu somente na idade de seis anos.

Com base no estudo de caso deste aluno com perda auditiva, conclui-se que o Método “Boquinhos” se mostra o mais adequado, pois o mesmo faz uma combinação assertiva de sons, fonemas, imagens, vídeos. Esta associação facilita a compreensão do som e sua articulação.

A alfabetização da criança deficiente auditiva, ouvinte, porém, através de aparelho auditivo e implante coclear, é um processo permeado por muitas dificuldades, desde o ambiente em que esse processo acontece, devido aos sons, ruídos internos e externos, bem como, a falta de preparo para que seja possível a inclusão desta criança no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que há grande interesse e maior ênfase em se discutir a aprendizagem do aluno surdo usuário da Língua de Sinais (LIBRAS), enquanto que, poucos estudos se voltam a alunos com audição reduzida e oralizados. Entretanto, é significativo o número de crianças com esta condição nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais necessitam de metodologia diferenciada que atenda sua necessidade específica.

Conforme os resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se o quanto é necessário na formação inicial do professor que ele conheça todos os métodos de alfabetização, para poder avaliar qual o mais adequado para a condição individual de cada aluno, principalmente o que tem deficiência auditiva, mas, devido à sua capacidade auditiva pode e deve desenvolver a linguagem oral.

Com o desenvolvimento da tecnologia cada dia mais sofisticada, o número de alunos com deficiência auditiva será cada vez maior, farão uso de aparelhos amplificadores de som e ou implantes cocleares, devendo a escola e seus professores adotarem os métodos mais apropriados às especificidades dos alunos.

Além de métodos mais adequados, o ambiente da sala de aula também precisa ser considerado, com redução de ruídos, menor número de alunos, pois, barulho externo e interno interfere de forma incisiva no uso da capacidade auditiva e conseqüentemente, aprendizagem do aluno implantado ou usuário de aparelhos amplificadores.

O método fonovísuoarticulatório chamado de “Boquinhos” se mostrou o mais eficaz para a alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, do aluno sujeito deste estudo de caso, pois possibilita desenvolver a consciência fonológica e a percepção de sons na formação de sílabas e palavras e chegar a leitura e escrita.

Considerando que a perda auditiva se apresenta de forma diferenciada e própria em cada pessoa, é importante que se desenvolvam estudos sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva oralizados não usuários de LIBRAS.

Conhecer as implicações da perda auditiva e metodologias de ensino, traz grande contribuição a professores atuantes, professores em formação, família e, também, profissionais como fonoaudiólogo e outros.

Não basta a adoção de metodologias eficazes para aluno com perda auditiva, é necessário que a escola ofereça a este aluno os sérvios de educação especial que este tem direito, como sala de recursos e atendimento de professor especializado para complementar

o trabalho de sala de aula. O cumprimento da legislação é dever de todos os sistemas de ensino público igualmente para a rede privada.

As escolas inclusivas são espaços de construção da individualidade, são nelas que os alunos aprendem a valorizar as diferenças através da convivência com seus colegas de características diferentes.

Espera-se com este trabalho, promover discussões referentes à educação de deficientes auditivos, ouvintes e oralizados, principalmente inseridos em escolas comuns para uma educação inclusiva, que respeite a diversidade, respeite as diferenças e as diversas formas de linguagens e comunicação.

REFERÊNCIAS

- CAPELLINI, Simone Aparecida; CUETOS, Fernando; OLIVEIRA, Adriana Marques de. **PROLEC - Provas de Avaliação dos processos de leitura**: Manual. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva**: Com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: www.googlebooks.com.br Acesso em: 20 de nov. De 2022.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63. Pesquisa qualitativa.- tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p. 20-29.
- IMPLANTE **Coclear: O que é? Como funciona?**. Direito de Ouvir, 2015. Disponível em: <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/implante-coclear#:~:text=O%20implante%20coclear%20permite%20que,sem%20conseguir%20compreender%20a%20fala> Acesso em: 24 nov. 2022.
- LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- RIBEIRO, S. **Grupo de acompanhantes de pacientes com implante coclear**: uma ação interdisciplinar da psicologia e do serviço social. Rev. SPAGESP v.6 n.1 Ribeirão Preto jun. 2005.
- SANTANA, A. **Surdez e linguagem**: Aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SHARE D. L. **Phonological Recoding and Self-Teaching**: sine qua non of reading acquisition. Cognition. 1995;55:151-218.
- TORQUATO, Rebecca Jucksch. **A Alteração do Processamento Auditivo e a Relação com a Dificuldade de Aprendizagem da Escrita**. 2012. 45f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

ORALIDADE NO ESPAÇO ACADÊMICO

Data de aceite: 03/04/2023

Soeli Staub Zembruski

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Mestrado em Práticas Transculturais da FACVEST
Lages, Santa Catarina, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3079-4177>

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC. Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. Docente, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador, SC, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

RESUMO: O presente artigo se constitui como sequência do estudo denominado: O olhar da Pesquisadora sobre sua Trajetória Intelectual, no qual são apresentadas as primeiras considerações sobre o processo de formação de identidade linguística da pesquisadora e que se desdobram na análise das manifestações orais tanto da docente quanto dos estudantes de uma

turma de mestrado na cidade de Lages, no estado de Santa Catarina. Com o objetivo de melhor compreender os mais diversos aspectos que compõem a comunicação oral, destacadamente no espaço acadêmico. Para responder a estas questões, realizou-se uma análise de material de gravação de aulas síncronas ofertadas durante o período pandêmico em 2020. Também se realizou pesquisa por meio de formulário google para conhecer a percepção dos estudantes em relação à comunicação oral em diferentes ambientes, de modo especial o acadêmico. Os participantes foram 22 estudantes com diferentes perfis profissionais e faixa etária de maioria entre 25 e 50 anos (apenas 01 respondente afirma ter mais de 50 anos). Os resultados revelam que a professora manteve marcas linguísticas de sua infância e adolescência e também que os estudantes, embora admitam a riqueza cultural das variações linguísticas e o uso de expressões coloquiais durante as aulas, consideram a norma culta o padrão linguístico mais apropriado a ser empregado no espaço acadêmico. Espera-se que tais resultados e reflexões contribuam para que ocorram mais investigações acerca do lugar da fala e da espontaneidade no espaço acadêmico, bem como reflexões sobre a

centralidade do professor nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Oralidade. Academia.

ORALITY IN THE ACADEMIC SPACE

ABSTRACT: The present article is a sequence of the study entitled: The Look of the Researcher on her Intellectual Trajectory, in which the first considerations about the process of linguistic identity formation of the researcher are presented and which unfold in the analysis of the oral manifestations of both the teacher and the students of a master's degree class in the city of Lages, in the state of Santa Catarina. The goal is to better understand the various aspects that make up oral communication, especially in the academic space. To answer these questions, an analysis of recording material from synchronous classes offered during the pandemic period in 2020 was carried out. A survey was also conducted using a Google form to find out the students' perception of oral communication in different environments, especially the academic environment. The participants were 22 students with different professional profiles and age range of majority between 25 and 50 years old (only 01 respondent claims to be over 50 years old). The results reveal that the teacher kept linguistic marks from her childhood and adolescence, and also that the students, although they admit the cultural richness of the linguistic variations and the use of colloquial expressions during the classes, consider the official language rule as the most appropriate linguistic standard to be used in the academic space. It is hoped that these results and reflections will contribute to further research on the place of speech and spontaneity in the academic space, as well as reflections on the centrality of the teacher in the classroom.

KEYWORDS: Research. Orality. Academia.

INTRODUÇÃO

Ao estabelecer uma relação social o homem expressa suas ideias, pensamentos e conceitos através, invariavelmente, da linguagem oral. A oralidade, quando estabelecida entre os atores sociais, é a concretude da conservação e fixação do pensamento transmitido. Esta relação também é estabelecida na academia entre educadores e educandos. (SANTOS; TIMBANE, 2020).

A oralidade permite o desenvolvimento do sistema ensino aprendizagem com utilização do diálogo durante a discussão de princípios, fundamentos e objetivos das inúmeras disciplinas acadêmicas. Permite a aproximação e o conhecimento cultural, social, linguístico e de identidade dos diversos sujeitos envolvidos nas atividades. (SANTOS; TIMBANE, 2020).

No Brasil, o ensino da língua portuguesa se inicia no século XIX, estabelecendo a oralidade como objeto do componente curricular, além de delimitar o ensino com base em saberes e o uso da palavra de ensinar aos educandos a arte da elocução, oratória e eloquência, reflexo dos que cultivavam as belas artes, as obras literárias e o clássico. (NONATO, 2019).

No século XX, o processo da globalização encaminham educandos e educadores a participarem de um contexto onde a oralidade ganha força. A capacidade de se expressar em público e pela *internet* assume um diferencial na vida profissional e pessoal. Independente, da metodologia escolhida pelo educador para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula ou no preparo de seminários, palestras, círculos de discussão, entre outros, elaborados por educandos, a fala sempre marca sua presença. (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

A escola/academia do século XXI, deve prover educandos com ferramentas exitosas para o desenvolvimento de suas atividades após o término de cada fase/curso, entre essas ferramentas está a oralidade. (OLIVEIRA; DIAS, 2021).

A pesquisa sobre o lugar da fala no espaço acadêmico e que teve início com o propósito da observação de diferentes padrões linguísticos, caracterizados pelas diferentes peculiaridades de um grupo muito heterogêneo, levou a caminhos um tanto diversos como o olhar sobre a identidade linguística da professora. E a partir disso, ao papel didático do professor, tradicionalmente empregado nas aulas explicativas e por decorrência, ao questionamento das estratégias metodológicas. Mas, foi na análise das respostas de 22 educandos de mestrado, acerca da comunicação oral, das variações linguísticas e sua adequação ao espaço acadêmico que detivemos o presente estudo.

A formulação do projeto após a realização das aulas foi importante no sentido de garantir a autenticidade das manifestações observadas nas gravações e no *chat*. As respostas ao questionário, por sua vez, se deram após o encerramento da disciplina cuja ementa aborda questões relativas à oralidade, variações e preconceito linguístico. Tais questões foram, na verdade, propulsoras da pesquisa que aqui apresentamos.

METODOLOGIA

Este é um trabalho de investigação exploratória acerca do uso da linguagem oral no espaço acadêmico, cuja pesquisa caracteriza-se como qualitativa.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada na área das Ciências Humanas para o estudo dos fenômenos sociais e o comportamento, alguns estudiosos definem com a pesquisa do estudo da cultura. O pesquisador é o instrumento mestre da pesquisa, a realidade o ambiente de estudo e local onde os dados se encontram. Já o estudo exploratório pode ser entendido como um estudo compreensivo e para testagem de hipóteses. (LARA; MOLINA, 2011).

Já a pesquisa exploratória busca respostas as facetas da pesquisa qualitativa, em nosso estudo é reconhecer os educandos/sujeitos de estudo como uma população rica em aprendizado, conhecimento, valores e atitude. Então cabe ao estudo exploratório levantar e conhecer as facetas que precisam ser abordadas e contornadas, para ampliação do conhecimento. (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Nesse estudo, para seu desenvolvimento, parte-se do questionamentos: Como se

desenvolve a oralidade no espaço acadêmico?

A pesquisa busca identificar e discutir determinados comportamentos linguísticos/sociais a partir de dados fornecidos por uma das autoras, como professora, bem como dos mestrandos, que frequentaram a disciplina Oralidade, Identidade e memória ofertada no primeiro semestre de 2020, do curso de Práticas Transculturais do Centro Universitário UNIFACVEST, localizado na cidade de Lages, em Santa Catarina.

Da turma composta por 25 estudantes, 22 responderam espontaneamente às questões da pesquisa constante no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa CEP- FACVEST sob o número 45235521.1.0000.5616. A partir do qual, um questionário foi enviado ao grupo por *e-mail*. A referida turma foi selecionada devido à sua diversidade, por ser composta por adultos que exercem funções profissionais bastante diversas entre si e também por seus participantes frequentarem um período considerável de convivência no espaço acadêmico.

As observações iniciais e o questionário enviado aos estudantes buscam investigar as concepções linguísticas e sociais fornecidas pelos mestrandos em comparação ao uso que os mesmos fazem da linguagem durante as aulas da disciplina, cujas gravações são a fonte de exemplos práticos do emprego da linguagem oral no espaço acadêmico.

Um aspecto relevante em relação à disciplina é que a mesma ocorreu em meio a transição do formato presencial para o remoto, devido a pandemia da Covid-19, sendo que dois encontros aconteceram de forma presencial e os demais em atividades síncronas mediadas por plataformas digitais como o *zoom*, *google meet* e *google classroom*.

Da carga horária geral da disciplina, cerca de 25% se deram de forma presencial, sendo que o restante utilizou os meios digitais para comunicação. Como o período inicial foi de aprendizagem e adaptação, inclusive por parte da professora, sobre a utilização e manuseio dos novos meios, somente a partir do quarto encontro, ou seja, da metade do curso, as aulas passaram a ser gravadas e constituem o material de análise dessa pesquisa.

Cabe ressaltar que a metodologia empregada nas aulas precisou ser totalmente adaptada. A partir de um plano de curso elaborado para a modalidade presencial, mediado, principalmente pela interação, debates e atividades, em que a expressão oral acompanhada da comunicação não verbal tiveram de ser apresentados por meios digitais de videoconferências.

No novo modelo, o sistema de comunicação é influenciado pela alternância da fala e limitação de recursos não verbais. A dinâmica do diálogo passa a ser coordenada pela ferramenta de levantar a mão por meio de comando eletrônico e raras interações escritas pelo *chat*, o que elimina a espontaneidade com que essa interação se aconteceria em uma aula presencial, pois acompanhada dos recursos não verbais, a interação se dá também pela troca de olhares e manifestações gestuais, ampliando, consideravelmente os recursos comunicativos disponíveis, tanto para falantes como para ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados se dá a partir das respostas geradas para esta pesquisa e da transcrição de trechos das falas durante aulas síncronas, nas quais tanto a educanda como os educandos realizam a prática de comunicação oral no espaço acadêmico.

O foco na observação da oralidade empregada nas aulas, nos leva a perceber as particularidades em relação a fala da educadora que, embora proponha a interação dos educandos a qualquer tempo e nas exposições programadas, ocupa o maior tempo das aulas. Tal aspecto, certamente rende assunto para discussões mais aprofundadas sobre o lugar da fala nas salas de aula, o papel do educador nessa dinâmica, bem como, as mudanças de canal comunicativo que passa a ser digital e sua influência sobre a comunicação que serão, apropriadamente, abordados em trabalhos futuros. (MOREIRA, 2022).

Para o momento, o objeto do presente estudo se detém na observação da fala dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem verificada durante as aulas gravadas, suas transcrições e também no *chat* desses encontros e suas respostas ao questionário de pesquisa. O material constitui uma fonte interessante para a análise linguística e observação do uso que fazem da linguagem no espaço acadêmico.

Como parâmetro para uma observação preliminar, verificamos se há ocorrência de utilização dos termos destacados na pesquisa de Barba e Oliveira (2004), no que se refere aos dados comparativos entre os informantes dos municípios de São Miguel do Oeste e Dionísio Cerqueira, *versus* São José do Cedro e Itapiranga, no estado de Santa Catarina, na área da morfossintática. As variações linguísticas não devem ser encaradas como um problema a ser resolvido pelo educador, pelo contrário, precisam ser valorizadas e reconhecidas como valores culturais, pois fazem parte da herança da identidade de uma comunidade. (SILVA *et al.*, 2020).

Dessa maneira, buscamos evidenciar a presença, ou não, de marcas características daquelas comunidades linguísticas as quais fizeram parte da infância e adolescência da professora. Para tanto, foram revisitadas todas as 8:51:07 de gravação do *chat* da plataforma *google meet*. A partir disso, destacamos duas ocorrências de variações linguísticas comuns à comunidade linguística da infância e adolescência da pesquisadora, sendo elas:

1. No *chat* do Seminário II, a professora utiliza sujeito no singular e verbo no plural: "Tenho certeza de que a *memória* que eles terão disso *serão* diferentes das que eu tenho e também diferente das dos meus pais." (59:46.788 da transcrição do *chat*);
2. Durante a aula sobre Literatura Oral Brasileira, enquanto fala sobre as origens da literatura da Língua Portuguesa, emprega o sujeito no singular e verbo no plural: "Os primeiros *registros chamado*: cantigas de amor, cantigas de amigo e cantigas de maldizer". (39'53") da gravação.

As amostras apresentadas, embora restritas, evidenciam que traços do vocabulário

e dialeto empregados na infância da educadora estão mantidos na fase adulta, ainda que em ambiente acadêmico e função docente, os quais, costumeiramente, direcionam para a utilização do padrão culto da língua. Tal constatação é relevante, porque o projeto de pesquisa foi pensado após as gravações, de modo, que a fala empregada durante as aulas ocorreu espontaneamente permitindo a naturalidade da comunicação que, naquele momento, pretendia apenas desempenhar a função de comunicação entre a educadora e os educandos, a respeito do tema abordado na aula sobre a literatura de cordel. No estudo de Comiotto (2021), ao analisar fontes secundárias, a autora identifica que ao utilizar o vocabulário da infância, os entrevistados expressam o vocabulário e a fala do aconchego, utilizando-o de forma espontânea e naturalmente. Não existe qualquer preocupação de perpetuação da oralidade de origem da infância por parte dos entrevistados.

Outro aspecto relevante é considerar a maturidade linguística que permite a escolha consciente do padrão de linguagem a ser empregado naquele contexto. A partir, dessa constatação, podemos inferir que características da linguagem empregada na infância e adolescência permanecem nas formas de comunicação adulta, a despeito da educação escolarização e mudança de contexto. (ESPERANÇA, 2019).

O dado nos leva a refletir sobre o papel da escolarização na mudança de padrões linguísticos. É certo que a aquisição da língua, bem como o seu uso cotidiano em circunstâncias informais desempenham grande influência nas habilidades linguísticas de um falante. Deve-se levar em conta, que a habilidade de se expressar em uma língua está relacionada as relações desenvolvidas no contexto social, histórico e cultural em sua realidade. (ESPERANÇA, 2019).

Em um cenário sociocultural de desigualdades econômicas, a conquista de qualidade de vida e o empoderamento pessoal e profissional passam pela habilidade de utilizar a linguagem a seu favor. O indivíduo com maior conhecimento e habilidades linguísticas desenvolvidas está mais preparado para interagir de maneira eficaz em diferentes contextos, desse modo terá menor probabilidade de prejuízos pelo uso inadequado da linguagem. Sabe-se que o conhecimento sobre os diferentes padrões, níveis e variação linguística possibilita a escolha adequada das formas a serem empregadas, além de promover o respeito pelas diferenças e a compreensão de que não há língua melhor ou pior. Tal consciência tem o potencial de contribuir com o relacionamento entre indivíduos e grupos sociais de modo a evitar preconceitos e discriminações relacionadas ao uso da linguagem. (JORNADA, 2021).

Embora a pesquisa inicial tenha buscado, em sua origem, identificar características de regionalizações e espontaneidade da linguagem oral do grupo, o resultado evidencia o predomínio da norma culta, com poucas variações regionais, da língua portuguesa tanto para a educadora como para os educandos da disciplina. Assim como na fala da educadora, observa-se nas gravações que os educandos também usaram o padrão formal da língua na maior parte do tempo das aulas, o que fica também evidenciado, quando analisadas as

respostas do questionário aplicado com os educandos.

A análise dos dados representa a interpretação dessas respostas e visa maior entendimento sobre o tema por parte da pesquisadora. Inicialmente, solicitou-se a concordância em participar do estudo de todos os envolvidos, mas a resposta foi afirmativa por parte da educadora e somente 22(88%) dos educandos na disciplina ministrada. Em seguida, houve a identificação dos educandos para que, se necessário, pudéssemos relacionar as falas da gravação das aulas com as respostas que tratam de concepções acerca do uso da linguagem no espaço acadêmico.

A respeito do questionário propriamente dito, a primeira pergunta fornece a faixa etária dos participantes. Sendo que sua maioria, 10(45.5%) educandos se encontra na faixa etária entre 30 a 40 anos; 6(27,3%) entre 20 a 30 anos; 4(18, 2%) entre 40 a 50 anos, e 2(9,1%) acima de 50 anos de idade. Tais dados são importantes no sentido de identificar a influência da linguagem informal utilizada na comunidade de origem dos educandos, uma vez que sabemos que o uso da linguagem se caracteriza por grupos, os quais são caracterizados por Guy (2000) como unidade social e ferramenta de estudo linguístico:

"Essa unidade social é a comunidade de fala, que tem funções na teoria da sociolinguística. Fornece, em primeiro lugar, uma base fundamentada para explicar a distribuição social de semelhanças e diferenças linguísticas, a razão por que certos grupos de falantes compartilham traços linguísticos que os distinguem de outros grupos de falantes." (GUY, 2000, p. 18).

Em relação ao grupo analisado, busca-se a identificação da ocorrência ou não de indícios que identifiquem a variação linguística em decorrência da faixa etária dos educandos. Também, observa-se que a definição de Guy (2000), corrobora com o posicionamento de Labov (1972).

A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo de uso dos elementos da linguagem, e sim pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Tais normas, podem ser observadas em demonstrações de comportamentos observáveis, e pela uniformidade de modelos abstratos de variação, os quais são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso. (LABOV, 1972, p. 120- 121). [tradução da pesquisadora] .¹

Também, nesse mesmo sentido, a questão seguinte ilustra a origem geográfica dos participantes, cuja imensa maioria pertence à região Sul do Brasil, num total de 21(95,4%) educandos contando apenas com 1(4,5%) representante da região Sudeste. Os primeiros dados ilustram de que tratamos de um grupo de estudantes brasileiros oriundos predominantemente da região Sul e Sudeste do Brasil. Assim, o processo migratório da região de origem dos educandos reflete na linguística como essência da linguagem e no processo comunicativo encontrado nos dados do estudo. (ALVES *et al.*, 2022).

¹ "The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms. These norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage." (LABOV, 1972). [texto original].

Na sequência, buscamos conhecer a formação profissional dos educandos. No entanto, como a questão foi aberta, tivemos diferentes entendimentos quanto ao que se solicitava. Sendo que, ocorreu uma resposta com apenas “completo”, outra “especialização” e as demais citam suas respectivas profissões, sendo 06 pedagogos, 03 bacharéis em direito, 01 psicóloga, 02 engenheiros civis, 01 professora de História e Geografia, 01 dentista, 01 engenheiro químico, 01 cientista social também com formação em pedagogia, 02 contadores, 01 fisioterapeuta e 01 professor de Física/Biologia e com formação também em pedagogia. O painel ilustra bem a diversidade de formação e também o nível acadêmico dos participantes.

Quando perguntados sobre o vocabulário e os fatores que mais influenciam a forma como se comunicam oralmente, tendo como opções: a) convívio informal com familiares e amigos, b) escolaridade e convívio acadêmico e c) leituras e mídias digitais. O fator apontado como maior influenciador foi a escolaridade e o convívio acadêmico, seguido das leituras e mídias digitais, e por último o convívio familiar e com amigos.

O resultado aponta para a concepção de que o espaço acadêmico/escolar é decisivo para a forma e escolha dos mesmos utilizarem a linguagem. (BARBOSA *et al.*, 2019). É possível reconhecer na resposta indícios de que os estudantes percebem que seu convívio em ambiente com vocabulário mais formal, ainda que nos livros e textos apresentados como “corretos”, norteia sua perspectiva do que seria o uso apropriado da linguagem culta.

Quando perguntados sobre as peculiaridades linguísticas do país e os diferentes usos que os educandos fazem do próprio idioma, o questionário apresenta as seguintes alternativas como resposta: (a) As pessoas que não utilizam o padrão culto da língua tem menor capacidade intelectual do que os que utilizam a norma culta; (b) As variações linguísticas são uma amostra da riqueza e diversidade cultural de nosso país, porém devem ser empregadas apenas em espaços informais; (c) Essas variações linguísticas são um problema para a comunicação porque dificultam o entendimento da mensagem; (d) As variações linguísticas são naturais e demonstram a diversidade cultural de nosso país devendo ocupar cada vez mais espaço em lugares formais e de destaque em nossa sociedade. As respostas evidenciam que embora, por uma pequena diferença percentual, a maioria dos estudantes considera que as variações linguísticas devam ficar na informalidade. Pois, 12(54,5%) dos educandos acreditam que as variações linguísticas devam ficar restritas à informalidade e 10(45,5%) dos respondentes consideram as variações linguísticas naturais e reconhecem que seu uso merece ganhar mais espaço e destaque. As outras opções não foram selecionadas por nenhum participante. No estudo de é analisado livros didáticos do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que a linguagem informal pode ser utilizada e mencionada desde que com tratamentos e em situações adequadas. As concordâncias verbal e nominal, o uso da ortografia e as regências nominal e verbal são imprescindíveis nos textos redigidos. (SANTOS; ECKERT, 2021).

Os dados aqui coletados refletem uma discussão linguística que vem ganhando

espaço no país, por meio das manifestações artísticas e sociais que reivindicam o protagonismo regionalista, interiorano ou minoritário de algumas comunidades. Nesse sentido, observamos movimentos de valorização popular como o iniciado com o Pré-modernismo e Modernismo no Brasil no início do século XX. Naquele tempo, poetas como Oswald de Andrade e seu poema *Pronominais* (1925) já anunciavam as diferentes concepções de linguagem e escancaram a distância entre a linguagem idealizada e normatizada e aquela usada pelo povo. (BICHINSKI, 2019).

A relação entre a formalidade e o uso são questões de debate a serem abordadas em outro trabalho, no entanto não podem deixar de ser mencionados brevemente, uma vez que são tema central dessa análise.

Outra pergunta feita aos educandos é referente ao modo como utilizam a Língua Portuguesa para sua comunicação no espaço acadêmico em relação à frequência da utilização da fala, escrita e da linguagem não verbal. As respostas deram conta de que a fala seja a forma mais usada para comunicação sendo a opção mais escolhida por 13(59,09%) educandos. A escrita é a segunda opção para comunicação de 8(36,36%) respondentes e a linguagem não verbal é citada como mais utilizada por apenas 1(4,54%) educando.

Essa constatação é bastante lógica para o modelo pedagógico com o qual estamos acostumados, no qual a apresentação do tema é feita oralmente pelo educador que, também, estimula a fala dos educadores com perguntas e provocações. (ABRAHÃO; BRAGANÇA, 2020). À escrita, costuma ser delegada em função de anotações individuais e resolução de atividades para memorização dos conceitos. A percepção da aula dessa turma, se confirma também no modelo remoto gravado para esse estudo.

É certo que a leitura dos materiais indicados, as anotações particulares, preparação do material a ser apresentado pelos educandos, inclui também outras formas de comunicação. No entanto, avaliando todo o conteúdo da gravação, percebemos que não foi destinado tempo da aula para escrita, apenas estimulada como atividade complementar ao enviar *feedback* à professora por meio de comentários na sala de aula virtual (*classroom*) e no estímulo à produção de artigos e outros trabalhos acadêmicos. A didática, aqui empregada, prioriza o tempo da comunicação pela troca de informações, pela interação e reserva à escrita um papel de menor interação e mais de registro. A educadora, articula a comunicação como marca da relação entre ela e seus educadores, assim se reconhece também como aprendiz no processo ensino-aprendizagem. (ABRAHÃO; BRAGANÇA, 2020).

Na sequência da pesquisa, a pergunta quanto ao emprego da linguagem nas situações corriqueiras do dia-a-dia, questiona os educandos sobre os cuidados relacionados ao emprego da norma culta. Os resultados indicam que 20(90,9%) dos respondentes manifestam a vontade de utilizar o padrão culto da Língua Portuguesa, mas admitem que muitas vezes fazem uso de formas coloquiais em situações cotidianas. Enquanto isso, 1(4,5%) educando responde ter a preocupação em sempre utilizar a norma culta e apenas

1(4,5%) relata que nunca se preocupa com a norma formal ao comunicar-se em situações informais. O resultado denota o comportamento do educando, reconhecendo a importância do uso da norma culta, mas que também percebe que a convivência familiar e as situações mais corriqueiras não estão mais relacionadas a um tipo de linguagem variável, pois implica no relacionamento com grupos distintos em relação à escolaridade e as comunidades linguísticas distintas. (SOUZA *et al.*, 2019).

A próxima pergunta é sobre o uso das variantes linguísticas no espaço acadêmico serem apropriadas ou não. Para essa pergunta tivemos um total de 16(71,4%) dos respondentes optando pela alternativa que considera a importância da valorização da diversidade e o respeito às diferentes bagagens culturais e 6(28,6%) que acreditam que o espaço acadêmico deve ser reservado ao uso da forma padrão da língua. Esse resultado é interessante, pois mostra uma contradição quando confrontado com a questão apresentada a seguir na qual os respondentes evidenciam seu propósito em usar a língua culta ao máximo possível no espaço acadêmico.

Ao serem perguntados sobre sua preocupação com o emprego da variante culta no espaço acadêmico, as respostas indicaram que 19(86,4%) respondentes procuram empregar o padrão culto da linguagem, mas admitem muitas vezes fazer uso das variantes linguísticas. Os demais 3(13,6%) afirmam sempre fazer uso do padrão culto por considerá-lo mais apropriado ao contexto. Essa resposta reafirma a concepção dos mestrandos de que a linguagem apropriada a ser usada nas aulas e atividades acadêmicas é o padrão culto da língua, revela porém, a constatação de que muitas vezes os usuários do idioma expressam-se também em formas coloquiais. (SOUZA *et al.*, 2019).

A última pergunta é referente a como os respondentes veem a comunicação oral no espaço acadêmico. Nesse sentido, os dados mostram que 17(81,8%) dos participantes consideram o protagonismo do emissor em avaliar o contexto e a melhor estratégia para a comunicação (opção c) e 5(9,1%) para opções a e b. Essas respostas indicam mais uma vez a consciência do grupo em relação ao contexto e ao papel importante do emissor em observar as circunstâncias e fazer opções de linguagem apropriadas. (SOUZA *et al.*, 2019).

É certo que esse comportamento exhibe a importância da maturidade e proficiência linguística que buscamos desenvolver ao longo de nossa vida e que talvez seja o maior desafio de educadores e de pais que buscam incentivar o desenvolvimento social e comunicativo de jovens estudantes cuja identidade linguística está em formação. Nesse sentido, o incentivo à leitura, embora seja clichê, não perde sua importância, tendo em vista que a partir do contato com diferentes discursos forma-se o repertório e a noção de contexto de adequação. (MAURO; PEREIRA, 2020).

Considerando que os caminhos previstos no início desse projeto conduziram a outras direções, precisamos ressaltar a importância da flexibilidade da pesquisa diante dos fatos emergentes e imprevistos. Pois, partindo do objetivo inicial de observar comunidades de fala de um grupo de estudantes, a educadora/pesquisadora acaba por encontrar a si mesma

como objeto e sujeito da pesquisa. O desdobramento é particularmente enriquecedor, pois ao mesmo tempo em que oportuniza um olhar mais atento sobre a formação da identidade linguística, conduz a reflexões sobre a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do projeto e das reflexões proporcionadas pela análise dos dados, é fundamental adicionar que a oportunidade de pensar sobre o falante é infinitamente desafiadora na medida em que se trata de um campo muito variável e imprevisível.

No entanto, sendo esse o usuário da língua viva e correntemente empregada na comunicação, não poderíamos escolher melhor objeto de observação para tentar compreender os meandros da comunicação oral. E também que diante dos arquivos gerados pelas gravações de aulas, debates e seminários *online*, passamos a contar com farto material de coleta e análise permitindo melhor compreensão dos fenômenos linguísticos e os fatores relacionados a ele.

O Novo contexto das comunicações humanas possibilita e exige tal reflexão, pois o entendimento sempre foi o caminho para harmonização e não é diferente no que tange a linguagem. Certamente, se compreendermos melhor as diferentes formas de expressão, conheceremos melhor os pensamentos e posições dos demais e, desse modo, teremos mais chances de compreender as atitudes e, talvez, dessa forma possamos desenvolver mais empatia e respeito pelas diferenças.

Além de tudo isso, a revisitação das aulas ministradas, bem como a interação entre os agentes envolvidos, demonstra a relevância da comunicação assertiva como ferramenta e método de ensino. A mudança de cenário e de canais de comunicação proporciona uma avaliação delicada sobre a centralidade da fala do educador na maior parte das aulas analisadas promovendo questionamentos sobre a metodologia empregada em aula e também, sobre o papel do educando que, embora seja incentivado por perguntas e oferecimentos de espaço para comentários, muitas vezes se mantém em cômodo silêncio.

Enfim, esse estudo não se encontra acabado. Pretende-se novos desdobramentos sobre os aspectos relacionados à didática da abordagem empregada nas referidas aulas em relação à metodologia ativa e também, estudo aprofundado sobre os grupos linguísticos que constituem a turma em questão, assim como novos grupos de educandos que aceitem participar do estudo. Seguiremos buscando ampliar a compreensão do processo comunicativo, especialmente, em relação ao meio acadêmico e à expressão oral.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B.; BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 13, p. 16-23, 2020.

ALVES, R. V.; PEREIRA, H. B.; FRANCO, N. Traços da história do gênero discursivo infográfico no jornalismo impresso no Sul e Sudeste do Brasil: entre conservação e evolução. **SciELO Preprints**, versão 1, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4584>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BARBA, M. T.; OLIVEIRA, G. A. A variação linguística no Extremo Oeste. In: ENCONTRO DO CESUL CÍRCULO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 6., 3 a 5 nov. 2004, Florianópolis. **Anais eletrônico** [...]. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/A%20VARIA%C3%87%C3%83O%20LING%C3%9C%C3%8DSTICA%20NO%20EXTREMO-OESTE.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

BARBOSA, I. V.; ROEPKE, J. L.; KOERNER, R. M. Práticas de letramentos em escrita acadêmica-científica com literatura. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 13, n. 3, p. 445-464, 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/9397>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BICHINSKI, I. C. **Um Leminski antropófago**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) □ Departamento de Estudos da Linguagem, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2960/1/Isabel%20Cristina%20Bichinski.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

COMIOTTO, A. F. O ensino de línguas minoritárias: uma revisão de literatura sobre o talian. **UniLetras**, v. 43, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/18347>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ESPERANÇA, J. A. Infâncias, consumo e educação: histórias contadas por crianças na escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 77-99, 2019. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2306>. Acesso em: 7 nov. 2022.

GUY, G. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões da variação linguística. **Organon**, v. 14, n. 28-29, p. 17-32, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30194/18703>. Acesso em: 29 abr. 2022.

JORNADA, E. T. F. A covid e as demandas estratégicas de políticas públicas educacionais de zona fronteiriça. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 1, p. 70-92, 2021. Disponível em: <https://ceeinter.com.br/ojs3/index.php/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/36/36>. Acesso em: 7 nov. 2022.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. v. 1. Maringá: Eduem, 2011.

MAURO, A. C. J.; PEREIRA, H. B. C. Literatura Distópica e o Incentivo à Leitura. **Terceira Margem**, v. 24, n. 44, p. 167-186, 2020.

MOREIRA, L. C. Formação docente no ensino médio: melhorias no processo de escolarização em virtude da performance comunicativa do educador. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 10, p. 99-114, 2022.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 49-68, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. D.; DIAS, S. M. V. 77. Diversidade linguística e a obra de Manuel Bandeira: oralidade e perspectivas pedagógicas. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81 Supl., p. 1003-20, 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/943>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rsp/a/ffF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?fo>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS, I. S.; TIMBANE, A. A. **A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, A. I.; ECKERT, K. Análise da presença da variação linguística em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. **Revista Signos**, v. 42, n. 2, p. 89-109, 2021. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2882>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, F. F. F. L.; ESPÍNDOLA, L. D.; SOUZA, S.; LEBLER, C. D. C. **O estágio supervisionado e a pandemia: relato de experiência de alunos de Graduação em Letras Português da Universidade Federal De Santa Catarina.** **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 415-432, 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/1383>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SOUZA, J. C.; SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; BRITO, M. L. A.; SHITSUKA, D. M. Comunicação dos millennials e uso do “tipo”: estudo linguístico da incidência dos vícios de linguagem oral entre discursos de universitários. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e41861044, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197041/560662197041.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OS COMPONENTES SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE MATEMÁTICA PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NO MUNICÍPIO DE LÁBREA-AM

Data de aceite: 03/04/2023

Ericley Nascimento Lobatu

<http://lattes.cnpq.br/1096938679101886>

RESUMO: Ao situar no tempo e no espaço, onde se procurou conhecer os fatores socioeconômicos que interferem na formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática na tentativa de se compreender de como essas questões interferem no desempenho dos cursistas formados por essa modalidade de ensino. A investigação objetivou analisar como se desenvolve a Educação Superior Mediada por Tecnologia no processo de formação dos acadêmicos de matemática no Município de Lábrea-Am. Tendo em vista à natureza da pesquisa, deu-se relevância a descrição do cotidiano dos educadores dos espaços em estudo. Lábrea, um município com suas particularidades socioeconômica e culturais, situado ao sul do Amazonas cuja historiografia tem suas singularidades, pois no seu espaço geográfico, banhado pelo Rio Purus, que comporta uma biodiversidade onde se destaca os quelônios e o pescado. Os resultados da pesquisa, aqui sistematizados trarão um quadro não muito promissor no âmbito educacional,

ensejando ao leitor uma análise da real situação dos acadêmicos do curso de Matemática em estudo, cujos resultados aqui descritos têm seus reflexos negativos no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos, considerando se as condições de aprendizagem lhe forem favoráveis serão tão capazes quanto aquelas que usufruem de um padrão de vida satisfatório. Quanto às implicações internas se menciona a ausência de um sinal de internet que dificulta o acesso, fruto das políticas de formação docente implementadas nos últimos anos, não tem considerado à prática do estágio supervisionado *in loco*, entre outros fatores, foi possível verificar à ausência de compromisso político e ético por parte de alguns educadores que têm contribuído com esse quadro social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial e continuada. Cursos televisionados.

INTRODUÇÃO

A investigação se desenvolveu no Centro de Estudos Superiores – CESLA da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, no Município de Lábrea, espaço geográfico situado no sul do Amazonas,

direcionada precisamente aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática. Os comentários tecidos nessa produção não representam somente a concepção do autor, mas sobretudo, o pensamento de autores renomados que construíram conhecimento em torno das políticas de formação direcionadas aos professores da educação básica. Nesse aspecto, o leitor terá uma compreensão de forma que se configurou na História da Educação o descaso que os governantes têm com os profissionais do ensino.

Vale salientar, que não basta apenas oferecer formação aos docentes, é pertinente analisar as condições pelos quais os cursistas dessas licenciaturas são submetidos, especificamente a logística, as condições socioeconômicas dos cursistas. Neste sentido, as instituições de ensino superior, que promovem os cursos de licenciatura devem rever essa política de formação voltada para os professores da educação básica, como instituição, precisa acompanhar as transformações sociais, econômicas e culturais impostas pelo processo de globalização.

Na região Norte, especificamente no estado do Amazonas, existe uma discrepância muito grande no que referem à questão geográfica, uma região cortada por rios e lagos, onde as dificuldades das populações dos municípios do interior são gritantes. Isso tende a refletir de forma negativa na qualidade das formações ofertadas pelos centros universitários nessas localidades.

Lábrea é um município brasileiro localizado no sul do Estado do Amazonas que se estende por uma área de 68.234Km², da região norte do País, distante da capital Manaus aproximadamente 800 km. Sua população é de 46.069 habitantes, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019. Considerando as distâncias geográficas entre a capital e os demais municípios que integram o estado do Amazonas, a UEA preocupou-se em levar educação aos diversos povos e culturas que compõem o estado, profissionalizando e oferecendo aos diversos municípios uma mão-de-obra qualificada e de nível superior.

Alguns municípios do Estado do Amazonas tornam-se viável a criação e permanência de cursos de graduação regulares, com professores residentes, acervos bibliográficos, estrutura física e outros fatores que permitem a consolidação dos cursos em determinadas localidades, no entanto em outros municípios a permanência de alguns cursos não se torna viável e/ou necessária, em virtude de não se ter mercado profissional suficiente para absorção destes profissionais.

Considerando as distâncias existentes entre a capital e os demais municípios que compõem o estado, onde o transporte muitas vezes é precário, as comunidades ficam isoladas, as necessidades e diversidades são inúmeras, então a UEA preocupou-se em levar até essas regiões educação, oferecendo aos diversos municípios, dando ênfase neste estudo ao município de Lábrea uma mão de obra qualificada.

A UEA destaca-se pela quantidade de cursos oferecidos a distância e pela quantidade de municípios que atende, através do sistema presencial mediado por

tecnologia, assim como pela qualidade atribuída a eles em relação ao seu corpo docente, técnico, administrativo e todo suporte educacional e infraestrutura oferecida.

Ministrar via televisão é um desafio que muitos professores enfrentam quando são convidados a ensinar a disciplinas neste sistema. Os professores que ministram aula pela televisão visualizam outro cenário, ou seja, não há presença de alunos, apenas câmeras, logo eles se questionam sobre as dúvidas que os alunos possam ter e seus questionamentos imediatos, o que resulta em vários fatores a serem adotados como: postura, métodos, domínio de conteúdo, planejamento, metodologia de ensino, concentração e conhecimento de ferramentas tecnológicas utilizadas para o suporte pedagógico.

A avaliação neste processo de ensino-aprendizagem engloba vários parâmetros: a didática do professor, as metodologias pedagógicas utilizadas em todo o processo, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados e principalmente o acompanhamento da coordenação pedagógica do curso perante a atuação do professor, buscando sempre prover mecanismo de apoio e suporte para atingir qualidade no processo educacional.

DESENVOLVIMENTO

Pensar na formação de professores na referida região, é imaginar uma natureza exuberante, cortada por rios e lagos que substitui as ferrovias, estradas de outras regiões do país. Para quem nunca teve esse contato direto com os espaços amazônicos, por certo terá dificuldade de compreender as multifacetadas que jaz nos bastidores dessa população. Além do aspecto ambiental, típico desse espaço, é imprescindível discorrer sobre a riqueza cultural que agrega nesse contexto, onde o sangue do caboclo, do negro e do europeu corre nas veias de um povo que aprendeu a conviver com as dificuldades e as intempéries da natureza.

Embora as estatísticas apresentem que a natureza dessa região foi agredida, contudo, estudos mostram que existem áreas intocáveis, espécies da biodiversidade que ainda não foram catalogadas. É nesse labirinto ambiental, precisamente na região sul do estado que está localizado o Município de Lábrea, cujo o significado deriva da palavra remete a figura de um coronel, Antônio Rodrigues Pereira Labre, que os registros históricos se firmam como fundador desse povoado, que em decorrência do progresso adquiriu categoria de cidade. Ao início de seu povoamento, quando criado o município sendo desmembrado de Manaus, seus limites vinham desde a boca do Abufari à Bolívia. Inicialmente seu fundador idealizou na localidade denominada Terra Firme do Amaciary. O referido município é banhado pelo Rio Purus, que comporta a maior reserva de quelônios e peixes que servem como fonte de economia e tornou-se a base de alimentação da população.

É nessa cidade que está situado o Centro de Estudos Superiores de Lábrea – CESLA UEA, que através de um estúdio e um sistema sofisticado, com todo os aparatos tecnológicos de última geração conseguem contemplar 17 municípios do interior do

Amazonas com a formação docente para os profissionais do ensino do curso de Licenciatura em Matemática Presencial Mediado por Tecnologia. Através da tecnologia, é possível alcançar as populações dos espaços mais remotos do planeta.

Nesse contexto, tão diverso a tecnologia rompe teoricamente com a ideia de um ensino que tem o professor como centro do processo de ensino para um novo sistema, no qual se teria a aprendizagem e sua construção colaborativa como escopo principal, ou seja, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos, para ser o mediador entre os saberes e os alunos, sendo uma “[...] ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (MASETTO, 2011, p. 145). Ao indicar o professor como ponte, pretende-se dizer que o professor colaborará no processo de consolidação das aprendizagens do estudante como mediador do processo de formação do estudante, favorecendo-propiciando a inter-relação (encontro-confronto) entre sujeito (estudante) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar).

A formação de professores de matemática dada através do ensino mediado por tecnologia no Município de Lábrea-Am constitui-se uma alternativa pedagógica e objetiva superar os obstáculos logísticos inerentes à geografia física do estado do Amazonas, oferecendo oportunidades de acesso ao ensino superior aos seus residentes.

No sistema presencial mediado por tecnologia da UEA, os recursos tecnológicos são utilizados visando melhor aproveitamento do aluno nas disciplinas que são ministradas via televisão. Os cursos utilizam ferramentas e técnicas específicas, visando uma melhor atuação do professor na disciplina e um melhor aproveitamento educacional dos acadêmicos.

Nessa concepção, que Pimenta, (2005) faz uma breve descrição dos cursos mediado por tecnologia, logo nos dizeres da autora esse tipo de formação não dá conta da multiplicidade que requer a função docente, pois atualmente se vivencia um momento de muita turbulência em todos os sentidos da sociedade. Enquanto as universidades públicas dão relevância à prática da pesquisa e extensão, as demais só focalizam o ensino. Esse até acontece, mas de maneira insipiente, a duração desses cursos não acontece num prazo desejado, além desses percalços esses cursos na sua maioria são mediados por recursos multimídia, onde um comunicador transmite através de satélite para várias turmas em municípios diferentes a mesma aula em tempo real. Pimenta (2005) faz uma crítica à maneira com que esses cursos são oferecidos:

Um exemplo dessa lógica é política que vem sendo implantado em diferentes estados, com instalação do tele ensino, no qual as escolas são equipadas com redes de televisão que transmitem os programas das disciplinas, gerados por uma central e que coloca os professores como monitores (PIMENTA, 2005, p. 38).

Com a vigência da Lei 9394/96, bem como a lei do Fundef, mais tarde substituída

pela Lei 11.494, torna-se obrigatório a formação docente em nível superior. Os gestores por sua vez levaram em consideração os prazos, sem atentar para a qualidade, algo tão essencial na construção de uma sociedade equilibrada. Partindo dessa obrigatoriedade, os cursos de formação docente são amplamente divulgados, a educação a distância foi regulamentada, os governos se valeram das novas tecnologias para cumprir o prazo estipulado na Lei. Pelo art. 62 fica definido:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em caso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Mas o que se percebe é que as instituições de ensino superior não consideram a completude desses saberes. Brzezinski (2002) entende que a LDB 9.394/96 está retroagindo desconsiderando toda formação acadêmica, em especial quando se trata da produção do saber científico, competência essa da Universidade. A autora citada ainda critica a liberdade que a LDB dá aos institutos superiores de educação para ministrar tais cursos, onde a proposta de ensino dessas instituições não contempla um projeto de pesquisa e extensão. Aguiar (2002) concorda plenamente com Brzezinski, esse ainda acrescenta que os IES (Institutos de Ensino Superior) foram constituídos de forma arbitrária, pois não houve uma discussão com a sociedade civil.

O ideal da universidade, conforme Pimenta (2005) pauta-se na produção do saber científico, da técnica, transmissão da cultura, criação artística, crítica do conhecimento científico e a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de método sofisticado. Dessa maneira, é primordial que essa instituição contemple no seu projeto político – institucional a pesquisa e extensão. O que se percebe é que na prática existe uma dualidade. Como afirma Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1998, p.32).

Os professores discentes, refém desses cursos, terão uma formação deficiente, onde a prática de pesquisa não foi desenvolvida, o contexto social foi ignorado, não houve intervenção, logo a função social da universidade passou por alto, se restringiu ao treinamento e adestramento.

Para Chauí (2001) “a universidade, exatamente como empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridade [...] tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender.” Nessa perspectiva as políticas de formação docente estão permeadas de uma ideologia dominante, onde os

conhecimentos pertinentes a grade curricular é trabalhada de maneira muito superficial. O processo de reflexão e produção do conhecimento real, pautado numa pesquisa de campo, onde uma realidade é estudada numa ação de permanente transformação social, passa por despercebido.

Os professores da educação básica egressos desses cursos, mais precisamente os do ensino fundamental, saem desses cursos despreparados para enfrentar os desafios de uma sala de aula, pois não aprenderam a pesquisar e nenhum trabalho de intervenção foi desenvolvido. Logo irão reproduzir um conhecimento alienante, de certa forma, ultrapassado, o preparo para a vida cidadã é uma utopia, pois só se pode oferecer formação consistente quando os professores têm uma sólida formação. Professores mal formados, resultado: aluno com formação medíocre. Percebe-se um ciclo vicioso, no fim do processo o aluno será arruinado. Nesse sentido, a escola está a serviço da classe dominante, um aparelho do Estado, que entregará à sociedade, jovens despreparados para assumir sua cidadania no sentido pleno.

No enfoque tradicional ou prático- artesanal, a finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas, ou objetos e os modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados (PIMENTA, 2006, p. 183).

Nesse contexto, o ensino fica só no processo de verbalização e transmissão de conceitos já obsoletos diante do novo momento histórico. Hoje os teóricos progressistas defendem a formação de cidadãos pensantes, reflexivos, criativos e, sobretudo, autônomos. Franco (2008, p.132) defende que saberes pedagógicos são construídos numa prática reflexiva, não são os anos de experiência que faz um bom professor, mas a capacidade de manejar o conhecimento. Experiência nem sempre representa competência. Franco (2008) ainda salienta que,

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frentes ao próprio despreparo profissional; saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram apreender saberes básicos e nem conseguiram estar em processo de construção dos saberes pedagógicos (FRANCO, 2008, p. 134).

A autora faz uma crítica a forma com as universidades vem desenvolvendo os cursos de formação docente, dando ênfase que tal formação não pode se dar de maneira abreviada e superficial, pois trata-se da formação do profissional que formará outros profissionais. Assim, a formação deve lhe propiciar solidez política, ética estratégias diversificadas no alcance dos objetivos no processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, compromisso com sua prática.

Perrenoud (2007, p. 87) afirma que a identidade do profissional da educação é

construída numa relação íntima com o meio cultural, porém, a formação universitária muito contribui com a construção sólida do profissional da educação. Essa identidade profissional é uma questão de sobrevivência, pois o mundo globalizado que requer profissionais de formação sólida, profissionais que desenvolvam todas as competências que a Base Nacional Comum Curricular requer para o cidadão do momento. Nessa compreensão, Demo (2000) concebe o processo ensino-aprendizagem como uma mão de via dupla. O aluno só aprenderá bem se o professor aprender bem, pois na sua ótica “professor não é quem dá aula, mas quem sabe fazer o aluno aprender”. Esse é o maior desafio da escola, fazer o aluno aprender e desenvolver as competências e habilidades que o currículo propõe para a educação básica. Se o professor que passou por uma academia, não consegue desenvolver as competência e habilidades inerente ao desenvolvimento humano, por certo falhará nesse quesito social.

Alarcão (2003, apud. Veiga 2003, p.104) na mesma direção define o professor como um profissional com uma formação plena, que sabe gerir informação, comprometido com a sociedade, que sejam homens e mulheres de cultura, não um mero técnico ou burocrata. Mas um profissional do conhecimento, não meros dadores de aula, que segue à risca uma proposta curricular, sem, contudo, formar pessoas aptas a viver e conviver em uma sociedade que vive em momento tão evoluído da história. A autora afirma que a formação inicial ou continuada implica no adulto em mudanças de hábitos, que estão arraigados na prática do profissional.

Demo (2005, p.106 e 107) pensa o professor como o profissional que arquiteta toda sorte de mudança positiva na vida do estudante, na medida em que tenha aprendido e saiba se posicionar criticamente frente aos desafios da sociedade. O professor na acepção da palavra, não é aquele que segue uma linha pedagógica, de forma linear, mas um sujeito visionário, que prepara o cidadão para o presente e para o futuro. Moretto, (2008, p. 25) dá um elenco de competência que o professor deve dominar, dentre essas valem ressaltar as seguintes: domínio do conteúdo, organização do contexto de aprendizagem, o uso de estratégias dinâmicas, conhecimento do contexto socioeconômico-cultural e contextualização do ensino, nisso consiste o perfil do bom professor. Isto é, um profissional proativo, que não espera as circunstâncias favoráveis para promover a mudanças, é um profissional que sonha, que tem esperança, mesmo vendo o rumo infelizmente que os governantes estão conduzindo à nação.

Luckesi, (2009, apud Candau, 2009, p.29) rejeita o termo “formar” visto que o mesmo soa como autoritarismo, remete a um sujeito pronto e acabado, ranços de uma educação bancária, tal pensamento contrapõe a concepção de homem de sociedade, incorporada pelos educadores progressistas. Analisando a citação, é possível entender nas entrelinhas, que os legisladores deram uma atenção máxima nos prazos estipulado pela lei. Para o autor a formação do educador demanda condições favoráveis de aprendizagem que possibilitem a construção de um arcabouço filosófico, científico, técnicos e conseqüentemente outras

competências pertinentes aos saberes pedagógicos. Essa busca surge a partir de uma reflexão, nunca de imposição autoritária onde muitas vezes o educador não se encontrou.

Como formar esses cidadãos se os profissionais da educação não recebem uma formação sólida. Não pode pensar no professor como sendo um objeto, mas esse é profissional considerado a elite do saber. Alguém que forma, que orienta o destino da atual geração. Nesse aspecto, os gestores públicos devem repensar a sua postura e redefinir as propostas de educação, especificamente proporcionando as melhores condições de aprendizagem. O professor no ideal da classe dominante não precisa dominar os conhecimentos científicos, mas ter o domínio de determinadas rotinas de intervenção oriundas de competências comportamentais, logo sua formação é pensada só no aspecto técnico-instrumental.

Para Perrenoud, (2007, p. 36) essa multiplicidade de interesse é um desafio no fazer do profissional da educação, que em muitas situações foge de sua competência não diversificar as atividades de aprendizagem, havendo um distanciamento daqueles que enfrentam enorme dificuldade que por conta das circunstâncias ficam alijados do processo. As teorias sócio-históricas dão contribuições significativas que permitem ao educador uma compreensão abrangente dos diferentes contextos. Para Libâneo, (2005, apud. PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 74) os educadores que fazem uso dessa concepção de aprendizagem terão elementos suficientes para trabalhar o aluno concreto com as suas reais dificuldades, pois o conhecimento é construído numa interação com o meio.

É imperativo que as instituições que promovem os cursos de formação docente repensem a possibilidade de oferecer ao professor discente uma formação plena, não meramente técnica destituída de sentido prático, mas uma formação voltada para uma ação reflexiva, requisito imprescindível ao educador contemporâneo. O profissional da educação ao ingressar nesse campo tão complexo deve buscar o conhecimento e uma formação contínua. Estudos comprovam que ninguém se faz num tempo definido esse profissional crítico reflexivo, instigador, é um processo contínuo. Como afirma Sacristán, (2005, apud. PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 83-84) “não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos”.

Igualmente, Freire (2004, p. 53) compartilha do mesmo pensamento, sua definição de homem é de um ser em constante evolução que vai se fazendo a partir de sua atuação sobre o meio. O mesmo salienta que a educação é uma ação tipicamente humana situada no contexto histórico num permanente dever. Aqueles que assumem a função de educador devem aprender a ser professor, e, sobretudo gostar de gente. Nesse projeto, o conhecimento é construído e reconstruído num movimento dialético, o homem é proprietário de um vasto conhecimento prático que cabe ser aprimorado numa perspectiva de mudança e emancipação social.

Somente uma pedagogia diferenciada atenderá aos anseios dos que diariamente são excluídos do âmbito educacional, a angústia maior é que tal exclusão parte primeiramente

dos professores que ignoram esse público, se aperfeiçoam com aqueles que correspondem com suas expectativas. Nessa linha de raciocínio Alarcão, (2003, p. 101) afirma que a escola tem que ser um lugar onde alunos se sintam bem, pois do contrário esses encontraram na rua mais atrativo. Para que esse ideal se concretize é necessária compreensão por parte dos educadores, a fim de que encontre seu espaço por iniciativa própria. Infelizmente, as práticas de muitos ditos educadores contradizem esse ideal. Ainda não compreenderam que desafio maior consiste com aqueles que se esbarram nas dificuldades provenientes do sistema socioeconômico vigente.

Ouve-se nos discursos pedagógicos de fracasso escolar fazendo referência aos alunos que não conseguem aprender o mínimo, consideram esse fenômeno como se fosse uma epidemia que se alastra em todos os âmbitos sociais. Charlot, (2005, p. 94 apud. PIMENTA e GHEDIN, 2005) contrapõe ao termo “fracasso escolar,” prefere usar: “dificuldades de aprendizagem”. As dificuldades não são uniformes, os teóricos especificamente da Psicologia defendem as inteligências múltiplas, os indivíduos se definem por área de conhecimento, não necessariamente todas as áreas.

O trabalho pedagógico por si só requer profissionais versáteis, que tenha capacidade de interagir com outras culturas, que saiba conviver com as classes populares, e sobretudo, que tenham disposição para a enfrentar as dificuldades provenientes do povo que são excluídos de seus direitos sociais, ter a capacidade de colocar no lugar do aluno e se possível se misturar com essa cultura tão diversificada.

No período de formação o profissional de educação deve entender que o serviço será de natureza pública, onde ele vai se deparar com inúmeras realidades e dificuldade de uma sociedade marcada pela exploração. As mesmas dificuldades que os alunos de baixo poder aquisitivo enfrentam na escola básica. Os alunos da graduação, também enfrentam, especialmente os alunos que moram no interior do Amazonas. Essas dificuldades são de toda natureza, mas o fator econômico é o que desencadeia as demais. São alunos desprovidos e sem condições para se manter no período de estudo, que pelas necessidades que enfrentam se encontram em situações de penúria. Uns sabem lidar com tais dificuldades, são persistentes, conseguem se arranjar com ausência de certos gêneros básicos. Mesmos se privando de certos direitos que a Constituição lhe assiste conseguem superar os problemas de seu cotidiano.

Frente as dificuldades enfrentadas pela população de baixa renda, nada mais justo o gestor, seja da esfera federal, estadual ou municipal criar um sistema de bolsa com auxílio alimentação e moradia, a fim de que esses alunos completem o ciclo de formação. Isso seria uma motivação para os filhos das classes populares concluir o ensino superior com aproveitamento. Nesse aspecto, a motivação é um fator relevante, pois pode promover a esses estudantes novas chances de se infiltrarem no mundo do trabalho de forma satisfatória. Esse público em muitos casos é injustiçado, especialmente que quando são comparados com alunos da capital ou de outros contextos que se tem melhores condições de estudo.

Para Gil (2005, p.86) isso é um fator a ser considerado em toda as áreas de produção, especialmente no ato de aprender, o mesmo saliente que:

Um dos fatores mais importantes para o aprendizado de qualquer coisa ou realização de qualquer tarefa é a motivação. Um dos estudantes pode ser muito inteligente, mas ninguém será capaz de fazê-lo aprender se ele não quiser. Se ele submetido a uma situação de aprendizagem, como, por exemplo, uma aula, ele provavelmente irá dedicar sua energia e atenção para fins menos desejáveis. Por outro lado, um estudante altamente motivado para aprender determinado assunto provavelmente fará melhor do que outro estudante com a mesma capacidade intelectual, mas que não esteja tão motivado (GIL 2005, p. 86).

A motivação é uma estratégia muito utilizada no mundo empresarial. Os setores de produções sempre trabalham na perspectiva da motivação, no alcance de metas. Logo tal estratégia, também funciona na área educacional, especificamente quando se trata aluno do contexto dos cursos de formação docente dos municípios do interior do Amazonas. Os professores da educação básica estão no mesmo nível de desigualdade, que por sua vez, também devem ser profissionais motivado, reconhecido como profissionais que constroem o alicerce de uma sociedade. Se o professor está desmotivado com o que faz o resultado será aluno desmotivado. Nesse aspecto, há uma relação mútua aprendizagem e motivação. Gil ainda acrescenta:

O ponto de partida da motivação para aprender está, pois, no reconhecimento por parte do estudante de que tem necessidade de aprender alguma coisa. Esta necessidade é que desperta o seu organismo, dirige-se para um alvo particular- o conhecimento – e o mantém em ação. Durante muito tempo admitiu-se que a motivação seria condição essencial para ocorrência da aprendizagem. Mas posteriormente, passou-se a entender que a relação entre motivação e aprendizagem é recíproca. A pessoa pode aprender com um nível relativamente baixo de motivação, mas à medida que progride, que experimenta êxito e competência crescente, ou que algum modo é beneficiado pelo fato de aprender, seu nível de motivação pode se elevar (GIL 2005, p. 86).

A ausência de um olhar para professores e os futuros profissionais da educação, constitui um caso, que desmotiva a atual geração ter interesse pelo ofício do magistério público. A desvalorização constitui um fator que muito tem contribuído com baixa a autoestima dos profissionais do magistério. Esse profissional diante dos resultados das avaliações externas, sempre é exposto nas reuniões pedagógicas, como bode expiatório, responsável por tais resultados. A maneira como os gestores lidam com o professor, também pode influenciar, seja de forma positiva ou negativa. Isso tem afetado o cotidiano do profissional da educação, precisamente os desenvolvem a função em condições precárias. O não compromisso das autoridades educacionais com a qualidade do ensino público, sempre será o pivô da situação que desencadeará sérios transtorno na vida dos que sonham com uma sociedade igualitária. O gestor público comprometido, que tem interesse com o real progresso da sociedade, dará mais atenção as questões educacionais. Nesse contexto

de desigualdade, os professores tornam-se reféns e vítimas dessas políticas de formação docente implementadas na região amazônica. Essa exclusão, é tão forte que estado emocional desse profissional é prejudicado. O professor antes de ser um profissional, é uma pessoa que tem sentimento, não é um super-homem, mas alguém que tem suas limitações ou carências a ser supridas. Se a saúde emocional do professor ou do aluno é afetado, os resultados de seus trabalhos não serão tão expressivos.

Além dos elementos já citados, vale destacar o vínculo empregatício dos professores do Brasil, é o regime de contrato temporário, que afeta autoestima do professor e por consequência a qualidade de sua prática pedagógica. Perante a Constituição Federal, os profissionais do magistério público devem ser admitidos unicamente através de concursos públicos e prova de títulos, contudo, os executivos fazem uso do contrato temporário para manter seu público em período de campanhas políticas. Carneiro (2015 p.694) esclarece:

A situação PERMANENTE dos TEMPORÁRIOS cria um regime de instabilidade na escola e favorece um esquema de alta rotatividade, sob a forma abominável de círculo vicioso da gestão escolar; demissão em massa no fim de cada ano letivo e contratação em massa no início das aulas. Portanto, uma festa para os políticos e governantes considerando que, segundo o Ministério do Trabalho, Emprego e Renda, o setor do magistério é o 3º maior setor emprego do país. Por conseguinte, um espaço ideal para a troca de favores políticos. Basta lembrar que os contratos de trabalho de professores no Brasil temporário alcançam o percentual médio de 30% da Rede Pública. Trata-se de um número escandaloso, uma vez que representa o Estado praticando ilegalidade em alta escala e rotineiramente nas administrações pública!

Essa forma de gestão tem provocado sérios transtornos no fazer pedagógico do professor, primeiro esse profissional é desmotivado a atuar de forma efetiva, construindo uma prática que promova mudanças significativas no seu micro espaço. Em segundo lugar, a geração atual não terá nenhuma motivação em se firmar na carreira docente. É um ciclo de desmotivação, que gerando um certo descrédito em quem insiste em fazer educação em um país marcado pela corrupção. O povo brasileiro nos últimos anos, têm experimentado a maior decepção, no que se refere as políticas educacionais. A Universidade Pública, a educação básica, está sendo fortemente atacada, com as armas mais cruéis que um gestor público pode adotar, a ignorância. Nesse sentido, as instituições que fomenta a pesquisa enfrentando a era dos cortes nos investimentos direcionados a formação da população de baixa renda. Como a universidade pública vai promover o tripé: ensino, pesquisa e extensão, se o gestor não vê com bons olhos uma educação de qualidade para os povos socialmente vulneráveis.

Nessa compreensão, a função do profissional da educação exige uma postura inovadora e o sujeito que deve estar aberto ao novo. Requer curiosidade para desenvolver a arte de ensinar com mais eficiência e qualidade. Para isso Paulo Freire ainda recomenda que a formação docente é uma questão de sobrevivência, não de opção como muito professores imaginam ser:

[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE 2004, p. 39).

É nessa direção que o educador do momento deve caminhar. A educação é uma prática que em si, traz o significado de transformação da realidade. Tendo em vista o espírito a vontade de quem quer mudar é não dá para conceber um educador que parou no tempo. Nesse aspecto, a indisposição tem sido um elemento que tem contribuído de forma negativa no fazer pedagógico de muitos professores que não têm mais sonho. A disposição é uma condição fundante da prática educativa. Sem tal disposição a mudança não se efetiva. Essa disposição perpassa as atitudes do educador.

CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo, representa o início de outras investigações, considerando que os resultados aqui expostos, é apenas um pequeno fragmento, diante de estudos que ainda poderão ser desenvolvidos patindo da temática em discussão. A inquestude do pesquisador em analisar os elementos socioeconômicos que interferem na qualidade dos cursos de formação docente, possibilitou uma gama de conhecimento, considerando que os referenciais teróricos e legais, bem as análises documentais lançaram luzes sobre os lugares obscuros.

Ao adentrar no campo de pesquisa, comparando o ideal com real, constatou-se que existe um divórcio do que propõe a legislação com a realidade vivenciada pelos acadêmicos do curso de Matemática do Centro de Estudos Superiores do Município de Lábrea. Nesses termos, os conhecimentos adquiridos, com o estudo ora concluído, favoreceu um conhecimento real de como são implementadas as políticas públicas de formação docente no contexto brasileiro, especificamente nos municípios do interior do Amazonas.

Os comentários e as reflexões tecidos nessa produção, não representam unicamente a concepção de seu produtor, mas fruto de estudos que se deram através de observações diretas e indiretas, bem como a consulta de outras obras de autores de renomes que deixaram seu legado sociocultural que por certo consubstanciou teórico e legalmente as proposições aqui defendidas. Ao concluir essa etapa de estudo, entende-se que são necessárias outras buscas, pois, o conhecimento é progressivo, não há limites para aprender, há um vasto universo a ser investigado. O conhecimento se fomenta conforme a busca do aprendiz.

Partindo dessas reflexões, e vale ressaltar, que o conhecimento real é construído quando o pesquisador emerge no processo de investigação, quando há um envolvimento com o fenômeno em estudo. É quando de fato se dissimula os fatores que provocam as consequências, que se manifestam no chão da escola, onde é o conhecimento de causa

e efeito sem máscaras se manifesta, revelando as facetas que constituem os elementos preponderantes que interferem na qualidade dos cursos de formação docente.

A consolidação desse estudo, foi um desafio, pois primeiro se mentalizou e arquetetou o projeto, seguindo todas etapas propostas, o processo de construção, foi sem dúvida, uma tarefa árdua, visto a pesquisa requer disposição, tempo, recursos e um olhar clínico, humildade, para interagir com o público em estudo. Essa emersão no campo de pesquisa possibilitou uma visão abrangente da realidade em estudo.

Fazendo um balanço geral da investigação, pode-se afirmar que objetivo um, que versa sobre os determinantes históricos e culturais que refletem na qualidade do curso de Matemática mediado por tecnologia destinado aos acadêmicos de município de Lábrea-AM, foi possível compreender que sistema socioeconômico ao longo da História da Educação desencadeou todo processo de mudança gerando enormes transtornos na consistência nas políticas de formação docente. Tendo em vista esses entraves sociopolítico e cultural, os profissionais do conhecimento recebem uma formação de baixa qualidade, despreparados para atuar com uma prática inovadora. Aqui se entendem o descaso que os gestores públicos têm com a formação dos formadores das profissões, com profissional que tem a função de formar todos os profissionais que desempenham suas funções no mundo do trabalho.

Infere-se, que atualmente, a qualidade dos cursos de formação inicial ofertados pela as universidades, seja federal, estadual ou particulares não atendem as demandas que o atual contexto histórico apresenta, visto que os tempos mudaram, a geração atual traz outros anseios, exigências e novos desafios. Tudo perpassa a formação do profissional que lida com o aluno concreto, no micro espaço de atuação, o chão da sala de aula. Os professores egressos, dessas formações alijeiradas terão enormes dificuldades em alinhar a teoria com uma prática transformadora, isso se deve a carga horária do curso que não são suficientes para consolidar uma formação consistente. Esses e outros fatores terão seus reflexos negativos na prática pedagógica dos professores produto dessas formações.

Fazendo uma análise da realidade em estudo, a pesquisa apontou que o fator financeiro constitui um agravante, visto que a maioria dos envolvidos no estudo sobrevivem com um salário mínimo, sendo que 50% desse público são provedores do sustento da família. Pela inflação galopante em que se encontra o Brasil, é inviável uma sobrevivência com a renda de um salário mínimo, isso constitui um desafio para os chefes de família que custeiam as despesas da casa. Tal fenômeno social tem interferido de formação negativa na assimilação dos conteúdos ministrados.

Constatou-se que as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática do município de Lábrea, consiste no fator financeiro e dificulta a permanência no curso. Aqui a Universidade poderia atender os acadêmicos de baixa renda como uma bolsa de estudo como complemento do orçamento mensal.

A qualidade do sinal de internet tem sido uma das dificuldades de acesso dos

acadêmicos as pesquisas e o acompanhamento das aulas de forma proveitosa, em suas colocações, o sinal de internet oscila muito, essa é uma realidade enfrentada pelas populações que residem no interior do estado, especificamente pelos municípios de Lábrea que estão à distância de mais de 800 quilômetros de Manaus.

Tal realidade tem colocado em desvantagem com os alunos da capital. O curso é televisionado, onde a central está situada na capital do Amazonas, embora exista certos aparatos pedagógicos, mas na concepção dos entrevistados, o virtual nunca substituirá o presencial. Isso foi evidenciado no período de pandemia, onde o distanciamento social foi uma realidade em todos os espaços geográficos.

A forma como o curso é transmitido tem deixado lacuna de aprendizagem, o tempo não é suficiente para os acadêmicos assimilarem e aprenderem os conteúdos ministrados. Logo, é inviável reter o básico da formação, isso terá seus reflexos quando tais acadêmicos estiverem regendo classes de estudo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente**. In: VEIGA, Passos Alencastro. (Orgs.). **Caminho da Profissionalização do Magistério**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.104. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AGUIAR, M. Institutos Superiores de Educação na Nova LDB. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. BRZEZINSKI, Íria (org.) São Paulo. Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo Cortez, 2005. p. 216.

BRZEZINSKI, Íria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: Possibilidade e Perplexidade. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. BREZEINSKI, Iria. (org.) São Paulo. Cortez 2009.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro 1996: **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 5 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições, 2010.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: **Leitura Crítico compreensiva**, artigo. 23. ed, revista ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p.94.

CHAUÍ, M. **Escrito sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DEMO, P. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação?** In: PIMENTA, Selma Garrida; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 74.

LUCKESI, C. C. **Fazer Universidade: uma Proposta Metodológica**. [ET.al] – 15.ed. São Paulo Cortez, 2007.

_____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Maria Vera. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis RJ: Vozes, 2009. p. 29.

MORETTO, V. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU L das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez 2005.

PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 83-88.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. S. G. **Formação de Professores: Identidade e Saberes Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Tendência Investigativa na formação docente de professores**. In: SANDOVAL, Lorenzo G. Educação versus pobreza. In. Menezes, Luís C. (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-df&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica número 26, 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2009.pdf>. Jusbrasil disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>> acesso em 21 de maio 2020.

OS SISTEMAS EDUCATIVOS DA AMÉRICA LATINA NO PÓS PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DAS RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Data de aceite: 03/04/2023

Artur Cunha Nogueira de Oliveira

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação – Lisboa, Portugal

Eva García Redondo

Universidad de Salamanca, Facultad de Educación – Salamanca, España

RESUMO: Os anos de 2020 e 2021 entraram para a história como o período marcado pela pandemia de covid-19, com efeitos em todos os setores, e em especial, no setor educativo. Os sistemas educativos dos países da América Latina (AL) já apresentavam, antes da pandemia, a necessidade de combater as desigualdades em matéria de acesso à educação. Nesse contexto, este artigo visou identificar e analisar as recomendações das Organizações Internacionais (OI) no que tange a melhoria dos sistemas educativos da região, possibilitando torná-los mais resilientes após a catástrofe causada pela pandemia de covid-19. Este estudo privilegiou uma abordagem de vertente qualitativa, empregando a técnica de recolha de dados com enfoque no tema educação no pós pandemia na AL e foi sucedida de uma revisão narrativa de

literatura, convencional e não sistemática. Relativamente aos documentos analisados, é possível concluir que as OI com a sua expertise no domínio da educação possam exercer um efeito regulador transnacional sobre as políticas educativas dos países da região, ou seja, contribuam para a melhoria dos sistemas educativos no pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Organizações Internacionais, sistemas educativos, América Latina, pandemia.

LATIN AMERICAN EDUCATION SYSTEMS IN THE POST-PANDEMIC PERIOD: REFLECTIONS ON INTERNATIONAL ORGANIZATIONS RECOMMENDATIONS

ABSTRACT: The years 2020 and 2021 went down in history as the period marked by the covid-19 pandemic, with effects in all sectors, and in particular, in the education sector. The education systems of Latin American (LA) countries already had, before the pandemic the need to fight inequalities in terms of access to education. In this context, this article aimed to identify and analyze the recommendations of International Organizations (IO) regarding the improvement of education systems in

the region, making it possible to make them more resilient after the catastrophe caused by the covid-19 pandemic. This study favored a qualitative approach, using the data collection technique with a focus on the post-pandemic education theme in LA and was followed by a conventional and non-systematic narrative literature review. Regarding the documents analyzed, it is possible to conclude that IOs with their expertise in the field of education can exert a transnational regulatory effect on the educational policies of the countries in the region, that is, contribute to the improvement of educational systems in the post-pandemic period.

KEYWORDS: International Organizations, Educational System, Latin America, Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 afetou, incontestavelmente, todos os setores da sociedade, em especial o setor educativo. Estima-se que 1,5 bilhão de alunos foram impactados com o fechamento dos estabelecimentos de ensino devido à pandemia em todo o mundo, no período de maio de 2020 (UNESCO, 2020a), sendo que mais de um 10%, 160 milhões, eram estudantes da América Latina e Caribe (CEPAL, 2020).

Nesse contexto de pandemia, a Comissão Económica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2020) relatou que a interrupção do acesso à educação potencializou as desigualdades sociais na região e que o desinteresse e o abandono escolar podem afetar especialmente os mais vulneráveis. Falamos em “potenciar” porque a causa da América Latina e o Caribe não é nova. UNESCO-OREALC (2016), no informe da TERCE, já afirmaram que o direito à educação de qualidade para todos era um desafio, nomeadamente para os mais desfavorecidos, fato altamente defendido por Ruiz (2021), no seu recente trabalho.

Mesmo com tudo, o relatório destaca que muitos países da região apresentaram iniciativas inovadoras e práticas promissoras para garantir a continuidade da aprendizagem e salvar as “brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, digitales” (Tarabini, 2020, p. 147) mais evidentes no tempo do confinamento. Entretanto, se observa que os sistemas educativos nacionais apresentam problemas e desafios sistêmicos e que necessitam de estratégias de médio e longo prazo baseadas na Agenda 2030 e no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, ‘Educação de Qualidade’ (CEPAL, 2020) .

Segundo Nóvoa (2021), “a pandemia não trouxe nenhuma novidade no campo da educação, mas acelerou a necessidade de mudanças e transformações” (p. 3), mudanças essas nas mais diversas dimensões que compõem o campo da educação, incluindo a dimensão política. Em palavras de Reimers e Schleicher (2020),

que los líderes de sistemas educativos y organizaciones desarrollen planes para continuar la prestación de servicios educativos a través de modalidades alternas durante el necesario período de aislamiento social (p.3),

lam constituir um passo à frente no desenvolvimento profundo da educação, baseado em justiça educativa e social (Tarabini, 2020) e em a luta contra a incertidumbre e o medo que cerca a esperança, especialmente dos grupos sociais mais desfavorecidos

(de Sousa, 2009).

Assim, no que diz respeito a fabricação de políticas no domínio da educação, Barroso (2006) destaca o papel das organizações internacionais (OI) com seus técnicos, especialistas e funcionários, exercendo um efeito regulador transnacional sobre as políticas educacionais nacionais.

Barroso (2006) define por regulação transnacional o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação e que são tomadas pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como, 'obrigação' ou 'legitimação' para adotarem ou proporem decisões ao nível de funcionamento do sistema educativo (p. 44-45).

Nesse sentido, o estudo visa contribuir para o debate sobre o futuro dos sistemas educativos da América Latina no pós pandemia a partir dos referenciais, ou seja, a partir das orientações e recomendações emanadas pelas OIs que atuam na região. De acordo com UNESCO (2020b), os sistemas educativos latinos americanos continuam refletindo a realidade de desigualdade socioeconômica da região e a pandemia de covid-19 tornou mais urgente a necessidade identificação de práticas e evidências empíricas para o desenvolvimento de políticas educativas para os países da região. O Banco Mundial (2021) corrobora com a ideia de urgência destacando que essa situação de pandemia “abre uma janela de oportunidade para que a reconstrução torne os sistemas educacionais ainda melhores, mais eficazes, igualitários e resilientes” (p. 3).

Diante do contexto conjuntural e do marco teórico que delimitam o tema, definiu-se a seguinte questão norteadora e que impulsionou este estudo: Quais são as principais propostas das OI com vistas a melhoria dos sistemas educativos após a pandemia na América Latina? Levando em consideração o impacto e a transformação emergencial que a pandemia causou no setor educacional, esse artigo visa identificar e analisar as principais propostas (ações, estratégias, diretrizes) no que tange a melhoria dos sistemas educacionais e que possibilitem torná-los mais resilientes após o período de catástrofe causado pela pandemia de covid-19.

Como bem afirma Reimers (2021), tem acontecido la quinta ola de transformación de los sistemas educativos de América Latina, incrementando las brechas de oportunidad educativa entre los alumnos de distinta clase social y nacionalidad, y aumentando con ello también la necesidad de una mayor relevancia de los sistemas educativos para atender a los desafíos sociales, políticos y económicos de la región, que a su vez ha complicado la pandemia (p.9).

2 | METODOLOGIA

O estudo privilegia uma abordagem de vertente qualitativa e emprega a técnica de

recolha de dados (e.g. documentos, relatórios, informes) com enfoque no tema educação no pós pandemia na América Latina e sucedida de uma revisão narrativa de literatura, convencional e não sistemática. Defendemos que esta seja a melhor metodologia dado que estas revisões vão analisar, criticamente, investigações de uma temática específica, incluindo uma breve descrição dos resultados (Huelin et al., 2015). Além disso, há mais critérios para a escolha. O primeiro, por ser um modelo que parte de fontes científicas e validadas academicamente, mesmo que não reporte uma análise sistemática (Grant y Booth, 2009). Segundo porque é um método próprio no estudo das Ciências Sociais, quanto ao desenvolvimento, análise teórica e discussão. Finalmente, porque permite uma estrutura menos linear, mais aberta e flexível.

A importância da investigação por meio da coleta e análise documental reside no fato de a política não ser guiada apenas pela ação, mas também pelos textos e documentos políticos (Freeman, 2019). De acordo com Freeman e Maybin (2011), “os documentos são a base das reuniões e também o seu resultado.” (p. 164)

A pesquisa documental ocorreu nos repositórios digitais das OIs (Banco Mundial, CEPAL, OCDE e UNESCO). A decisão pela escolha destas OI se deve ao fato de que elas contribuem para a formulação de políticas, agendas e assistência técnica, principalmente nos países periféricos e semiperiféricos (Afonso, 2013), como é o caso dos países latinoamericanos.

A recolha de dados foi realizada no mês de novembro de 2021 e buscou-se identificar nos resumos e palavras de registro as seguintes palavras-chave: “política(s) educativa(s)” e “América Latina” para os documentos em português e espanhol, e “education policy” e “latin america” para os documentos em inglês. A delimitação temporal da publicação dos documentos foi de 2020 a 2021. Os documentos apresentados nos resultados foram lidos, e ainda em uma fase pré análise, buscou-se identificar referências a pandemia como contexto central dos documentos, sendo armazenados os documentos pertinentes ao tema e dispensados os demais documentos.

No seguimento do processo de análise de dados foram agrupados os documentos em uma grelha, identificando a fonte, título e ano. No processo de análise foi realizada uma leitura atenta e ativa de cada documento, extraíndo trechos e parágrafos que correspondiam ao tema em questão. Por fim, foi realizada uma análise de cada texto, tornando possível assim apresentar algumas reflexões, apoiadas e corroboradas por fontes secundárias, sobre as propostas apresentadas pelas OI para o futuro dos sistemas educacionais da América Latina pós-pandemia.

3 | RESULTADOS

Organizações Internacionais como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, ou propriamente, a ONU através do World Food Programme (Programa Mundial de Alimentos,

PMA) (2020) avisam, desde o começo da pandemia, que:

Interrumpir la instrucción en el aula puede tener graves repercusiones en la capacidad de aprendizaje de los niños. Cuanto más tiempo los niños marginados dejen de asistir a la escuela, menos probable es que regresen (p.2).

Além disso, a UNESCO, UNICEF, BM e PMA (2020) agregam que Los niños de las familias más pobres ya tienen casi cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela primaria que los niños de las familias más pudientes. La inasistencia escolar también aumenta el riesgo de embarazo en la adolescencia, explotación sexual, matrimonio infantil y uniones tempranas, violencia y otros peligros. Además, los cierres prolongados interrumpen servicios esenciales que prestan las escuelas, como la vacunación, la alimentación escolar, el apoyo a la salud mental y la orientación psicosocial. Así mismo, pueden generar estrés y ansiedad debido a la pérdida de la interacción con los compañeros y a la alteración de las rutinas. Los niños marginados sufrirán en mayor medida estas consecuencias negativas, especialmente los que viven en países afectados por conflictos y otras crisis prolongadas, los migrantes, los desplazados por la fuerza, los que pertenecen a minorías, los niños con discapacidad y los niños confiados al cuidado de instituciones. La reapertura de las escuelas debe hacerse en condiciones de seguridad y de manera compatible con la respuesta general de cada país a la COVID-19, adoptando todas las medidas razonables para proteger a los estudiantes, el personal, los docentes y sus familias (p. 2).

Sob essa premissa, os diversos organismos internacionais vêm desenvolvendo, incessantemente, propostas de ação política que resultem em melhorias sociais, familiares, econômicas e educacionais. Algumas delas serão explicadas, em detalhes, a seguir. Improvisar foi uma circunstância inicial que, com o tempo, tem passado à história.

Como bem lembra Marín (2021) se reinventaron nuevos medios y mediaciones pedagógicas que se pusieron a disposición de estudiantes, profesores y padres de familia; se dieron otros entornos y contextos, posiblemente útiles en escenarios futuros para la enseñanza y el aprendizaje y para realizar cambios en las políticas educativas y en el desarrollo de infraestructuras tecnológicas, mucho más aprovechables en el contexto de la educación, como los recursos de la informática y las comunicaciones, con los que niños, jóvenes y, quienes así lo requieran, podrán alcanzar aprendizajes más favorables, según las necesidades del mundo moderno y con más calidad (p. 133).

Relativamente à coleta de dados no repositório digital do Banco Mundial, foi possível identificar dois documentos que continham as palavras-chave e que tratavam do tema de estudo.

O documento *Gestión para el aprendizaje: Medición y fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe* (Adelman e Lemos, 2021) apresenta os desafios que a pandemia de covid-19 impôs ao setor educacional, reforçando a necessidade de fortalecê-lo com base no avanço das investigações. Assim, destaca que o financiamento dos sistemas educativos públicos na região da América Latina e Caribe (ALC) já era uma preocupação crescente e que se agravou devido aos impactos econômicos gerados pela

pandemia de covid-19.

Cabe ressaltar que estes autores apresentam um panorama dos sistemas educativos da região ainda numa fase inicial da pandemia, sendo enfatizada a necessidade de mais investigações sobre a sua evolução e possíveis consequências para os sistemas educativos.

No documento *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe* (Banco Mundial, 2021), o contexto de crise pandémica é abordado, sendo apresentados os principais impactos provocados pela catástrofe sanitária e tendências de curto a longo prazo para o setor educativo nos países da região.

No que respeita à coleta de dados do repositório digital da CEPAL, foram identificados dois documentos que continham as palavras-chave e elementos expressivos ao tema de estudo.

O informe *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (CEPAL, 2020a) apresenta medidas adotadas pelos países da região da ALC durante a pandemia e seus impactos a curto e médio prazo para a comunidade escolar, bem como apresenta possíveis recomendações, com foco na aprendizagem e na inovação, para a educação após a pandemia.

No documento intitulado *Construir un nuevo futuro: una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad*, a CEPAL (2020b) apresenta contribuições para a formulação de políticas que promovam uma mudança para um modelo de desenvolvimento, a partir de um novo olhar sobre o desenvolvimento econômico em um período marcado por instabilidades políticas, econômicas e sociais no sistema internacional, e agravado pela pandemia de covid-19. Destaca, também, que a catástrofe sanitária tem realçado os problemas estruturais que os países da América Latina e Caribe têm enfrentado há décadas (e.g. lento crescimento, destruição ambiental e desigualdades sociais) e que os modelos de desenvolvimento vigentes não têm dado sinais de progresso, ao contrário, têm ampliado as desigualdades e deixado de lado temas sociais e ambientais. Nesse sentido, as políticas públicas devem propiciar uma mudança estrutural e que permitam alcançar a inclusão social, igualdade e sustentabilidade ambiental (CEPAL, 2020b).

A partir da coleta de dados do repositório digital da OCDE, foi possível identificar o informe *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America* (OCDE, 2020).

A OCDE (2020) ressalta os desafios políticos enfrentados pelos países latinoamericanos para aproveitar o potencial que as tecnologias têm para a aprendizagem nas escolas e em todas as etapas da vida. Nesse contexto, são apresentadas recomendações sobre como os países da região podem superar as limitações de conectividade e de infraestrutura das tecnologias de informação e comunicação (TIC), proporcionando aos estudantes e cidadãos o fortalecimento das habilidades digitais e melhora no acesso on-

line para o futuro, principalmente em um mundo posterior a covid-19 (OCDE, 2020).

No que concerne à coleta de dados do repositório digital da UNESCO, foram identificados três documentos, reunidos em dois grupos de acordo com as temáticas abordadas, a saber: i) políticas digitais para os sistemas educativos e ii) políticas voltadas à educação de diferentes grupos (ensino infantil e ensino superior).

O documento intitulado *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19* (UNESCO, 2021a) realiza uma análise comparativa das diferentes estratégias e ações para continuidade da aprendizagem entre o período de março a outubro de 2020 e que foram desenvolvidas pelos países da região, apresentando também reflexões e sugestões para políticas educativas com base nas experiências analisadas.

No contexto das políticas voltadas à educação de diferentes grupos durante a catástrofe sanitária, o documento *Respuestas de política pública y desafíos para garantizar el bien-estar de la primera infancia en tiempos de COVID-19: un análisis comparado para América Latina* (UNESCO, 2021b) propõe um panorama acerca da vulnerabilidade e dos riscos que as crianças da região enfrentam, como também identifica as principais políticas públicas e estratégias implementadas pelos governos da região para a continuidade da prestação de serviços de saúde e educação as crianças durante a pandemia.

No que tange às políticas para o ensino superior o documento *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, elaborado pela UNESCO e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC, 2020) destaca os efeitos da pandemia sobre a equidade e qualidade de ensino em curto, médio e longo prazo e a importância de se planejar o retorno das aulas no ensino superior no período pós pandemia.

4 | DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir, uma breve discussão sobre as orientações e recomendações emanadas pelas OIs que atuam na região no que concerne a dimensão da educação no pós pandemia na América Latina.

4.1 Banco Mundial

A pandemia gerou uma série de desafios aos sistemas educacionais dos governos da região como, por exemplo, a necessidade de estabelecer modelos de educação a distância em um período em que as desigualdades digitais foram ainda mais exacerbadas (Banco Mundial, 2021; Olmos-Migueláñez et al., 2020; Pérez, 2021). Nesse cenário pandêmico, são propostas três fases de respostas ao setor educativo na região, a saber: i) enfrentar a pandemia, assegurar a saúde e a segurança, mitigar a perda de aprendizagem e prevenir o abandono escolar, ii) gerenciar a continuidade e reabertura, compensando as perdas de aprendizagem, evitando o abandono e melhorando o bem estar da comunidade

escolar, e iii) melhora e aceleração, protegendo e melhorando financiamento em educação e reconstruindo melhores sistemas educativos (Banco Mundial, 2021).

A respeito dos desafios do setor educativo na região da América Latina, Xing e Xi (2021) destacam que “una forma importante de ampliar la cobertura de la educación y promover la igualdad de acceso es aumentar la proporción del gasto público en educación” (p. 14) considerando que “es tarea de cada país latinoamericano mantener el monitoreo de la efectividad de los programas de transferencias monetarias, ajustando sus condiciones previas a la realidad social y mejorando la sensibilidad regional de la política para hacerlos compatibles con su contexto nacional” (p. 15).

Apesar da urgência em responder às necessidades imediatas causadas pela pandemia, os governos não devem perder a oportunidade de melhorar e fazer reformas em seus sistemas educativos a longo prazo (Murillo e Duk, 2020). Nesse sentido, Banco Mundial (2021) destaca, ainda, que durante todo o período de fechamento e reabertura das escolas os países têm introduzido medidas de inovação para enfrentar os desafios provocados pela pandemia e que estas, já existentes antes da pandemia e/ou introduzidas durante a pandemia, poderiam ser institucionalizadas depois da crise. As experiências exitosas (e.g. a implementação de modelos multimodais de educação a distância e educação híbrida, simplificação de planos de estudos e reajustes de exames, monitoramento de alunos em risco de abandono escolar) poderiam ser postas em prática, desempenhando um papel importante após a catástrofe sanitária, sempre a

considerar que los recursos tecnológicos no reemplazarán la labor educativa, pero sí se pueden convertir en una herramienta fundamental para generar un significativo proceso de enseñanza-aprendizaje; estos recursos promoverán un escenario adecuado y servirán de conexión entre los docentes y sus estudiantes. La preocupación siempre existirá en aquellos casos de estudiantes vulnerables, que no cuentan con conectividad y aparatos tecnológicos. Por más que no se desee, existirá una desventaja entre aquellos estudiantes de ciudad con familias con posibilidad económica y entre aquellos estudiantes de campos o suburbios que no cuentan con recursos y los medios necesarios; esto se convierte en uno de los grandes desafíos: la equidad educativa (Hurtado, 2020, p. 77).

O Banco Mundial (2021) mapeou outras medidas inovadoras e estratégias para reduzir as desigualdades digitais nos diferentes países da ALC, antes e durante a pandemia, que podem ajudar a construir sistemas educativos mais “robustos e equitativos, desde que sejam acompanhadas por uma orientação clara, formação digital e pedagógica e um monitoramento efetivo” (p. 74), a saber:

- Sistema de alerta para a redução do abandono escolar como uma ferramenta dirigida aos diretores e docentes que permite identificar aqueles alunos com risco de abandonarem a escola antes do “Habitual”. Na atualidade, segundo a OXFAM Brasil (2017), os dados referentes aos países latino-americanos oscilam entre os quase 10 anos de escolaridade de Chile e da Argentina e os 7,8

anos de estudo no Brasil.

- A recolha de dados dos alunos e outros componentes do sistema educativo que permite a construção de um sistema de informação e gestão educativa mais eficiente para o monitoramento e tomada de decisão;
- Uso de tecnologia adaptativa ou assistiva de aprendizagem, permitindo que o ensino seja ajustado ao nível de aprendizagem do aluno, melhorando a aprendizagem a longo prazo, beneficiando os alunos com mais dificuldade e garantindo a autonomia pessoal e académica (Fortes et al., 2017);
- Investimento em infraestrutura digital, assegurando acesso equitativo aos dispositivos e internet de banda larga aos alunos (além de, segundo a Parra et al. (2020), garantir fórmulas vitais para o desenvolvimento e crescimento sustentável das economias emergentes do mundo); e
- Desenvolvimento de habilidades digitais e pedagógicas dos docentes, permitindo que possam utilizar efetivamente as tecnologias digitais como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com o Banco Mundial (2021), a pandemia tem revelado a urgência dos países da ALC em assegurar que seus sistemas educativos estejam voltados para aprendizagem dos todos os estudantes e em todo lugar, desafio que já existia antes da crise de covid-19, com o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030.

Díaz (2021), lembra que

datos recientes del Banco Mundial nos hablan de un probable incremento de la "pobreza de aprendizaje" en más del 20 %, lo que significa que el porcentaje de niños y niñas de 10 años, incapaces de leer y comprender un relato simple podría haber crecido del 51 al 62,5 % (BM, 2021). Al mismo tiempo, se prevé un aumento en las tasas de abandono escolar entre adolescentes y jóvenes, y la probabilidad de completar la educación secundaria en algunos países de América Latina caería del 56 % al 42 %, afectando especialmente a las familias con bajo nivel educativo (CEPAL, 2021). (p.15)

Neste sentido, esta OI se compromete a apoiar os países da ALC no esforço em se recuperar da pandemia e reformular seus sistemas educacionais para a nova normalidade, preparados para a aprendizagem do futuro. De acordo com Reimers *et al* (2017), as tecnologias mudam relações, concepções e comportamentos da sociedade, corroborando a necessidade de uma educação digital que ajude a compreender o mundo, assim, a coerência e o alinhamento de políticas e programas que sustentem a ensino e a sua qualidade são imprescindíveis.

4.2 Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

Diante das repostas dadas pelos países da ALC em relação a crise sanitária, a CEPAL (2020a) identificou os seguintes desafios prioritários para implementação de medidas de continuidade, equidade e inclusão educativa pelos Estados e seus sistemas

educativos e de proteção social:

- Equidade e inclusão: atenção a população mais vulnerável e marginalizada (indígenas, afrodescendentes, migrantes e refugiados, pessoas com necessidades especiais) a diversidade sexual e de gênero. Segundo Reis (2021), ficou evidente que durante a pandemia as instabilidades socioeconômicas recaíram, principalmente, sobre a população mais pobre, e dentre as consequências, a evasão escolar se mostrou mais presente entre população afrodescendente;
- Qualidade e pertinência dos programas de estudo: melhora dos conteúdos relacionados com a saúde e bem estar e suporte especializado aos docentes para a formação para ensino a distância e retorno às aulas. Também o apoio sócio emocional para trabalhar com os estudos e famílias através de uma “reinvenção nos papéis de ensinar e aprender, com o fortalecimento dos elos de confiança entre as famílias e todo o corpo escolar” (Rodrigues et al., 2021, p.264) graças à “corresponsabilização dessas no processo educativo dos jovens é fator primordial para assegurar o sucesso e a permanência do estudante, em especial em tempos de ensino remoto” (Macedo et al., 2021, p.22).
- Sistema educativo: preparação para enfrentar e responder às crises, tornando-o mais resiliente;
- Interdisciplinaridade e intersetorialidade: planejamento e execução com foco na educação, saúde, nutrição e proteção social; e
- Alianças: participação de diferentes setores e atores no desenho e implementação de respostas à crise.

O informe da CEPAL (2020a) destaca que a pandemia de covid-19 tem demonstrado a necessidade dos sistemas educativos e sociais dos países da ALC atuarem de maneira articulada, tirando proveito das lições aprendidas neste período de crise e repensando a educação como sistemas mais equitativos e inclusivos, de acordo com o compromisso firmado na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

A reflexão apresentada por Díaz (2021) a respeito desse contexto é de que

Se trata de apostar por una transformación de los sistemas educativos; que cuenten con mecanismos flexibles que permitan incorporar a los alumnos que se han quedado descolgados durante la pandemia y a los grupos más vulnerables que más dificultades presentaban, incluso antes de la crisis sanitaria (p. 15).

A CEPAL (2020b) aponta para a necessidade de uma novo olhar para o desenvolvimento econômico na região castigada por décadas de lento crescimento econômico e desigualdades sociais, potencializadas pelas recentes instabilidades econômicas, políticas e mais recentemente, pela pandemia de covid-19.

De acordo com Reimers e Schleicher (2020), a acentuação das desigualdades durante este período impõe que “los líderes educativos tomen medidas inmediatas para desarrollar e implementar estrategias que mitiguen el impacto educativo de la pandemia”

(p. 5). No contexto de reforma dos sistemas educativos e no direito à educação, a CEPAL (2020b) propõe:

- Garantir o acesso à educação de qualidade e reduzir a exclusão;
- Melhorar o investimento na educação inicial e primeira infância, consideradas a base para o futuro desenvolvimento das pessoas;
- Assegurar a educação secundário a todos os jovens, considerado nível mínimo para se inserir no mercado de trabalho;
- Eliminar a desigualdade de gênero, fomentando uma maior participação das mulheres nas disciplinas científicas e tecnológicas;
- Investir no desenvolvimento das capacidades cognitivas básicas e complexas complexas, aumentando a capacidade de resolução de problemas de gestão de informação e compartilhar e colaborar em novos contextos de trabalho e socioemocionais;
- Combinar adequadamente a formação científica e técnica com os conhecimentos das humanidades, reconhecendo a importância da história, o apreço pela democracia, o fomento à produção artística, contribuindo assim para uma nova geração mais informada e autônoma; e
- Adaptar os planos de estudo para a promoção de habilidades ambientais e digitais para o desenvolvimento sustentável.

Lugo et al. (2020) destacam a importância de “imaginar escenarios futuros de educación digital pospandemia para lograr un nuevo mapa social donde las desigualdades existentes hoy en los países de América Latina se vean atenuadas en dirección a un proyecto social más inclusivo e igualitario” (p. 31).

Ademais, a CEPAL (2020b) aponta para a necessidade de um Estado mais proativo e dinâmico na busca por um modelo de desenvolvimento sustentado na criatividade e na aceleração da inovação tecnológica e institucional, refletindo o anseio da Agenda 2020 para o Desenvolvimento Sustentável que objetiva uma sociedade mais igualitária, a um acesso universal e na melhoria da qualidade da educação.

Por fim, Reimers (2021) prevê que “la crisis educativa creada por la pandemia podría animar un ciclo de reformas educativas, que permitan hacer a la educación más incluyente y relevante a las necesidades de un mundo complicado por otros efectos de la pandemia” (p. 10) e reforça que essas mudanças dependerão das decisões tomadas pelo governo e pela sociedade através de um diálogo baseado no conhecimento.

4.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

No contexto de uso das TIC, a OCDE (2020) destaca que para assegurar que as pessoas na América Latina tenham oportunidade de aproveitar o potencial máximo que as tecnologias têm para a aprendizagem, o primeiro passo é focar na conectividade e na infraestrutura do acesso à internet.

Para Reimers e Schleicher (2020), o investimento em infraestrutura é imperativo uma vez que

podría proporcionar dispositivos a estudiantes y maestros, y conectividad para apoyar un modelo de aprendizaje en línea que permita la mayor interacción posible en tiempo real entre estudiantes, estudiantes y maestros y con los padres, así como la creación de redes escolares y comunidades profesionales de docentes de varias escuelas (p. 12).

De acordo com a OCDE (2020), a integração das tecnologias de maneira inovadora nas práticas de ensino e aprendizagem é crucial proporcionar melhor rendimento e resultados dos estudantes na região, e nesse sentido, é fundamental ter em conta a adequação dos currículos e a capacitação dos professores sobre `quando e como´ usar as tecnologias nas aulas, desde a educação inicial, passando pela educação superior, até a formação de adultos.

A formação integral e de alta qualidade é imprescindível para que os professores aproveitem o potencial que as tecnologias têm para o ensino e aprendizagem e consequentemente permitam que seus alunos utilizem-a com maior frequência nas atividades escolares (OCDE, 2020).

Para Marín (2022) a pandemia abriu posibilidades para realizar cambios en las políticas educativas y en el desarrollo de infraestructuras tecnológicas, mucho más aprovechables en el contexto de la educación, como los recursos de la informática y las comunicaciones, con los que niños, jóvenes y, quienes así lo requieran, podrán alcanzar aprendizajes más favorables, según las necesidades del mundo moderno y con más calidad (p. 133).

4.4 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

De acordo com a UNESCO (2021a), as condições prévias de infraestrutura para conectividade e acesso a internet e a carência de políticas para o uso das TIC foram fatores determinantes na adoção de estratégias e soluções nos diferentes países da região.

Na América Latina a questão da conectividade nos vários setores da população, especialmente os mais vulneráveis, como também a população rural e crianças de 5 a 12 anos deve, não está garantida e deve ser visto como um problema a ser resolvido. Nesse contexto regional de carência das TIC na educação, Murillo & Duk (2020) contam que

hay demasiados estudiantes que no cuentan con ese recurso, ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio para poder beneficiarse de esta opción. Más específicamente, solo 4 de cada 10 hogares de Latinoamérica cuenta con conexión a internet (p. 12).

A falta de estrutura, acesso a dispositivos e internet fez com que muitos países durante o período de emergência utilizassem as tecnologias mais tradicionais, como por exemplo, televisão, rádio e até mesmo impressão de material didático para não perder o contato com os alunos (UNESCO, 2021a).

Nesse contexto de disparidade sobre o uso das tecnologias digitais na educação, as

políticas educativas devem ser orientadas a incluir pedagogicamente as TIC também fora do ambiente da escola e dos centros educativos, com planos de melhoria de infraestrutura e conectividade.

Algumas recomendações para os decisores políticos e outros atores nos países da América Latina vão na linha de:

- Aprofundar as políticas públicas de TIC na educação, dando continuidade e aperfeiçoando as políticas implementadas durante a pandemia, fomentando o desenho e investimento para o uso das TIC na gestão escolar, como também acompanhamento e avaliação dos resultados das políticas de uso das TIC com vistas à melhoria;
- Melhorar a conectividade e infraestrutura do país e do sistema educacional em particular, estabelecendo planos de infraestrutura de acesso à internet de qualidade (gratuito ou de baixo custo) em parceria com o setor privado de telecomunicações e disponibilização de dispositivos adequados para a aprendizagem, principalmente para os mais excluídos, garantido que os estudantes e professores tenham acesso em casa e nos diferentes espaços públicos;
- Criar, manter e fomentar o uso de plataformas e recursos digitais, criando condições de sustentabilidade, financiamento e melhoria das já existentes. Favorecer a troca de experiência e a aprendizagem entre países por meio de espaços colaborativos. Incentivar o seu uso por parte dos docentes e implementar plataformas adaptativas permitindo que cada aluno siga seu próprio ritmo;
- Promover o apoio e a formação docente no uso educacional das TIC, desenvolvendo competências digitais que propiciem o seu emprego por parte dos professores;
- Envolver outros atores no uso educacional das TIC, elaborando planos de uso das TIC que contemplem as famílias e organizações que acompanham os estudantes durante a aprendizagem.

A necessidade e o desafio dos países da região em incorporar e sustentarem as políticas de uso educacional das TIC, reconfigurando os seus sistemas educacionais e contemplando o virtual e o presencial no momento em que as aulas presenciais se concretizam já está sendo observado (caso de México, Costa Rica, Argentina ou Colômbia, por exemplo) (Astudillo et al., 2021; Monjelat, 2021).

A reflexão apresentada por Marín (2022) acerca da educação no pós pandemia reconhece que

un nuevo modelo educativo ha comenzado a tener vigencia en esta pandemia: la enseñanza híbrida (blended learning), sistema de alternancia o bimodal, como se le denomina en algunas partes, que consiste en compartir espacios de enseñanza y aprendizaje presencial con otros espacios a distancia o virtuales (e-learning). Éste será uno de los cambios novedosos que vendrán luego y que serán aprovechados por el sistema educativo del futuro [...] (p. 133).

A formulação de políticas públicas de saúde e educação que visem atenuar os danos provocados pela pandemia na primeira infância nos países da América Latina, é considerada uma prioridade para a UNESCO (2021b).

Como bem ressaltam Reimers e Schleicher (2020), la magnitud del impacto de la pandemia, esto no es solo una cuestión de salud pública. La pandemia y las respuestas necesarias para contenerla afectarán la vida social, económica y política. [...] las restricciones causadas por intervenciones no farmacéuticas como el distanciamiento social también han impactado la educación en todos los niveles, y continuarán haciéndolo durante al menos varios meses, ya que los estudiantes y los maestros no pueden reunirse físicamente en las escuelas y universidades (p. 4-5).

Além disso, o informe destaca que a principal estratégia adotada pelos países da região foi o fechamento das escolas e a implantação das aulas remotas, e, como consequência disso, observou-se o desafio enfrentado pelos pais e cuidadores de crianças sobre o uso das tecnologias digitais e da necessidade de acesso a computadores e a internet, bem como, a permanência de um adulto acompanhando o processo de aprendizagem dos mais novos enquanto estivessem em casa.

Segundo Hurtado (2020), um dos desafios encontrados no atual cenário pandêmico onde o ensino presencial foi substituído pelo virtual “es que muchas familias han delegado la educación de sus hijos a la escuela, por lo tanto, en este escenario se les hace complejo asumir el rol de padres y, a su vez, de mediadores del aprendizaje” (p. 185). Nesse contexto, afirma que aquando da reabertura gradual da economia, haja também a reabertura segura das escolas (com medidas de biossegurança e rastreamento adequados) de modo que permita aos pais que não têm com quem deixar os seus filhos o retorno aos seus postos de trabalho UNESCO (2021b).

A catástrofe sanitária produziu efeitos sobre a equidade e qualidade no ensino superior e portanto há que se preparar para o retorno às aulas no curto, médio e longo prazo (UNESCO-IESALC, 2020).

Diaz (2021) afirma que a pandemia intensificou as desigualdades nos sistemas educativos da região já existentes, atingindo, principalmente, os mais vulneráveis. O documento da UNESCO-IESALC (2020), por sua parte, sinaliza quatro eixos a serem considerados para a construção de um ambiente político propício à saída da crise no setor educativo, a saber: i) o papel da educação superior na recuperação, ii) a necessidade de forjar consensos nacionais, iii) estabelecer um marco regulamentário claro e, iv) a promoção da cooperação internacional. Além disso, permite que a educação, em especial a superior, deve ser vista como parte integrante no programa de estímulo econômico, tendo em vista o seu importante papel de promoção nas dimensões socioeconômica e inovação e na recuperação econômica.

Os vários atores do setor educativo (e.g. gestores, peritos, professores, estudantes, sindicatos, conselhos estudantis e pedagógicos) devem buscar uma estratégia conjunta

para a saída da crise pandêmica, promovendo a recuperação e, sobretudo, incentivando a inovação no setor. Nesse contexto de consenso nacional em que estão envolvidos diversos atores educativos, deve-se buscar a transparência e a divulgação das medidas que serão tomadas prezando pela qualidade e a equidade da educação e segurança no que concerne a saúde pública (UNESCO-IESALC, 2020).

A prática da cooperação internacional, mesmo que seja “paciente crítico” na América Latina (Quint, 2021), é importante no contexto de crise uma vez que um país região pode aprender mais rapidamente através das lições do que funcionou ou não em outro país, como também deve ser orientada para a construção de alianças que visem fortalecer os sistemas de educação da região, compartilhando recursos e soluções tecnológicas.

Para Reimers e Schleicher (2020),

[...] la cooperación puede ayudar a los líderes educativos a diseñar respuestas educativas efectivas, y que la primera y más simple forma de cooperación es intercambiar conocimiento sobre lo que las escuelas, comunidades y países están haciendo actualmente para proteger las oportunidades educativas durante la pandemia (pp. 5-6).

Díaz (2021) reforça a importância de orientar ações e estratégias para a melhoria dos sistemas educativos no pós pandemia através do compartilhamento de experiências e de consensos, da colaboração entre os diferentes atores e que a administração pública deve garantir o direito à educação para todos e em quaisquer circunstâncias.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo identificar e analisar as principais propostas (ações, estratégias, diretrizes) das OI no que tange a melhoria dos sistemas educacionais possibilitando torná-los mais resilientes após o período de catástrofe causado pela pandemia de covid-19.

Diante das recomendações feitas pelas OI (Banco Mundial, CEPAL, OCDE e UNESCO) para melhoria dos sistemas educativos dos países da América Latina após a pandemia, foi possível tecer as seguintes considerações:

Os sistemas educativos dos países da América Latina já apresentavam, antes da pandemia de covid-19, a necessidade de combater as desigualdades, em concomitância, com a busca pela equidade e igualdade de acesso à educação para todos e ao longo da vida, tal como prevê o ODS 4.

A desigualdade no acesso à internet e aos dispositivos e a necessidade de promover cada vez mais nos professores, alunos, pais e responsáveis as competências para o uso pedagógico das tecnologias é patente nos países da América Latina, o que por sua vez leva a demanda por políticas de TIC na educação (BM, OCDE, UNESCO).

A fragilidade dos sistemas educativos da região durante a pandemia acentuou a

desvantagem entre os estudantes vulneráveis, o que levou o BM e a CEPAL a recomendarem ferramentas de gestão educativa para monitoramento dos estudantes, de modo a garantir o direito à educação a todos.

O fechamento das escolas e a implantação das aulas remotas exacerbou a vulnerabilidade e os riscos dos alunos mais novos, visto que são mais dependentes no tocante à realização das atividades escolares. Nesse sentido, a CEPAL recomenda melhorar o investimento na educação inicial e primeira infância, por serem estas as bases para o desenvolvimento da vida escolar.

O ensino superior deve ser visto como estratégico e crucial para a recuperação do setor educativo, considerando, sobretudo, o seu potencial de inovação e de promoção socioeconômica.

Por fim, pressupõe-se que as OI com sua expertise no domínio da educação e mediante as orientações e recomendações emanadas nos seus documentos, possam exercer um efeito regulador transnacional sobre as políticas educativas dos países da região, ou seja, contribuam para a melhoria dos sistemas educativos no pós pandemia.

REFERÊNCIAS

Adelman, M., & Lemos, R. (2021). *Gestión para el aprendizaje: Medición y fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. World Bank.

Afonso, A. J (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 267-284.

Astudillo, M. P., Chévez, F. e Oviedo, Y.M. (2021). Las TIC en la educación infantil: una revisión sistemática de las políticas públicas de México y Costa Rica. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7 (2), 110-123 <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12327>

Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. The World Bank Group.

Barroso, J. (coord.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa.

De Sousa, B. (2016). “La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza” en Boaventura de Sousa Santos. *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Akal.

Díaz, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos pandemia, *Revista Innovaciones Educativas*, 23 (35), 14-17.

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (2020a). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Retirado de <https://repositorio.cepal.org>

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (2020b). *Construir un nuevo futuro: una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad*. Retirado de <https://repositorio.cepal.org>

- Freeman, R., & Maybin, J. (2011). Documents, Practices and Policy. *Evidence & Policy*, 7 (2), 155-170.
- Fortes, M.D., Vasconcelos, G. e Pereira, M. A. (2017). Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva. O ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. *Laplage em revista*, 3 (2), 159-169.
- Freeman, R. (2019). Meeting, talk and text: policy and politics in practice. *Policy & Politics*. 47 (1), 37-56.
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitais en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Hurtado, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del Siglo XXI *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela)*, 44, 176-187.
- Macedo, A., Marques, A.H., Gomes, A. e Pinheiro, N. (2021). *EEMTI Lions Club: reafirmando compromissos, avaliando conceitos e adaptando-se aos tempos vigentes*, em Educação do Ceará em tempos de pandemia: estratégia de gestão, pp. 14-31
- Marín, J.D. (2022). De la pandemia de covid-19 a los retos de la educación para el futuro. *InterNaciones*. 9 (22), 121-142.
- Monjelat, N., Peralta, N., & San Martín, P. (2020). Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad?. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59225>
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 11-13.
- Nóvoa, A. (2021). Ciclo Transformar. *Seminários Transdisciplinares e Interuniversitários*. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt>
- Reimers, F. M. e Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OEI.
- Reimers, F. M., Bullrich, E., Cardoso, B. e Edwards, D. (2017). Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro, UNESCO.
- Reimers, F. M.(2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Rodrigues, G., Almeida, T., Lima, E. e Bezerra, C. (2021). *A oferta de material pedagógico como apoio para ressignificação do currículo flexível das EEMTIs no ensino remoto*, Em Educação do Ceará em tempos de pandemia: estratégia de gestão, pp. 258-265.
- Olmos, S.; Frutos, F.J.; García, F.J.; Rodríguez, M.J.; Bartolomé, A.R. y Salinas, J. (Ed.) (2020). *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia* (3-5 de noviembre de 2021, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca). Salamanca.

OXFAM Brasil (2017). Relatório anual de atividades. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio2017v5.0hc201218.pdf>

Organisation for Economic Cooperation and Development (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*. OECD Skills Studies. OECD Publishing.

Pérez, A. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23 (1), pp. 1-4

Quint, S. (2021). El sistema de la cooperación internacional para el desarrollo: morfología de un paciente crítico. *TERRA, Revista de Desarrollo Local* (9), 103- 121. DOI: 10.7203/terra.9.19371

Reis, D. dos. (2021). Pandemic and Racial Inequalities in Brazilian Education: Critical Views. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>

Ruiz, G. (2021). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2020, 9 (3e), 45-59.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.

UNESCO (2020a). *A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara*. Retirado de <https://pt.unesco.org>

UNESCO (2020b). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos*. UNESCO.

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Programa Mundial de Alimentos (2020). *Marco para la reapertura de las escuelas*. https://es.unesco.org/sites/default/files/marco_reapertura_escuelas_es.pdf

UNESCO-OREALC (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. UNESCO.

Xing, C., & Xi, Z. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica-Estudio de caso: Aprende en Casa de México. *Revista de Educación a Distancia*. 67 (21). <http://dx.doi.org/10.6018/red.480841>

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NAZIRA LITAIFF MORIZ, NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM, QUANTO A APLICAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 03/04/2023

José Augusto Mouzinho da Silva

Graduado em Letras-Língua Inglesa-
Universidade do Estado do Amazonas-
UEA. Mestre em Ciências da Educação
– Universidade San Carlos- USC/PY

RESUMO: Esta investigação teve a finalidade de desenvolver um estudo referente a analisar o emprego das Histórias em quadrinhos nas aulas de língua Inglesa na escola estadual professora Nazira Litaiff Moriz no município de Tefé – Amazonas, devido ao grande desinteresse dos alunos pelas aulas de Inglês, onde percebeu-se a necessidade de didáticas diferenciadas. Assim sendo, surgiu o seguinte problema geral: Qual a impressão dos professores ao utilizarem as histórias em quadrinhos como recurso metodológico de ensino na aplicação de conteúdo didático nas aulas de Língua Inglesa, emergiu o objetivo geral que delimitou o estudo para: Analisar o amparo das histórias em quadrinhos como recurso metodológico de ensino nas aulas de língua inglesa. E como objetivos específicos: Reconhecer a necessidade de despertar o interesse dos alunos nas salas

de aula de Língua Inglesa para melhor aproveitamento do aprendizado, determinar a importância da aplicação de métodos de ensino adequados para o desempenho das aulas de Língua Inglesa, analisar a contribuição das HQs no processo de ensino e aprendizagem. O resultado final da pesquisa foi que os professores que ministram aula para os alunos das séries iniciais do ensino médio concordam que os usos das HQs despertam o interesse dos alunos pelas aulas de Língua Inglesa e assim ajudam no processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos (HQs) - Recurso didático - Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: This investigation aimed to develop a study regarding the analysis of the use of comics in English language classes at the state school Professor Nazita Litaiff Moriz in the municipality of Tefé - Amazonas, due to the great lack of interest of students in English classes, where they noticed the need for differentiated didactics. Therefore, the following general problem arose: What is the impression of teachers when using comics as a methodological teaching resource in the application

of didactic content in English language classes? comics as a teaching methodological resource in English language classes. And as specific objectives: Recognize the need to arouse students' interest in English Language classrooms for better learning, determine the importance of applying adequate teaching methods for the performance of English Language classes, analyze the contribution of Comics in the teaching and learning process. The final result of the research was that the teachers who teach classes for students in the first grades of high school agree that the uses of comics arouse students' interest in English language classes and thus help in the teaching-learning process in this discipline.

KEYWORDS: Comics (Comics) - Didactic resource - Teaching English.

1 | INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2002) recomendam que o professor de língua estrangeira utilize os gêneros textuais de forma a diversificar suas abordagens de ensino e promover o contato do aluno com a linguagem formal e informal.

Este artigo que tem como tema “Percepção dos professores da escola Nazira Litaiff Moriz, no município de Tefé-AM, quanto a aplicação das histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Inglesa”, onde serão aplicadas estratégias de ensino que contribuam para a mudança de atitude do aluno em relação ao estudo da Língua Inglesa e assim o estimule a interessar-se pelas aulas da disciplina de Língua Inglesa e assim despertar nos alunos o interesse pela aula de Língua Inglesa, ajudar no processo de ensino e aprendizagem, estimular o aumento da competência argumentativa e o seu imaginário, utilizando o gênero textual Histórias em Quadrinhos como um recurso pedagógico, motivacional e facilitador para o ensino e aprendizagem em Língua Inglesa. Dessa forma, o uso das Histórias em Quadrinhos, fará com que o aluno não se sinta desestimulado pelas aulas de Língua Inglesa nas séries iniciais do ensino médio. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.

Nesse sentido, pensando na possibilidade de uma obtenção mais rápida pela falta de interesse pelas aulas e a prática nas aulas de Língua Inglesa, apresentou-se a possibilidade de se trabalhar nesta disciplina com as HQ's, e assim, buscar despertar o interesse dos alunos por esta língua estrangeira.

2 | HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: MEIO MOTIVADOR DE APRENDIZAGEM SIGNIFICANTE EM LÍNGUA INGLESA

Ao longo dos anos, as Histórias em Quadrinhos (HQs) deixaram de ser vistas somente como instrumento de diversão e passaram a integrar o material didático na escola. Tal recurso tem auxiliado no processo de ensino e aprendizagem das mais diversas áreas de conhecimento, como Geografia, Matemática, Português História e Língua Inglesa. Nessa perspectiva, postulamos que no âmbito escolar as HQs se habilitam como instrumento motivador e facilitador da aprendizagem. Em consonância à assertiva supracitada,

Vergueiro e Ramos (2009) asseveram que as HQs deixaram de ser apenas um passatempo e passam a ser utilizadas como instrumento que pode auxiliar na leitura e interpretação das histórias. Em conjunto com a leitura, as gravuras que apresentam expressões faciais e paisagens proporcionam um maior entendimento e um maior contato com a história ali presente, favorecendo a exploração de conhecimentos referentes a diversas áreas. Assim, temos nos quadrinhos um mecanismo de ajuda na leitura e na escrita de crianças e jovens, já que este é o público que mais se utiliza destes materiais. Para Vergueiro e Ramos (2009) os diferentes gêneros de HQs como as charges e as tirinhas são descritas pelos PCN como alternativas de ensino em toda a Educação Básica.

O uso das HQs no ensino contempla indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), no sentido de que os quadrinhos podem enriquecer o vocabulário dos alunos, além de apresentarem um caráter globalizador, muitas dessas histórias acontecem em outras partes do mundo, entretanto, são de fácil entendimento por quem as lê em qualquer região. Além disso, é possível explorar temáticas regionais como lendas, contos. A leitura de HQs pode ser utilizada em qualquer faixa etária, mas esse tipo de recurso é mais comumente utilizado com alunos do Ensino Fundamental. Em qualquer que seja o caso, compreendemos que a utilização desse recurso deve ser antecedida de um planejamento com objetivos bem definidos, buscando favorecer em sala de aula a comunicação de ideias, a leitura, a produção de textos, as conjecturas e as discussões que possam auxiliar no letramento das diversas áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, Vergueiro (2009) destaca que os diferentes tipos de falas dos personagens das HQs, os tipos de enquadramento, os tipos de situações, as características físicas e outros pontos a mais, que na hora da leitura nem são percebidos para quem as lê, podem ser aproveitados no processo de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas.

2.1 O uso das histórias em quadrinhos como recurso didático-pedagógico nas aulas de Língua Inglesa

A linguagem dos quadrinhos teve sua propagação através dos jornais, vista como entretenimento barato ganhou destaque mundial com a produção de super-heróis, tornando-se um meio de comunicação em massa muito popular entre os jovens. Com o passar do tempo, as HQs ganharam estabilidade e alcançou o sucesso absoluto, ganhando espaço em outras mídias com os desenhos animados e filmes.

Autores como Maurício de Sousa - com a Turma da Mônica-, e o cartunista Ziraldo - com a Turma do Pererê-, fizeram com que as publicações de quadrinhos se solidificassem, estimulando o desenvolvimento de novas histórias e personagens e com o passar do tempo, cada vez mais pesquisadores e educadores reconheceram o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos. A partir das reformas curriculares que resultaram nas publicações de 1997, os quadrinhos ganharam presença no ambiente escolar; foram incluídos como materiais pedagógicos relevantes e participam dos textos prescritos pela

política educacional no país. De acordo com os PCNs, as HQs deverão estar inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais (BRASIL, 1997). Sobre isso, destaca Ramos (2009, p.13): Vêm-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

São inúmeras as possibilidades de HQs que podem facilitar e despertar o interesse dos alunos pelo ensino de Língua Inglesa. São relatos e histórias do nosso cotidiano, por meio de quadrinho, que, se encarados com o devido cuidado pelo professor, podem ser um material de grande importância como suporte para o professor.

Além de desenvolver o hábito de leitura e permitir uma abordagem dinâmica sobre determinado conteúdo, as HQs podem ser utilizadas para desenvolver a criatividade dos alunos.

Os aspectos acima demonstram que é possível trabalhar as HQs em sala de aula, porém com cuidados na utilização. Como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, o professor ao selecionar o material que deve ser utilizado deve levar em conta os objetivos, a temática, a linguagem e o desenvolvimento intelectual do aluno. É importante também que o professor se familiarize com a linguagem deste meio, visto que: na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. (VERGUEIRO, 2010, p. 29).

2.2 A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as possibilidades de aprendizagem com as histórias em quadrinhos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o ensino de língua inglesa de maneira a combater os preconceitos linguísticos e conseqüentemente, sociais. Para tanto se baseia em cinco eixos estruturantes com base em práticas da linguagem, sendo esses o eixo da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. O eixo da oralidade, proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender

e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo (BRASIL, 2018. p. 243).

Dessa forma, a partir das histórias em quadrinhos os alunos podem desenvolver a interação com os colegas ao mesmo momento que há o uso da oralidade como forma de apresentação do desenvolvidos por eles, mesmo que sem um conhecimento fluente de língua, podendo se ajudar de linguagens não verbais, como gestos e sons. Podendo assim fazer uso das próprias onomatopeias como recurso de ajuda no momento de oralidade. O segundo eixo é o eixo da leitura, sendo que este promove, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados (BRASIL, 2018. p. 243-244).

Dessa forma a aprendizagem não ocorre somente através de textos, as imagens também possuem significados, sendo assim o professor pode usar imagens para fazer com que os alunos reflitam sobre determinado tema, usando imagens que abordam temas críticos e problematizar um assunto através de uma imagem. As histórias em quadrinhos trazem a combinação de imagens com palavras, facilitando assim uma interpretação do aluno pelo que o HQs aborda, desenvolvendo assim uma criticidade a partir das imagens e do que é dito nos balões.

O terceiro eixo é o da escrita, e este considera dois aspectos no ato de escrever, podendo ocorrer de forma processual e coletiva ao qual pode ocorrer de forma coletiva ou individual, e o ato de escrever como prática social, que têm por finalidade uma escrita na qual os alunos são os protagonistas sendo assim esse eixo “se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, folder, entre outros)” (BRASIL, 2018. p. 244).

O quarto eixo é conhecimentos linguísticos o qual “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2018. p.245). Sendo este um conjunto dos outros eixos, para a reflexão sobre funcionamento da língua inglesa, no qual de forma contextualizada, se encaixando nesse ponto o uso de HQs, é possível que haja uma aprendizagem significativa ao ponto de que o aluno não tem apenas um texto solto.

O quinto eixo é a dimensão intercultural, sendo que esse de acordo com Brasil (2018) há a compreensão de que vivemos em uma sociedade contemporânea ao qual está repleto de culturas e estamos em um processo contínuo de interação e reconstrução. Sendo assim, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua

inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (BRASIL, 2018. p.245).

2.3 Como as HQs podem ser usadas em sala de aula

Para Rama e Vergueiro (2012, p.20), em se tratando de quadrinhos, “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”. As histórias em quadrinhos podem ser um recurso didático que oferece uma variação de metodologia para se trabalhar em sala de aula. Mas, torna-se necessário apropriar de maneira crítica e consciente.

A aplicação das HQs, segundo Rama e Vergueiro (2012), deve ser adaptada ao cronograma da série, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas. De uma forma mais ampla, pode-se dizer que os quadrinhos podem ser utilizados na contextualização do conteúdo, como recurso avaliativo e no incentivo à leitura e à escrita, atendendo a disciplinas diversas, como História, Geografia, Artes, Matemática, Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (Rama Vergueiro, 2012 p.21)

As HQs ou mesmos as tirinhas podem ser utilizadas em sala de aula na contextualização de conteúdo de estudo buscando ampliar a possibilidade de compreensão. Integrando um determinado tema a uma linguagem agradável, mais próxima do educando. Essa estratégia pode ser usada no intuito de quebrar o paradigma de conteúdo de difícil compreensão para a maioria dos alunos, buscando uma abordagem mais lúdica que pode facilitar a construção de uma aprendizagem significativa.

As histórias em quadrinhos, podem ser usadas no incentivo à leitura, com seu formato dinâmico, mesclando texto e desenhos, que podem atrair a atenção de todos que as leem. Podendo despertar e motivar os jovens ao gosto pelas aulas, bem como pela leitura, e com isso tornando um provável leitor no futuro, podendo ser uma porta de entrada para o mundo dos livros, quando as HQs são exploradas em função das linguagens utilizadas.

2.4 As estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Inglesa

O MEC publicou em 1998, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - para o Ensino Fundamental, documento que defende a concepção de língua como prática social. Além disso, a prática de leitura foi afirmada como essencial em detrimento das outras práticas, como oralidade e escrita, com a justificativa de que no contexto brasileiro há

poucas oportunidades de uso efetivo da oralidade pelos alunos, particularmente aqueles da rede pública de ensino. Em 1999 o MEC publicou os PCN para o EM (Ensino Médio), cuja ênfase está na comunicação oral e escrita.

Os PCNs (BRASIL, 2002) orientam os docentes a utilizar os mais diversos gêneros, sejam eles orais ou escritos no processo de ensino da Língua Estrangeira. Na escola, os gêneros permitem o trabalho com a oralidade e com a produção textual. No que se refere ao ensino de Línguas Estrangeiras, de modo particular a Língua Inglesa, a aquisição da leitura por meio dos HQs de forma contextualizada, de modo que o aluno perceba a utilização real da língua estudada. Pois os PCN-LE – sugerem que o conhecimento prévio do aluno e seu conhecimento de mundo devem ser o ponto de partida para o trabalho em sala aula. Nas histórias em quadrinhos podemos notar a presença dos recursos visuais e verbais que interagem entre si e podem auxiliar no processo de aprendizagem e este, é um recurso de grande aceitação por crianças e adolescentes, pois estimula a curiosidade e desperta neles o interesse pelas aulas em língua inglesa.

De acordo com os PCNs (1997), o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. A estrutura dos eixos de aprendizagem e sua articulação entre os tipos de conteúdo das disciplinas ofertadas e dos Temas Transversais configuram uma organização para que as escolas estruturem seus currículos com certa liberdade que permita considerar o seu contexto educacional. A história em quadrinhos poderá ser instrumento que contemple esses eixos de aprendizagem, pela facilidade que ela transmite informações de forma atrativa, divertida e facilita a memorização. Os PCNs reforçam dizendo: “[...] é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, os quadrinhos devem estar e estão inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais. (PCNs 1997)

O discurso político presente nos PCNs defende o preparo de todos, à igualdade de inclusão e criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania: A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.5)

Os PCNs defendem que o ensino de um idioma é eficiente, quando se garante o engajamento discursivo do aluno, ou seja, “a capacidade de se envolver e envolver os

outros no discurso” e isso pode ser feito “por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo” a fim de que essa construção possa ter um significado para o aluno (BRASIL, 1998, p.19). Os PCNs expõem que se deve proporcionar aos alunos “oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidade de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 54)

Porém, o que se constata sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas é a contradição relatada nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira. Conforme esse documento (BRASIL, 1998, p. 21), o ensino das quatro habilidades comunicativas (fala, escuta, leitura e escrita) se inviabiliza frente às condições da maioria das salas de aula das escolas brasileiras: “carga horária reduzida, classes superlotadas, baixo nível de domínio das habilidades orais por parte de grande parte dos professores e falta de material didático” (BRASIL, 1998, p. 21). Isso tudo contribui para o desinteresse por parte dos alunos e tornando-se um ensino diferenciado.

É de grande importância que se conheçam as representações dos alunos a respeito do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, pois assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 65) relatam: “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que Língua Estrangeira não pode ser aprendida na escola. ” Esse poderá ser um primeiro passo para aprofundar o entendimento sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais do município de Tefé e para proporcionar futuras pesquisas que proponham a melhoria no ensino deste idioma.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida para este trabalho trouxe pontos essenciais para se entender como o gênero História em quadrinhos (HQs) pode proporcionar ganhos na aprendizagem e na prática nas aulas de Língua Inglesa.

Reconhecer a necessidade de despertar interesse dos alunos nas aulas de Língua Inglesa para melhor aproveitamento do aprendizado, se pode concluir que, para que uma aula seja motivadora e interessante é necessário que, além da figura do professor, o material usado e o tema abordado sejam fatores determinantes no bom desenvolvimento das aulas. Dessa forma é possível trabalhar questões sociais em Língua Inglesa obtendo bons resultados com o auxílio do gênero Histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula, pode-se concluir que o uso das histórias em quadrinhos como suporte nas aulas de Língua inglesa pode estimular o estudante, especialmente aqueles que se encontram nas séries iniciais, pois tais instrumentos deixam entrever aspectos lúdicos que parecem tornar a aprendizagem mais leve e divertida, viabilizando a abordagem de diversos assuntos. Dessa forma, as aulas podem ser mais estimulantes ao se fazer uso das HQs.

Em face do exposto, concluiu-se que as histórias em quadrinhos funcionam como um excelente instrumento de ensino. É fácil verificar isso, pois os alunos ao lerem HQs que apresentam temas sobre a promoção da cultura, do meio ambiente e da educação, por exemplo, sentem-se interessados por tais temas. Além disso, aumenta a responsabilidade do professor em buscar e primar por uma aula dinâmica, prazerosa e, sobretudo, comprometida com o aprendizado necessário, uma vez que a sociedade em que vivemos exige um ensino de qualidade e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Conhecimentos de Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, 2002, p.129-181.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia, língua portuguesa, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: Acesso 20/06/202

MARCUSCHI, LuisAntonio. GÊNEROS TEXTUAIS: definição e funcionalidade. IN: Gêneros textuais e ensino. Organização Angela Paula Dionísio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acessado em 30 de março de 2011.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula. Ed. contexto. Capítulo 1 disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/como-usar-as-historias-em-quadrinhos-na-salade-aula.html>, acesso em 13/11/2021

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomir (org). Como usar as histórias e quadrinhos em sala de aula: Contexto, 2010 (4 Ed.)

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo(org). Quadrinhos na educação, da rejeição à pratica. São Paulo: Contexto,2009.

VERGUEIRO, Waldomiro Castro Santos (Org.). Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2005, vol. 1, p. 157.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ANGOLA: UMA LEITURA A PARTIR DOS DOCUMENTOS POLÍTICOS

Data de submissão: 28/02/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Hernani Bungo Sumbo

Instituto de educação, Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0747-931X>

RESUMO: Este texto trata das políticas de educação de adultos em Angola, desenvolvida desde 1975, e a análise é feita a partir de um conceito amplo de educação de adultos, e de três dimensões que, embora interdependentes, são distintas – políticas públicas, práticas e sujeitos da educação de adultos. Estes conceitos servem à análise de diferentes documentos políticos do Estado angolano. Na discussão dos dados, destaca-se a lógica de modernização e de controlo estatal. Os dados indicam igualmente que as práticas de educação de adultos em Angola se caracterizam pela realização de ações de alfabetização de adultos, educação básica de adultos e formação profissional. Quanto aos sujeitos da educação de adultos, o educador desempenha o papel de agente institucionalizador dos conhecimentos consolidados na escola, enquanto que o educando é entendido como um sujeito carente de conhecimentos e experiências,

conformado com a realidade política, social e económica que caracteriza a sociedade na qual se encontra.

PALAVRAS-CHAVE: Angola. Educação de Adultos. Políticas Públicas. Práticas Socioeducativas. Sujeitos da Educação de Adultos.

ADULT EDUCATION POLICIES IN ANGOLA: A READING FROM POLICY DOCUMENTS

ABSTRACT: This text deals with adult education in Angola, developed since 1975. The analysis is based on a broad concept of adult education, based on three dimensions that, although interdependent, are distinct – public policies, practices and subjects of adult education. These concepts serve the analysis of different official documents of the Angolan State. In the discussion of the data, the logic of modernization and state control stands out. The data also indicate that adult education practices in Angola are characterized by carrying out adult literacy actions, basic adult education and professional training. As for the subjects of adult education, the educator plays the role of institutionalizing agent of knowledge consolidated at school, while the student is

understood as a subject lacking in knowledge and experience, conformed to the political, social and economic reality that characterizes the community in which you are located.

KEYWORDS: Angola. Adult Education. Public policy. Socioeducational Practices. Subjects of Adult Education.

1 | NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo aborda as políticas de educação de adultos desenvolvida em Angola, desde 1975. O texto procura responder a seguinte questão: como se caracteriza a educação de adultos em Angola? Ora, esta comunicação tem como propósito caracterizar e discutir a educação de adultos em Angola, concretamente as dimensões das políticas públicas de educação de adultos; práticas sociais de educação de adultos desenvolvidas pelas entidades estatais, privadas e pelos movimentos da sociedade civil; e os atores, educadores e educandos, como sujeitos que fazem parte das atividades de educação de adultos. Esta análise é feita a partir de um “entendimento amplo de educação de adultos, a qual pode ser considerada a partir de três dimensões que, embora interdependentes, são distintas – as práticas sociais, as políticas públicas e os [atores envolvidos nas práticas sociais de educação de adultos]” (Alves et al, 2016, p. 151). Na discussão dos dados, destaca-se a ênfase atribuída à lógica da modernização e de controlo estatal. Neste âmbito, é de notar o destaque concedido ao papel de entidades públicas e dos parceiros sociais no desenvolvimento de ofertas educativas, bem como a preferência por finalidades políticas centradas na educação formal. Os dados indicam igualmente que as práticas de educação de adultos em Angola se caracterizam pela realização de ações de alfabetização de adultos, de educação básica de adultos e de formação profissional. No quadro da educação de adultos em Angola, o educador desempenha o papel de agente institucionalizador dos conhecimentos consolidados na escola, enquanto que o educando é entendido como um sujeito carente de conhecimentos e experiências, conformado com a realidade política, social e económica que caracteriza a comunidade na qual se encontra (Guimarães, 2011; Freire, 2018). Este artigo está organizado em cinco pontos: 1) abordagem referente à evolução histórica da educação de adultos no âmbito da legislação angolana, de 1975 até a presente data; 2) enquadramento teórico de educação de adultos; 3) abordagem metodológica; 4) discussão dos dados; 5) considerações finais.

2 | ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO QUADRO LEGISLATIVO ANGOLANO

Após a independência nacional, em 1975, o Estado Angolano encontrava-se diante de atrasos significativos no domínio da educação, evidenciados pela taxa de analfabetismo da população adulta em cerca de 85%, subescolarização em todos níveis de ensino e pelo reduzido número de infraestruturas escolares (Cazalma, 2015). Diante deste cenário, a

partir de 1976, observou-se uma forte aposta na área da educação. Esta aposta passou por ações que incidiam no desenvolvimento de campanhas de alfabetização da população adulta, o aumento de infraestruturas escolares, o aumento dos números de acesso de alunos no sistema escolar e o maior equilíbrio no índice de paridade do género. A aprovação de documentos legais, nomeadamente a Lei n.º 4/75 de 9 de dezembro de 1975, Lei 13/01, de 31 de dezembro de 2001 e a Lei 17/16, de 7 de outubro de 2016, deram corpo a construção do Sistema de Educação (Costa, 2018). Com a implementação destes documentos, o Estado angolano entende que a educação assume um papel relevante no processo de edificação e consolidação de uma nação democrática e de direito, tendo em conta a sua importância, dimensão, impacto e abrangência, de modo que era entendida (e continua a ser entendida) como um meio que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas, a redução das desigualdades sociais, ainda muito assente na sociedade angolana, bem como a recuperação e o desenvolvimento económico do país, através da aposta na formação de quadros especializados, formados em instituições nacional e internacional.

Diante do exposto, passamos a caracterizar as políticas de educação de adultos no quadro dos documentos políticos angolano, concebidos e elaborados desde 1975 até 2020. Após a independência, grande parte da população angolana se encontrava fora do sistema de ensino escolar. Tendo em conta a situação do país naquela altura, havia a necessidade de quadros capacitados para dar resposta às diferentes questões de domínio político, económico e social. Diante deste cenário, deu-se início ao processo de desenvolvimento do Sistema de Educação angolano, através da Lei n.º 4/75 de 9 de dezembro de 1975. Esta lei tinha como finalidade colocar fim ao sistema de ensino colonial, caracterizada pela exclusão das pessoas nativas nas escolas, alienação à educação dada aos nativos e pelo elitismo. Para o efeito, o Estado angolano decidiu ‘romper’ com as estruturas, mecanismos e meios de gestão vigente no sistema colonial (Cazalma, 2015; Costa, 2018).

O Sistema de Ensino, como era designado na altura, tinha como objetivo colocar o ensino público ao serviço do povo, de forma acessível para todos, sem discriminação política, racial, religiosa, género, posição social e condição económica (Lei n.º 4/75 de 9 de dezembro de 1975). A educação escolar era entendida como um dever patriótico, realizada por todos e para todos (Costa, 2018; Cerqueira, 2022). Importa destacar que a educação era de cariz obrigatório e era exclusivamente da responsabilidade do Estado. Deste modo, nenhuma entidade privada ou do setor social podia organizar e realizar ações educativas. Esta ação só podia ser realizada pelo Estado angolano. Nesta ordem de ideia, o Sistema de Ensino estava fundamentado nos princípios do monopólio do Estado, da obrigatoriedade, gratuidade, igualdade, laicidade, orientação política - assente na ideia de libertação da ideologia e força colonial - e da ligação entre a atividade escolar e de produção económica. Estruturalmente, o Sistema de Ensino consagrado na Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975, estava organizado em três subsistemas de ensino, nomeadamente o Ensino Geral, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior. O Ensino Geral, correspondia a dois

níveis de ensino: ensino de base e pré-universitário. O ensino de base era constituído por três níveis de ensino: primeiro nível, consistia no 1º, 2º, 3º e 4º ano/ classe; segundo nível, consistia no 5º e 6º ano/ classe; e terceiro nível, que consistia no 7º, 8º e 9º ano/ classe de escolaridade. O ensino pré-universitário consistia no 10º, 11º e 12º ano/ classe, e, como o próprio nome indica, servia de preparação para a entrada no ensino superior.

Nas décadas de 1980 e 1990, no quadro das transformações que ocorreram no país, seja de âmbito político - evidenciada pelo multipartidarismo que possibilitou maior participação de outras organizações políticas nos debates e decisões centrais do país, e pela alteração do sistema constitucional que passou a considerar Angola como um Estado Democrático de Direito - como também de cariz socioeconómico - através da abertura da economia de mercado em detrimento da economia planificada e centrada no governo - foi realizado um estudo de diagnóstico do sistema de educação em Angola. O estudo resultou na definição e elaboração da nova Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, implementada a partir de 2004 (Costa, 2018).

A nova Lei de Bases do Sistema de Educação tinha como finalidade preparar as pessoas para a vida ativa. Independentemente de estar assente nos princípios da democraticidade, gratuidade, integridade, laicidade e igualdade, a educação era (e é) vista como um meio de realização dos objetivos pessoal e individual. Ora, denota-se que o Sistema de Educação privilegiou a lógica assente na teoria do capital humano em detrimento dos valores coletivos, democráticos e emancipatórios (Guimarães, 2011; Lima & Guimarães, 2018). Estruturalmente, o Sistema de Educação consubstanciada na Lei n.º 13/01, é constituído por seis subsistemas de educação: Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Educação de Adultos, Formação de Professores, Ensino Técnico-Profissional e Ensino Superior. Comparado com o anterior Sistema de Ensino, observa-se que houve alargamento nos subsistemas de educação. Ora, entendemos que este processo foi realizado com o objetivo de, primeiro, expandir o processo educativo para todas as pessoas, independentemente da idade; segundo, aumentar a qualidade do ensino em Angola (Paxe, 2015; Costa, 2018).

Com a aprovação da nova Constituição da República de Angola, 5 de fevereiro de 2010, identificou-se que havia necessidade de se realizar alguns ajustes no sistema de educação, de modo a “garantir a unidade e coerência do sistema legislativo angolano” (Costa, 2018, p. 51). Neste sentido, foi aprovada a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016, que revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001. A Lei n.º 17/16 passou a ser designada de Sistema de Educação e Ensino. Ora, no nosso entendimento, este Sistema de Educação e Ensino consolidou a dinâmica de colocar a educação ao serviço do desenvolvimento e da modernização económica do país, através de lógicas fundamentadas no neoliberalismo, a partir de ações individualizadoras na educação, tal como indica o documento: a finalidade da Educação e Ensino visa “garantir a excelência e o empreendedorismo” (Costa, 2018; Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016).

Os princípios orientadores do sistema de educação e ensino encontram-se fundamentados nas normas constitucionais do país e foram estabelecidos com o objetivo de dar resposta às questões referentes aos direitos fundamentais, nomeadamente no que se refere ao direito à educação em Angola, reconhecendo que ainda falta muito caminho por percorrer em matéria de educação. Neste sentido, os princípios plasmados na Lei n.º 17/16 são os seguintes: legalidade; integralidade; laicidade; universalidade; igualdade; gratuidade; obrigatoriedade; intervenção do Estado; qualidade dos serviços da educação; educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos, e língua. Estruturalmente, o Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino. No que trata aos subsistemas de ensino são: Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior. Quanto aos níveis de Ensino são os seguintes: Educação Pré-escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior.

A finalidade do sistema de educação de Angola tem vindo a ser alterada por força das contingências de ordem política, social e económica. Num primeiro momento, no quadro do processo de nacionalização do sistema de educação, após a independência, o sistema de educação tinha como finalidade combater o analfabetismo, bem como fomentar e expandir o processo de escolarização em toda a sociedade angolana. Neste sentido, em 1980 o número de pessoas a frequentar a escola atingiu a cifra de cerca de 1.800.000, o que significou o triplo do número de alunos existentes em 1975 (Cazalma, 2015; Costa, 2018; Cerqueira, 2022). No segundo momento, assente no processo de reconstrução nacional, entende-se que o sistema de educação tinha como finalidade a formação e qualificação da mão-de-obra, tendo de vista o crescimento e a remodelação económica do país. No terceiro momento, observa-se a tendência de fortalecer as orientações e finalidades assentes nas lógicas dos recursos humanos.

A Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975, como acima já indicámos, não consagrou a educação de adultos como um subsistema de ensino autónomo. A educação de adultos incluía as campanhas de alfabetização e os cursos profissionais. Deste modo, as pessoas adultas aprendiam a escrever, a ler, a realizar cálculos básicos, bem como também realizavam a formação básica para o trabalho (Costa, 2018; Cerqueira, 2022). Diferente das leis anteriores, tanto na Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, como na Lei n.º 17/16, de 7 outubro de 2016, a educação de adultos aparece como um subsistema de educação e ensino, cujo objetivo visa, a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos de andragogia, bem como o combate ao analfabetismo literal e funcional (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro; Lei n.º 17/16, de 7 outubro de 2016). Para além destes objetivos, a educação de adultos também possibilita a integração social e profissional das pessoas, o desenvolvimento socioeconómico do país e a educação patriótica, cívica e ambiental (Lei n.º 17/16, de 7 outubro de 2016).

3 I ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: POLÍTICAS, PRÁTICAS E ATORES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O conceito de educação de adultos encontra-se fundamentado em atividades diversas de natureza social, educativa e cultural. Por esta razão, esta constitui um campo complexo e diversificado (Canário, 2013; Guedes & Loureiro, 2016). O primeiro conceito formal de educação de adultos aparece sob o auspício da UNESCO¹. Neste sentido, na 19ª Sessão da Conferência Geral, em Nairobi, em 1976, a UNESCO definiu a educação de adultos como:

Como o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1976, p. 4)

Trata-se de um “entendimento amplo de educação de adultos, a qual pode ser considerada a partir de três dimensões que, embora interdependentes, são distintas – as práticas sociais, as políticas públicas e os [atores envolvidos nas práticas sociais de educação de adultos]” (Alves et al, 2016, p. 151). Neste sentido, a educação de adultos apresenta-se como um campo complexo e diversificado, consubstanciado por diferentes lógicas de políticas públicas, nomeadamente a lógica democrática-emancipatória, a lógica de modernização e de controlo estatal, e a lógica de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2018; Lima, 2021).

A lógica democrática-emancipatória tem como prioridades políticas características baseadas no humanismo científico e na reflexão crítica para a liberdade (Guimarães, 2011). Essas prioridades velam pela emancipação e pelo desenvolvimento integral dos adultos através da transformação da sua condição social, económica e política. De dimensão multifacetada, esta lógica propõe uma educação de adultos alargada e heterogénea, fundamentada em práticas educativas formais, não formais e informais. Essas dinâmicas são promovidas e desenvolvidas por várias organizações e movimentos sociais e procuram, de forma contínua, encontrar soluções para os diferentes problemas que afetam as comunidades. Nesse sentido, as finalidades desta lógica remetem para a educação como um direito social para todos (Lima & Guimarães, 2018; Lima, 2021).

A lógica de modernização e de controlo estatal tem como prioridades políticas a homogeneização cultural e o controlo social por parte da administração central do Estado. Nesta lógica, as prioridades políticas são definidas pelas organizações estatais,

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

menosprezando a participação de outras organizações sociais. Com isso, aqui, as finalidades e os objetivos das políticas públicas de educação de adultos apontam para o sentido da modernização socioeconómica do país. Esta lógica prioriza ações que remetem para a educação de segunda oportunidade (a atividade de alfabetização e de formação profissional) como forma de ortopedia social para os adultos menos escolarizados, através de ações de cariz assistencialista (Guimarães, 2011; Lima, 2021; Sumbo, 2022).

A lógica de recursos humanos assenta no bojo da configuração do fenómeno da globalização e do neoliberalismo, em que se vem assistindo ao acentuar das orientações de diferentes organizações internacionais governamentais e transnacionais no campo da educação de adultos, designadamente, a UNESCO, o Banco Mundial, a União Europeia e a OCDE². As prioridades políticas que orientam esta abordagem encontram-se estabelecidas nos princípios do desenvolvimento da economia, da inovação e tecnologia, e da competitividade (Lima & Guimarães, 2018; Guimarães, 2021). Nesta ordem de ideia, as finalidades dos programas de educação e formação visam o desenvolvimento de mecanismos de articulação entre a educação/ aprendizagem, o mercado de trabalho, a produção, a competitividade e o desenvolvimento económico.

De notar ainda a diversidade de práticas educativas que incluem as ações de alfabetização, educação básica de adultos, formação profissional, animação sociocultural, educação popular, desenvolvimento local e os adquiridos experienciais. Estas práticas socioeducativas podem ser desenvolvidas a partir de modalidades de educação formal, não formal e informal (Verger, 2007; Fonseca & Simões, 2011; Laffin, 2012; Canário, 2013; Guimarães & Quissini, 2019).

Também é importante destacar o papel que deve ser atribuído aos diferentes atores que participam nas práticas de educação de adultos: educador e educando. No caso do educador, Soares e Pedroso (2016) sublinham que, para o processo de consolidação do campo da educação de adultos, é necessário que se preste atenção à formação e profissionalização dos educadores de adultos, de modo a que estes possam conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes essenciais para o desenvolvimento da sua ocupação. Adicionalmente, o trabalho do educador de adultos deve estar fundamentado na compreensão total do contexto onde atua, de modo a conhecer a realidade cultural, histórica, social e económica das pessoas (Freire, 2018). Para isso, aqui, se defende uma formação transdisciplinar para os educadores de adultos. Para o educando, organizado em grupo, é importante que também faça parte do processo de construção das políticas e programas de educação de adultos, numa perspetiva de baixo para cima, e que desenvolve todo o seu potencial na tomada de consciência dos saberes para a transformação socioeconómica e política do seu mundo. Neste sentido, é importante que se tenha em conta a história e a situação social dos educandos adultos, porque mais do que sujeitos com necessidades e falta de conhecimento, são pessoas concretas, com potencialidades, sonhos e objetivos

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

de vida. São seres que também refletem, participantes ativos nos processos de educação e com pretensão de mudança fundamentada no saber da sua cultura (Guimarães, 2011; Freire, 2018).

4 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta comunicação, a abordagem metodológica selecionada enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, que consiste em compreender os fenómenos sociais produzidos pela ação humana, tendo em conta a complexidade do contexto social e cultural (Lessard-Hébert, Goyete & Boutin, 1994; Amado, 2014). A técnica de recolha de dados utilizada é a análise documental de textos oficiais (Quivy & Campenhoudt, 2019). Estes documentos remetem para a legislação e os programas e planos de intervenção política educativa de Angola, designadamente a Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, de 2006; o Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar, de 2009; e o Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização, de 2012. Para a análise destes documentos seguimos a proposta de Bowen (2009). Segundo o mesmo autor, existem três momentos para a realização da análise documental: 1) a leitura superficial dos textos; 2) a leitura minuciosa; 3) a interpretação de temas selecionados a partir de determinadas categorias (Bowen, 2009; Guimarães, 2021). Para o tratamento dos dados privilegiamos a análise de conteúdo (Bardin, 2004). Esta técnica nos permitiu analisar a informação recolhida, tendo como pano de fundo as dimensões e as categorias que foram definidas a partir da pergunta de investigação e do referencial teórico mobilizado no estudo. A seguir, identificamos partes do texto (frases, parágrafos, pontos, capítulos, etc.) que eram importantes e significativas para a redação da discussão dos dados.

Dimensões		Categorias de análise
Política		- Prioridade e finalidade política - Ofertas educativa
Práticas educativas		- Ações de educação de adultos - Modalidade de educação - Espaços educativos
Sujeitos da educação de adultos	Educadores de adultos	- Designação - Papel - Participação na construção das políticas e programas de educação de adultos
	Educandos adultos	- Definição da faixa etária - Trajetória socioeducativa - Sentido educativo - Participação na construção das políticas e programas de educação de adultos

Quadro 1: Dimensões e categorias de análise.

Fonte: elaborado pelo autor

5 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Na discussão dos dados, destaca-se a ênfase atribuída à lógica da modernização e de controlo estatal nas políticas públicas de educação de adultos em Angola (Lima & Guimarães, 2018). Neste âmbito, é de notar que a prioridade e a finalidade da política de educação de adultos visa promover ações educativas destinadas à recuperação do atraso escolar e combater o fenómeno de analfabetismo na sociedade angolana. Outra grande prioridade do Estado angolano visa consolidar a vocação profissional e a preparação de homens e mulheres para a vida ativa, de modo a aumentar os níveis de produtividade para responder às exigências de desenvolvimento económico do país, cada vez mais assente nos princípios da globalização e do neoliberalismo, através práticas de privatização de unidades de produção que pertenciam ao ser público.

Também é de notar o destaque concedido ao papel de entidades públicas (Ministério da educação, Direção Provincial da Educação e Secção Municipal da Educação) e dos parceiros sociais (associações e organizações comunitárias, instituições militares e paramilitares, organizações religiosas, e outras entidades devidamente autorizadas pelo Estado angolano para o efeito) no desenvolvimento de ofertas educativa, bem como a preferência por finalidades políticas centradas na educação formal, através de práticas escolares. É importante destacar que as organizações da sociedade civil que desenvolvem ações de educação de adultos se apresentam como extensões burocráticas do trabalho desenvolvido pela administração pública, no sentido em que promovem a reprodução do bem-estar social (Lima, 2012). São entidades que adotam políticas definidas pelo governo central, com o objetivo de conseguirem algum tipo de apoio do Estado, tanto de ordem político-administrativo, logístico e/ ou financeiro. Raramente se assumem como entidades críticas e transformadoras. Não promovem os princípios da liberdade, da democracia e da transformação sociopolítica, como bases fundamentais da prioridade e finalidade da política da educação de adultos em Angola (Guimarães, 2011; Lima & Guimarães, 2018; Freire, 2018).

Os dados indicam igualmente que as práticas de educação de adultos em Angola se caracterizam pela realização de ações de alfabetização de adultos, educação básica de adultos e formação profissional (Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975; Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001; Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016; Angola, 2005, 2007, 2009, 2012, 2015; Curimemba, 2019). No caso da alfabetização, esta consiste na aprendizagem de conhecimentos básicos que remetem à escrita, leitura e cálculo (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001; Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016). Ora, entendemos que a educação básica de adultos é desenvolvida a partir da aceleração escolar de jovens e adultos, assente na aprendizagem de conhecimentos simples (aprender a ler, escrever e calcular); e de conhecimentos que visam o desenvolvimento de competências que possibilitam a entrada e permanência das pessoas no mundo do trabalho (Lei n.º 17/16,

de 7 de outubro de 2016; Ambrósio, 2019). No caso da formação profissional, consiste na preparação e qualificação da mão-de-obra especializada e ajustada às necessidades do mercado de trabalho. Adicionalmente, a prática de formação profissional visa preparar as pessoas para assegurar a produção, modernização e crescimento económico do país (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001; Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016; Guimarães, 2011).

No quadro da educação de adultos em Angola, o educador de adultos é designado de professor, alfabetizador ou formador. Desempenha o papel de agente institucionalizador dos conhecimentos consolidados na escola, em detrimento de promover a inovação e a criatividade dos adultos, embora em alguns contextos se comprometem “com os educandos nos processos educativos” (Guimarães, 2011, p. 229). A maioria dos professores, alfabetizadores e/ou formadores desempenham as suas funções sem receberem formação especializada de qualidade. Esta situação, no nosso entendimento, configura-se como um fator comprometedor no processo educativo dos adultos. Ademais, as experiências e o conhecimento do educador não são valorizados no momento de definição e construção das políticas e programas de educação de adultos.

Quanto aos educandos, estes são sujeitos, a partir dos 15 anos de idade, que normalmente pertencem ao grupo socioeconómico desfavorável. Para além destas pessoas, as políticas públicas também definem como educandos os militares e paramilitares. Estes sujeitos participam das diferentes práticas de educação de adultos, seja na alfabetização, educação básica de adultos ou formação profissional. Trata-se de pessoas pouco escolarizadas ou que nunca frequentaram a escola. A trajetória socioeducativa dos educandos é caracterizada pela população de jovens e adultos que se encontram fora do sistema de educação e ensino, e, geograficamente, estão localizados em zonas rurais e suburbanas, onde o índice de pobreza é muito acentuado na vida das pessoas. Tal como indica o Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização, de 2012, as províncias mais pobres apresentam maior défice de alfabetização: Bengo, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico, Cuando-Cubango e Cunene. Esta abordagem vai de encontro às ideias de Canário (2013) e Cavaco (2018) quando afirmam que o fenómeno do analfabetismo está ligado as condições socioeconómicas das pessoas. Adicionalmente, o educando é entendido como um sujeito carente de conhecimentos e experiências, conformado com a realidade política, social e económica que caracteriza a comunidade na qual se encontra (Guimarães, 2011; Freire, 2018). De destacar que a experiência e os conhecimentos endógenos dos educandos não são valorizados no momento de definição e construção das políticas e programas de educação de adultos em Angola.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto procurou abordar as políticas de educação de adultos desenvolvido

em Angola, desde 1975. Neste sentido, o texto foi orientado pela seguinte questão: como se caracteriza a educação de adultos em Angola? Esta caracterização é feita a partir de dimensões que tratam das políticas públicas de educação de adultos; das práticas sociais de educação de adultos desenvolvidas pelas entidades estatais, privadas e pelos movimentos da sociedade civil; e dos atores, educadores e educandos como sujeitos que fazem parte do universo da educação de adultos. Ora, pelo que ficou dito, entende-se que as políticas públicas de educação de adultos desenvolvidas em Angola, desde 1975, colocam o ónus no processo de recuperação do atraso escolar e no combate ao fenómeno do analfabetismo, bem como na formação profissional. Neste sentido, resta saber o que está subjacente nas prioridades e finalidades das políticas do Estado Angolano quanto a esta matéria. Ora, estas finalidades promovem a conformidade e instrumentalização social. Tanto a alfabetização, como a formação profissional não devem ser entendidos como um fim em si mesmos, como um simples processo de transmissão linear de conhecimento; têm que produzir mudança na consciência das pessoas, como meio de transformação e emancipação, fundamentado nos princípios da solidariedade, justiça social, igualdade, inclusão e participação ativa de todos, através de uma educação holística, seja formal, não formal e informal (Pinto, 1993; Guimarães, 2011; Freire, 2018, Cavaco, 2018).

O acesso a educação de adultos deve servir como um meio para minimizar os danos socioeducativos que aconteceram no passado, bem como para desenvolver todas as potencialidades do sujeito. Deste modo, propomos que a educação de adultos no contexto angolano deve ser entendida como um meio que ajuda o sujeito a ler o mundo de forma crítica. Para isso, é importante que se valorizem outras práticas socioeducativas de educação de adultos, que não estão consagradas na legislação: o desenvolvimento comunitário, a educação popular, a aprendizagem experiencial e a educação sociocultural, integrados com outros projetos, como a saúde, cidadania ativa, meio ambiente e alteração climática. Ora, também é importante que se definam políticas públicas e programas de educação de adultos de forma integrada, coerente e universal, de modo a que se corrija a tendência reprodutora, instrumental e vocacionalista da educação de adultos em Angola. Por fim, e não menos importante, é indispensável que se valorizem os conhecimentos e as experiências produzidos localmente pelos sujeitos e pelas organizações locais que desenvolvem ações de educação de adultos que visam o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação do meio social, tendo como base a história e a cultura de cada povo.

REFERÊNCIAS

Alves, N., Melo, A., Fragoso, A., Cavaco, C., Guimarães, P., e Canário, R. (2016). Educação de adultos. In Manuela Silva et al. (Orgs.), *pensar a educação: temas setoriais* (pp. 151-180). Lisboa: EDUCA.

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, R. V. C. (2019). *O programa de alfabetização e aceleração escolar numa escola de Luanda: funcionamento e resultados académicos*. (Dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Campenhout, L. Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2018). Alfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. *Revista Contemporânea de Educação*, 13 (27), 369-382.
- Cazalma, A. (2015). *Educação para a cidadania democrática em Angola – contributos para o bem-estar social e escolar*. Lisboa: Edições Pegado.
- Cerqueira, M. (2022). *A juventude angolana no período pós-independência – contribuição à análise qualitativa*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Costa, G. P. (2018). *Evolução histórico-jurídica do direito da educação em Angola no período pós-independência*. Luanda: Texto Editores.
- Curiminha, M. M. (2019). Um olhar sobre a mudança de sentido e o sentido da mudança na alfabetização angolana. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, 18 (1), 72-91.
- Fonseca, M. C., Simões, F. M. (2011). A escolarização e as práticas sociais de leitura e escrita: a análise dos educandos adultos da escola básica. *Revista portuguesa de Educação*, 24 (2), 111-134.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Guedes, C. S. & Loureiro, A. P. F. (2016). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2 (1), 07-21.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Guimarães, P. (2021). Mudanças nos sentidos atribuídos à ideia de que se aprende ao longo da vida nos discursos de organizações internacionais. In A. Melo, L. Lima e P. Guimarães (Orgs.), *Atualidade da educação permanente* (pp. 111-139). Lisboa: APCEP
- Guimarães, P. & Quissini, Á. (2020). A produção sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento? *Perspetiva, Florianópolis*, 38 (1), 01-25.

Laffin, M. H. L. F. (2012). Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 141-165.

Lessard-Hébert, M. Goyete, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir – sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2021). Educação permanente: contestação, enquadramento, otimização pessoal. In A. Melo, L. Lima e P. Guimarães (Orgs.), *Atualidade da educação permanente* (pp. 85-109). Lisboa: APCEP.

Lima, L. C. & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168), 600-623.

Paxe, I. (2015). As políticas educacionais, o direito à educação e a ideia do desenvolvimento no decurso do Estado Angolano. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais*, 5 (10), 549-579.

Pinto, A. V. (1993). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora.

Soares, L. J. G. & Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 31 (04), 251-268.

Sumbo, H. B. (2022). Políticas públicas de educação de adultos em Angola (2006-2015). In A. Silva (Org.), *EJA em países lusófonos: diversidades, desigualdades e justiça social* (pp. 194-197). Rio de Janeiro: Curatoria Editora.

UNESCO (1976). *Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos*. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

UNESCO (1998). *Educação de adultos – declaração de Hamburgo*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

Verger, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.

Outros documentos:

Angola (2005). *Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006-2015*.

Angola (2007). *Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE)*.

Angola (2012). *Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização*

Angola (2015). *Exame Nacional da Educação para Todos*.

Lei de Bases de Educação e Ensino (Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975).

Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001).

Lei de Bases de Educação e Ensino (Lei nº17/16, de 07 de outubro de 2016).

Lei de bases do Sistema Nacional de Formação Profissional (Lei nº 21-A/92, de 28 de agosto).

Decreto Presidencial, Comissão Nacional de Alfabetização (Decreto nº 257/19 de 12 de agosto).

PROJETO INTERDISCIPLINAR: AÇÕES DE ENFRENTAMENTO A PANDEMIA NA ESCOLA CETI DR. FONTES IBIAPINA

Data de aceite: 03/04/2023

Francisco Diassis Bezerra

Licenciatura plena em Geografia –
Universidade Estadual do Piauí – UESPI;
Doutorando em Ciências da Educação -
Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Dayane Nobre de Alencar

Licenciatura Plena em Matemática
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Hermes Solano de Melo Viana

Licenciatura Plena em Química -
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Wellington dos Santos Pereira

Mestre em História do Brasil –
Universidade Federal do Piauí

Thaianá Pereira dos Santos

Licenciatura Plena em Educação Física -
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Ibiapina, foi desenvolvido e executado um projeto interdisciplinar que objetivou minimizar os efeitos da pandemia e desafios do ensino não presencial, favorecendo a aprendizagem e a interatividade entre alunos, escola e professores. Os métodos para a execução deste trabalho teve como base o projeto piloto ‘Jovem de Futuro’, onde através do qual, foi desenvolvido miniprojetos abrangendo várias áreas do conhecimento, que ficariam a cargo de seus respectivos professores, tendo como público alvo alunos das da 1^a, 2^a e 3^a series, ensino médio. O resultado esperado foi melhorar o rendimento dos alunos com relação as suas atividades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Educação; Projetos Interdisciplinar; Rendimento Escolar.

RESUMO: No Brasil durante o decorrer do ano 2020 o sistema de educação foi prejudicado em razão da pandemia de *Covid-19*. Visando minimizar os efeitos negativos desta problemática, gestores escolares e professores foram instigados a desenvolver projetos, ações de enfrentamento à pandemia. Na escola CETI Dr. Fontes

INTRODUÇÃO

No Brasil no decorrer do ano 2020 o sistema de educação foi prejudicado em razão da pandemia de *Covid-19*. Para superar os desafios a serem enfrentados pela escola durante o período da pandemia, e, visando promover mais interação entre

professores e alunos, objetivando contornar os efeitos da problemática, a escola da Rede Pública de Educação do Piauí, CETI Dr. Fontes Ibiapina, através de seu corpo de gestores e professores desenvolveu ações a serem executadas em forma de projetos interdisciplinares objetivando garantir a aprendizagem, melhoramento do rendimento e participação dos alunos com relação a assimilação dos conteúdos ofertados via aulas remotas, melhorando assim a proficiência em todos os componentes curriculares.

As ações teve como norte, o projeto piloto 'Jovem de Futuro', circuito de gestão JF (PI) associado a atividades do projeto chão da escola com inicio previsto para inicio em de janeiro de 2021 e término em de dezembro do mesmo ano, onde através do qual, foi desenvolvido miniprojetos abrangendo várias áreas do conhecimento, que ficariam a cargo de seus respectivos professores.

Os miniprojetos desenvolvidos foram: Separados, mais conectados que objetivou incentivar a interatividade entre professores e alunos durante as aulas remotas mediadas pela mídias digitais; avaliações externas realizadas pelo saepi, saeb/lingua portuguesa, objetivo melhorar a participação dos alunos durante as avaliações; Aprendizagem bimestral, o projeto objetivou promover o interesse do aluno a participar ativamente das atividades avaliativas; Avaliações Externas SAEPI, SAEB/MATEMÁTICA, o projeto objetivou melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em matemática; Projeto formação continuada "mais aprendizagem", executado objetivando melhorar o aprendizado do aluno através oficinas de projeto de vida e estudo orientado; O Projeto Redução das Desigualdades no acesso às aulas remotas objetivou melhorar a participação dos alunos durante as aulas on-line, através de entrega de chips para alunos com carencia em adquirir estes recursos, disponibilizados pela Secretaria de Educação; O Projeto Integração família/Escola que objetivou promover a participação da família, tornando-a mais presente na escola, acompanhando a participação do seu filho, auxiliando-o durante a resolução de atividades e nas devolutivas das mesmas aos seus respectivos professores; Projeto Busca Ativa, este projeto objetivou fazer resgate de alunos que se ausentaram das atividades escolares sem comunicação prévia e motivação desconhecida; Oficina preparatória para OBMEP, visava melhorar o desempenho dos alunos nesta modalidade avaliativa; e Oficina Conselho de Classe, atividade realizada com a participação dos professores das diversas áreas do conhecimento visando avaliar os resultados adquiridos durante a execução destes projetos.

O desenvolvimento destes projetos esteve focalizado nos problemas a serem solucionados e os desafios que se revelaram em torno da interatividade insuficiente entre professores e alunos durante as aulas remotas; na dificuldades de Compreensão e resolução de problemas matemáticos e lingua portuguesa; alunos com dificuldades de acesso e assimilação deficiente dos conteúdos ofercidos via aulas remotas; alunos com baixa e/ou ausência de frequência nas aulas remotas; além da falta de interesse do aluno em realizar as atividades e devolutivas, cumprir assim com as sua obrigações escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante os anos que se estendeu o período pandêmico as escolas brasileiras e os professores de todo país tiveram que reestruturar e repensar as suas práticas educacionais para não deixar os educandos desassistidos, situação que poderia colocar em risco seus aprendizados. “É com base nessa acepção que instrumentos metodológicos como o trabalho por meio de projetos e abordagens inter e transdisciplinares surgem, com o intuito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem significativos.” (Alves; Silva; & Bessa, 2021).

Para muitos centros de ensino a interdisciplinaridade foi usada como estratégia de vínculo e acolhimento. Essa atitude foi necessária “Por conta dos obstáculos relatados, não havia a realização de encontros síncronos com os estudantes e as possibilidades de interação professor/aluno eram bastante limitadas.” (Domingues e Santos 2021).

O que se pôde constar neste processo foi que “Com o decorrer do tempo, observou-se o baixo índice de acesso dos estudantes às plataformas, o que indicava pouca motivação e interesse do corpo discente ao modelo proposto.” (Domingues e Santos 2021).

Para contornar o problema observado neste contexto, tornou-se necessário conhecer os principais benefícios da interdisciplinaridade que podem contribuir para melhorar o interesse e a participação dos educandos durante aulas onde:

“... os educadores podem associar os assuntos estudados a situações reais. Assim, eles proporcionam uma formação sólida, incentivam o pensamento crítico, preparando os alunos para a vida fora da escola, e despertam o interesse deles, o que faz com que eles se engajem no processo de aprendizagem e tenham uma postura ativa. A interdisciplinaridade também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autonomia, **criatividade**, proatividade e colaboração, que são extremamente importantes ao longo de toda a vida em qualquer contexto.” (Plataforma, 2020).

“Além disso, ao realizarem tarefas interdisciplinares, os alunos são beneficiados, pois participam de práticas de letramento que lhes auxiliam a enxergar as conexões entre os saberes das mais diversas áreas.” (Gallon e Silva, 2020).

Com relação as atribuições dos professores das demais disciplinas do período. Os “... períodos contemplados com o Projeto Interdisciplinar serão responsáveis por orientar os grupos já formados, de modo a aguçar a sua percepção quanto à natureza e relevância do tema a ser investigado.” (Universidade Tuiuti, 2015) Projeto Interdisciplinar Manual de Apoio ao Professor.

Por outro lado, a interdisciplinaridade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é entendida como “[...] a abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e planejamento” (BRASIL, 2013, p. 28).

A interdisciplinaridade na educação brasileira, foi influenciada pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), nº 9.394/1996, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que, as propostas curriculares devem ser organizadas em disciplinas ou áreas.

As instituições de ensino podem optar por princípios norteadores, eixos ou temas, desde que abordem os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. (Arquivos SAE digital).

Para se elaborar um projeto interdisciplinar na escola, o coordenador pedagógico precisa mediar o trabalho em equipe entre os professores das diferentes disciplinas. O ideal é realizar reuniões em que o coordenador selecione o conteúdo do tema de estudo, considerando o currículo a série, os objetivos gerais e específicos de cada disciplina. Depois, ele propõe que cada professor apresente sugestões de como integrar e articular as disciplinas, estabelecendo uma reunião do tema com os objetivos de cada disciplina, os pontos em comum e então discutidos entre si para estabelecer quais serão as atividades que serão conduzidas de forma íntegra. (Arquivos SAE digital).

Assim, para organizar melhor o projeto, é possível seguir o passo a passo:

1. Reunião Pedagógica de Planejamento com Professores de diferentes disciplinas, para estabelecer os temas que tenham uma relação prática com o dia a dia dos alunos;
2. Estabelecer quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos, estabelecendo competências de conhecimentos que irão desenvolver e o objetivos comuns entre as disciplinas;
3. Definir as atividades e os conteúdos e como cada professor irá abordar o tema interdisciplinar na prática, bem como as formas de avaliação;
4. Discutir os recursos e o cronograma para executar o projeto interdisciplinar;
5. Aplicar o projeto interdisciplinar, introduzindo os temas nas disciplinas e realizando as atividades;
6. Realizar uma análise ao final do projeto para avaliar a aprendizagem dos alunos, identificando os pontos positivos e negativos do projeto, buscando mudanças necessárias na metodologia de aplicação da interdisciplinaridade.

OBJETIVOS

Geral

Minimizar os efeitos da pandemia e os desafios verificados durante o desenvolvimento do ensino médio não presencial na escola CETI Dr. Fontes Ibiapina.

Específicos

- Incentivar a interatividade entre professores e alunos durante as aulas remotas

mediadas pela mídias digitais;

- Promover o interesse do aluno a participar ativamente das atividades avaliativas;
- Melhorar o aprendizado do aluno através oficinas de projeto de vida e estudo orientado.

METODOLOGIA

Para execução desta atividade foram utilizados os seguintes métodos: foram criados grupos de WhatsApp para cada uma das séries como estratégia de comunicação entre professores e alunos, aulas síncronas, bem como reuniões virtuais bimestralmente em cada turma, de forma a estimular os discentes durante as aulas remotas; realização de atividades lúdicas através de pesquisa e montagem de podcast relacionados a assuntos relevantes as áreas do conhecimento; durante o ano letivo foram realizadas oficinas com atividades envolvendo os descritores contemplados no Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); foram realizadas atividades de verificação da aprendizagem dos alunos por meio de simulados bimestrais; Ao longo do ano letivo foram realizadas oficinas de matemática com atividades envolvendo os descritores contemplados no Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); formação continuada de Professores através de encontros virtuais ofertados pelo Canal Educação/SEDUC PI; realização de oficinas preparatórias para a OBMEP 2021 com revisões para a 1ª e 2ª fases, com resolução de questões de provas anteriores; feitas reuniões mensais com os professores com a finalidade de debater sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem das aulas remotas; entrega de chips com internet e/ou material impresso ao alunos, possibilitando-lhes o acesso às aulas remotas; ao longo do ano letivo, foram realizadas reuniões (presencialmente na escola) com toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e grupo gestor; foram realizadas as buscas ativas, estratégias de localização dos alunos que não estão participando e/ou ausentes das aulas remotas.

Os métodos para a execução deste trabalho teve como base o projeto piloto 'Jovem de Futuro' que visa garantir a aprendizagem, superação de desafios, apresentando estratégias para solução de problemas através de projetos interdisciplinares. Este projeto esteve:

Com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e na produção de conhecimento sobre este ciclo de ensino, o Instituto Unibanco, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, elabora e implementa soluções de gestão comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Atua ainda no apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio e na articulação junto

Abaixo segue o modelo de projeto piloto 'Jovem de Futuro', utilizado como base pelos professores para execução de projetos, estratégias e ações visando o melhoramento do desempenho e a participação nas atividades escolares durante a pandemia.

CETI DR FONTES IBIAPINA

PROJETO INEP

Jovem de Futuro (PI) 22028137
Em execução

CIRCUITO DE GESTÃO	DATA DE INÍCIO	DATA DE TÉRMINO
JF (PI) - Circuito Escolas	25/02/2021	17/12/2021

PERÍODO DO PLANO RECURSO UTILIZADO

2021 R\$0,00

OBJETIVO

Garantia da aprendizagem

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS RELACIONADOS AO DESAFIO

Promover mais interação entre professores e alunos durante as aulas remotas. Intatividade insuficiente entre professores e alunos nas aulas remotas.

ETAPA(S) RELACIONADA(S)	CATEGORIA	DATA DE INÍCIO DA AÇÃO
Ensino Médio	Pedagógico	25/02/2021 00:00:00

NOME DA AÇÃO PROFESSOR RESPONSÁVEL

Projeto separados, mas conectados

DESCRIÇÃO DA AÇÃO

Serão criados grupos de WhatsApp para cada uma das séries como estratégia de comunicação entre professores e alunos, aulas síncronas, bem como reuniões virtuais bimestralmente em cada turma, de forma a estimular os discentes durante as aulas remotas.

PÚBLICO ALVO

Alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries.

PRODUTO

1 grupo de WhatsApp da 1ª série. 1 grupo de WhatsApp da 2ª série. 1 grupo de WhatsApp da 3ª série. I reunião virtual com os alunos da 1ª, 2ª e 3ª série (I bimestre) II reunião virtual com os alunos da 1ª, 2ª e 3ª série (II bimestre)

RESULTADO ESPERADO

Espera-se uma interação mais eficaz entre professores e alunos, e uma maior participação dos discentes nas aulas remotas, passando de 70% para 90%.

Tarefa	Professor responsável	Data Início	Data Término
Criação do grupo de WhatsApp da 1ª série		25/01/2021	25/01/2021
Criação do grupo de WhatsApp da 2ª série		26/01/2021	26/01/2021
Criação do grupo de WhatsApp da 3ª série		27/01/2021	27/01/2021
Aulas síncronas com os alunos da 2ª série.		01/02/2021	07/07/2021
Aulas síncronas com os alunos da 3ª série.		01/02/2021	07/07/2021
Aulas síncronas com os alunos da 1ª série.		01/02/2021	07/07/2021

Fonte: CETI Dr Fontes Ibiapina

RESULTADOS ESPERADOS

Durante a execução deste trabalho, verificou-se ser possível reverter a situação dos dilemas evidenciados frente ao desenvolvimento da educação e desempenho das atividades escolares em tempos de pandemia, através de estratégias e execuções de atividades, metodologias que contribuíram de forma significativa para enfrentar desafios e conflitos enfrentados pelos professores e alunos brasileiros em virtude da problemática da pandemia de Covid-19, quando nos métodos tradicionais do trabalho docente, tiveram que incorporar novas metodologias na educação, utilizando para esse fim, recursos digitais como: plataformas e aplicativos da internet, além do desenvolvimento de aulas a distância, quando os docentes tiveram que modificar completamente as suas dinâmicas de trabalho na educação, o mesmo foi determinante para modificar as formas de aprendizado dos educandos. Com o desenvolvimento de estratégias como estas executadas neste trabalho, espera-se contribuir para uma interação mais eficaz entre professores e alunos, que ocorra maior participação dos discentes nas aulas remotas, e, que o rendimento escolar ultrapasse de 70% para 90%, índice satisfatório para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática de enfrentamento da pandemia de COVID-19, analisar os conflitos e desafios sofridos por professores e alunos no processo de ensino aprendizagem o desenvolvimento de ações como a adoção do ensino remoto como método para aproximar professores e alunos, fazendo com que, ambos pudessem comunicarem-se entre si durante a produção e assimilação de aulas, visando dar prosseguimento as atividades educacionais sem comprometer o calendário letivo. A adoção de destas e outras estratégias, como o desenvolvimento e aplicação de projetos interdisciplinares se mostrou bastante significativos, verificou-se mediante os resultados adquiridos, que a o

aprendizado, a frequência e a socialização apresentou-se de modo bastante satisfatório, sendo portanto, servindo de modelo a serem seguidos em outras oportunidades em caso de haver necessidade de sua utilização na escola cenário deste estudo ou por outras que queiram seguir este exemplo.

REFERÊNCIAS

ALVES, W; SILVA, F; BESSA, J. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. Signo. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.180-192, jan./abr. 2021.

Brasil. O que diz a Bncc sobre a interdisciplinaridade. Disponível em: Arquivos Interdisciplinaridade na bncc - SAE Digital <https://sae.digital> › tag › interdisciplinaridade-na-bncc Acesso em 7 de agosto de 2022.

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

Domingues T. T; K. P. Santos. Atividades interdisciplinares realizadas no Colégio Pedro II durante a pandemia da covid-19: desafios e perspectivas diferenciadas. Revista Perspectiva Sociológica, n.º 28, 2º sem. 2021, p. 70-82 ISSN: 1983-0076.

GALLON, M. da S; SILVA, J. Z. da. O exercício da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: aprendizagens possíveis ao coletivo docente. Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, diálogo e (re)escritas em rede. Disponível em: <o exercício da interdisciplinaridade no processo de <https://portaleventos.ufrs.edu.br> › EIE ›. Acesso em 07 agosto de 2022.

Instituto Unibanco | Jovem de Futuro. Relatório de atividades 2019). Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_ES_2019-digital.pdf. Acesso em 12 agosto de 2022.

Plataforma, E. Como trabalhar a interdisciplinaridade em projetos durante o isolamento? <https://blog.elevaplataforma.com.br/interdisciplinaridade/>

Universidade Tuiuti Paraná. Projeto Interdisciplinar Manual de Apoio ao Professor 2015. Disponível em: <https://utp.br/wp-content/uploads/2020/03/Manual-de-Projeto-Interdisciplinar.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2022.

PSICOMOTRICIDADE E O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS

Data de aceite: 03/04/2023

Inafran Souza e Souza

Faculdade FAVENI
Parintins, AM, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1718284190653058>
<http://orcid.org/0000-0002-8899-7823>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9027494348391294>
<http://orcid.org/0000-0003-4280-8502>

RESUMO: Grande parte dos professores de Educação Física se respaldam nos conceitos e teorias gerais da psicomotricidade para nortear suas atividades educacionais a fim de conquistarem melhores resultados de seus estudantes. Destaca-se a necessidade do trabalho do profissional em questão uma vez que ele detém ampla expertise proveniente de sua formação específica no que tange à motricidade humana, ao condicionamento, ao amplo conhecimento anatômico e às questões pedagógicas. Objetiva-se enfatizar a psicomotricidade como mecanismo essencial para o desenvolvimento global de crianças levando em consideração a necessidade do trabalho

do professor de Educação Física. Esta pesquisa enquadra-se metodologicamente como teórico-reflexiva considerando o método de revisão narrativa. Os resultados apontam que o professor de Educação Física, que utiliza a psicomotricidade como mecanismo de trabalho, passa, necessariamente, a ter como objetivo principal o incentivo à prática do movimento em todas as etapas da vida, levando em consideração a integração das funções motoras e psíquicas concomitantemente. Conclui-se que a psicomotricidade voltada ao desenvolvimento global – que compreende áreas como cognição, linguagem, pensamento, habilidades pessoais e sociais, percepção, controle emocional, processo ensino-aprendizagem, entre outras – está fortemente ligada a aspectos prazerosos oriundos do movimento corporal e da condição simbólica própria da criança. No campo da psicomotricidade, as relações com o meio, as vivências corporais e a linguagem simbólica intencional são imprescindíveis à criança.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Criança; Educação Física.

PSYCHOMOTRICITY AND THE ROLE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER WITH CHILDREN

ABSTRACT: Most Physical Education teachers rely on the concepts and general theories of psychomotricity to direct their educational activities with the aim of attaining improved outcomes for their students. This professional is crucial due to their comprehensive knowledge of human motricity, conditioning, broad anatomical knowledge, and pedagogical issues arising from their specific training. Emphasizing the significance of psychomotricity as a crucial mechanism for the holistic development of children and to reiterate the importance of the work carried out by Physical Education teachers. This research adopts a theoretical-reflexive approach and utilizes the narrative review method. Results: A Physical Education teacher who incorporates psychomotricity into their teaching will necessarily aim to encourage movement at all stages of a person's life while integrating their motor and psychological functions simultaneously. Psychomotricity focused on global development encompassing areas such as cognition, language, thinking, personal and social skills, perception, emotional control, teaching-learning process, among others, is strongly associated with pleasurable aspects arising from body movement and the child's innate symbolic condition. In the field of psychomotricity, relationships with the environment, bodily experiences, and intentional symbolic language are paramount for children.

KEYWORDS: Psychomotricity; Child; Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

É válido mencionar que o corpo de uma criança é seu primeiro brinquedo. E ela, sentada e estática – na maioria do tempo –, não corresponde ao modelo de educação exigido contemporaneamente quando a questão central é o desenvolvimento integral do ser humano. Pensando assim – na infância –, há necessidade constante de explorar linguagens corporais de forma a proporcionar uma boa condição estrutural psicomotora capaz de fornecer subsídios benéficos gerais. Leva-se em consideração que as linguagens corporais são base fundamental para o processo de aprendizagem.

Diante disso, a escola tem um papel relevante, pois influencia diretamente no desenvolvimento do aluno, podendo auxiliar na melhoria da aptidão física, no desenvolvimento psicomotor, utilizando jogos lúdicos e brincadeiras contributivas para a boa condição física (FONSECA, 2004; VELASCO, 1996). Logo, é sabido que a Educação Física, por meio da psicomotricidade, proporciona à criança resultados significativos em seu desenvolvimento tendo em vista o constante estímulo ao movimento corpóreo (MOLINARI; SENS, 2002-2003). É realidade que em inúmeras escolas públicas brasileiras apresentem quantidade insuficiente de professores de Educação Física atuando na educação de crianças, principalmente das menores. Grande parte dos professores que ali atuam são na maioria considerados polivalentes (profissionais que atuam na educação de forma generalizada).

Não se quer com esta pesquisa desvalorizar o trabalho do professor polivalente.

No entanto, a intenção é dar ênfase valorativa ao trabalho educacional que é realizado com ampla expertise por um profissional da área da Educação Física. Nesse ínterim, é pertinente destacar a concordância geral de que jogos, brincadeiras e atividades de estímulos psicomotores são fundamentais para o processo educacional. Também é sabido que o professor de Educação Física exerce suas atividades na respectiva área com maestria, haja vista sua formação específica no movimento, no condicionamento, no amplo conhecimento anatômico e nas questões pedagógicas que, muitas vezes, outros professores – especificamente os polivalentes – não dominam em sua totalidade.

No universo da criança, a brincadeira é a sua principal ferramenta de aprendizado e de relação com o meio de forma a estudar brincando, se comunicar com linguagens diversas (oral, gestual, gráfica, entre outras), criar e imaginar, repassar o aprendizado adquirido, rir, entre outras (MATTOS; KABARITE, 2005; NICOLA, 2004). De forma geral, independentemente da idade da criança, a interação ocorre de maneira a influenciar e ser influenciada constantemente (FONSECA, 2010). Assim, reitera-se o papel da escola no que se refere à exploração do brincar que é fundamental, pois é na educação infantil que se buscam experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organização do esquema corporal no qual se pode enfatizar que o corpo da criança é seu primeiro brinquedo (FONSECA, 2002; HEINSIUS, 2008).

Nessa perspectiva, a Educação Física – em especial na educação básica – tem papel essencial, uma vez que pode aplicar atividades de psicomotricidade com o intuito de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo (com objetivos pedagógicos) (MOLINARI; SENS, 2002-2003). Contudo, esse estudo tem por objetivo enfatizar a psicomotricidade como mecanismo essencial para o desenvolvimento global de crianças levando em consideração a essencialidade do trabalho do professor de Educação Física.

Portanto, sua realização justifica-se na necessidade de constante reflexão sobre a temática e na compreensão da psicomotricidade, como mecanismo integrador das funções motoras e psíquicas, aplicável por professores de Educação Física.

1.1 Psicomotricidade

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo (MONTEIRO; SOUZA, 2013; PATEL; KRENKEL; LARANGEIRA, 2012). Ela constitui um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme e também como base fundamental para o processo de aprendizagem humana (NICOLA, 2004; ROSSI, 2012).

É pertinente destacar que o desenvolvimento motor é um modelo bidirecional em que crianças influenciam o próprio ambiente ao mesmo tempo em que são influenciadas por ele (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Com isso pode-se observar que mesmo determinando espaços físicos diferentes para as crianças brincarem, a forma como exploram e se adaptam a cada um deles é algo peculiar. Pois é na educação básica que

a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal (VIECELI; CONSTANTINI, 2020).

Diante disso, reitera-se que a escola apresenta papel crucial de forma a influenciar diretamente no desenvolvimento do aluno, podendo auxiliar na melhoria da aptidão física e do desenvolvimento psicomotor, utilizando jogos lúdicos, brincadeiras que estimulam a condição motora, cognitiva e socioafetiva da criança como brincadeiras cantadas, coelhinho sai da toca, pulando de um pé só, entre outras.

1.2 Esquema corporal, lateralidade e estruturação espacial

O esquema corporal – consciência corpórea como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio – é indispensável para a formação da personalidade da criança que irá se sentir bem à medida que conhece seu corpo e pode utilizá-lo não somente para se movimentar, mas também para agir (FREITAS, 2008). Já a lateralidade é a condição de consciência dos lados do corpo e o conhecimento do que seja esquerdo e direito. É válido mencionar que a lateralidade decorre também da consciência de dominância lateral que é considerada como predominância de um dos lados do corpo (ROCHA, 2009; SANTOS; COSTA, 2015).

Logo, a lateralidade se torna essencial nas atividades de psicomotricidade na medida em que há necessidade de percepção do eixo corporal a tudo que cerca a criança. Desta forma, se a criança percebe que trabalha naturalmente com uma das mãos, assimilará sem dificuldades que aquela mão é esquerda ou direita. Em relação à estruturação espacial – condição abstrata que permite elaborar uma representação mental –, o movimento é pré-elaborado e situado em um espaço que será reaplicado pelo movimento físico corporal levando em consideração objetos e obstáculos gerais do meio (SANTOS; COSTA, 2015).

1.3 Considerações sobre o desenvolvimento motor

Grande parte dos professores de Educação Física se respaldam nos conceitos e teorias gerais da psicomotricidade – amplamente aceitas como as mencionadas anteriormente – para nortear suas atividades educacionais a fim de conquistarem melhores resultados com seus estudantes. Partindo disso, apresenta-se o Quadro 1 com informações essenciais do desenvolvimento motor e suas fases cronológicas para direcionamento de atividades que envolvam crianças e adolescentes.

Cronologia (idade aproximada)	Fases e estágios do desenvolvimento
0 a 6 meses	Fase reflexiva: – estágio de codificação; – estágio de decodificação.
6 a 12 meses	Fase rudimentar: – estágio de início de inibição de reflexos.
1 a 2 anos	Fase rudimentar: – estágio de pré-controle.
2 a 4 anos	Fase de movimentos fundamentais: – estágio inicial e elementar.
4 a 6 anos	Fase de movimentos fundamentais: – estágio de maturação e maduro.
7 a 10 anos	Fase de movimentos especializados: – estágio de transição.
11 anos e 12 anos	Fase de movimentos especializados: – estágio de aplicação; – estágio de utilização.
13 anos ou mais	Fase de movimentos específicos: – estágio cultural e especificidade.

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento motor

Fonte: adaptado de Gallahue e Ozmun (2003).

É notória a relevância do respaldo em fontes literárias científicas, como a do Quadro 1, para a elaboração de planos de trabalho psicomotriciais com crianças ou mesmo adolescentes, muitas vezes não aderidos por professores polivalentes.

No entanto, exemplos de jogos – levando em consideração o desenvolvimento cronológico –, a serem utilizados em atividades de psicomotricidade, podem ser: boliche adaptado, pulando de um pé só, rabo do tatu, coelhinho sai da toca, brincadeiras cantadas, pipoca na panela, escravo de Jó, entre outras. O recurso da ludicidade contribui para que o professor enriqueça sua prática pedagógica, tornando-a mais atrativa e significativa para a criança, assim ocorre a desmistificação de que o brincar é apenas um passatempo (SANTOS; COSTA, 2015).

A partir do momento em que o professor compreende a relevância das brincadeiras e dos jogos, ele possibilita o desenvolvimento psicomotor, do ritmo, da lateralidade e dos esquemas motores de forma a diminuir o risco de problemas de aprendizagem. Com a educação psicomotora, o professor de Educação Física passou a ter como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança, e essa prática deve ser incentivada de maneira intencional, ou seja, com objetivos (SANTOS, CASTRO; MIRANDA, 2020; SANTOS; COSTA, 2015).

Outra questão que se coloca em pauta – para além das psicomotriciais – é a necessidade de se observar a estrutura da escola, algo comumente realizado por professores de Educação Física, para que haja solução prévia mediante possíveis empecilhos de ordem física, material, didática, estratégica, entre outras. Menciona-se que

o professor, participante ativo das etapas de desenvolvimento da criança, deva ter um olhar pluralista no qual se atente constantemente tanto à criança quanto ao ambiente que a cerca (VIECELI; CONSTANTINI, 2020).

Dessa forma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, as creches e pré-escolas devem ter como proposta o acolhimento das vivências das crianças e do seu cotidiano, integrando-os em sua proposta pedagógica, com o intuito de ampliar os conhecimentos prévios e novos, de maneira a complementar a educação formal provida da família (BRASIL, 2017). Não se pode deixar de mencionar que a boa interação com as crianças é fundamental para que haja progressos nas atividades desenvolvidas por professores de Educação Física.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização deste estudo, conclui-se que seu objetivo fora atingido de forma satisfatória ao levar em consideração uma discussão objetiva ao longo do corpo textual por meio de levantamento literário, reflexão da realidade discutida e indagações implícitas inerentes da própria subjetividade que faz da presente pesquisa suporte para pesquisadores que se atrelam academicamente ao objeto de estudo apresentado. Compreende-se, aqui, a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento motor da criança, tendo como referência a ludicidade em contexto educacional. Destaca-se que a escola e o professor devem estar sempre atentos às etapas do desenvolvimento humano, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e fomentando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e na boa relação interpessoal.

A psicomotricidade voltada ao desenvolvimento global – que compreende áreas como cognição, linguagem, pensamento, habilidades pessoais e sociais, percepção, controle emocional, processo ensino-aprendizagem, entre outras – está fortemente ligada a aspectos prazerosos oriundos do movimento corporal e da condição simbólica própria da criança. Dessa forma, é preciso valorizar a ação da criança que brinca, do lúdico que estimula, do desenvolvimento progressivo e da socialização que amplia condições de interação com o meio. De fato, o corpo é o primeiro brinquedo, nesta perspectiva, o movimento – por meio de brincadeiras pedagogicamente elaboradas – constitui alicerce necessário para maximizar a qualidade de vida em curto, médio e longo prazo. No campo da psicomotricidade, as relações com o meio, as vivências corporais e a linguagem simbólica intencional são imprescindíveis à criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental process. *In*: DAMON, W.; LENER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology**: Theoretical model of human development. Hoboken: J. Wiley & Sons, 1998. p. 993-1.028.

FONSECA, V. Psicomotricidade e educação. *In*: FERREIRA, C. A. M.; THOMPSON, R.; MOUSINHO, R. (org.). **Psicomotricidade clínica**. São Paulo: Lovise, 2002. p. 13-20.

FONSECA, V. **Psicomotricidade e neuropsicologia**: uma abordagem evolucionista. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, N. K. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 318-324, 2008. Disponível em: https://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318297.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro, Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

HEINSIUS, A. M. Desenvolvimento psicomotor e construção do sujeito. *In*: FERREIRA, C. A. M. (org.). **Psicomotricidade escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 77-96.

MATTOS, V.; KABARITE, V. **Perfil psicomotor**: um olhar para além do desempenho. Rio de Janeiro: Rio, 2005.

MOLINARI, Â. M. P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-93, 2002-2003. Disponível em: <https://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/09/educacao-fisica-e-psicomotricidade1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MONTEIRO, S. R. A. F.; SOUZA, E. L. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Goiânia: Brasil Escola, 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NICOLA, M. **Psicomotricidade**: manual básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

PATEL, V. P. P.; KRENKEL S.; LARANGEIRA, E. C. **Psicomotricidade**. Indaial: Uniasselvi, 2012. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=10739>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROCHA, I. P. Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 26-36, 2009. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/download/161/127>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil, **Vozes dos Vales**, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, A.; COSTA, G. M. T. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1-12, 2015. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/79d5e731c4cf0cdbc82a2cdf3893b851278_1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, R. M.; CASTRO, T. R.; MIRANDA, A. C. Intervenção pedagógica com jogos e brincadeiras na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37.386-37.396, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11634/9698>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VELASCO, C. G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIECELI, G.; CONSTANTINI, J. A contribuição da psicomotricidade para o desenvolvimento motor dos alunos da educação básica. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, Joaçaba, v. 5, p. e27146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/27146/15985>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Data de submissão: 12/03/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Bianca Melo Pereira da Costa

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<https://lattes.cnpq.br/7074736962700606>

Francisco José Carvalho Mazzeu

Departamento de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de
Ciências e Letras da Universidade
Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4609448602405602>

Marcele Cosin de Oliveira Tamião

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9706033305278713>

Samira Sant'Anna Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7756287822052634>

tentativas de recuperar a alfabetização dos alunos que permaneceram com aulas remotas durante dois anos desafiam os educadores a buscarem outros caminhos para acelerar o domínio do sistema de escrita. O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais notável no período pós-pandemia, quando alunos dos anos iniciais, em especial do terceiro e quarto ano, retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto. Embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura” teve como objetivo testar possíveis caminhos para a recuperação da alfabetização em alunos de uma escola pública situada em região periférica do município de Araraquara/SP. Para isso foram aplicadas três sequências didáticas centradas em palavras-chave retiradas de textos clássicos da literatura infantil. A intenção dessa abordagem foi garantir, ao mesmo tempo, um contato com textos ausentes no cotidiano de muitas crianças e o domínio do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, focando cada

RESUMO: Nos últimos anos, as orientações oficiais para a alfabetização (PCNs, BNCC) têm priorizado o trabalho com textos ligados ao cotidiano da criança. No entanto, as

seqüência aplicada em um conjunto de relações grafo fonêmicas delimitadas pela palavra-chave escolhida. A experiência realizada demonstrou a viabilidade do caminho adotado, com resultados muito positivos na aprendizagem dos alunos atendidos em comparação com a sua turma, reduzindo as defasagens observadas antes das intervenções. Portanto, o projeto apontou para a relevância de utilizar textos que vão muito além do cotidiano do aluno como recurso para superar a defasagem na alfabetização causada pela pandemia, bem como para a viabilidade do trabalho com palavras-chave extraídas desses textos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Recuperação, Pedagogia Histórico-Crítica, Atraso Escolar, Recomposição de Aprendizagem.

LEARNING RECOVERY IN INITIAL LITERACY: POSSIBLE WAYS

ABSTRACT: In recent years, the official guidelines for literacy (PCNs, BNCC) have prioritized working with texts linked to the child's daily life. However, attempts to recover the literacy of students who remained with remote classes for two years challenge educators to seek other ways to accelerate the mastery of the writing system. The literacy backlog of some elementary school children, especially in peripheral schools, is a well-known issue in the academic world, and it became even more remarkable in the post-pandemic period, when students in the early years, especially in the third and fourth grades, returned to school after two years of having classes through remote teaching. Based on Critical Historical Pedagogy, the project "Monitoring and supporting the processes of school reinforcement in literacy and reading" aimed to test possible ways to recover the literacy skills of students from a public school located in a peripheral region of Araraquara of the state of SP. To this end, three didactic sequences centered on key words taken from classic texts of children's literature were applied. The intention of this approach was to ensure, at the same time, a contact with texts that are absent in the daily lives of many children and the mastery of the alphabetic principle of our writing system, focusing each sequence applied in a set of graph phonemic relations delimited by the chosen keyword. The experience showed the viability of the adopted path, with very positive results in the learning of the students assisted in comparison with their class, reducing the gaps observed before the interventions. Therefore, the project pointed to the relevance of using texts that go far beyond the student's daily life as a resource to overcome the literacy gap caused by the pandemic, as well as to the feasibility of working with keywords extracted from these texts.

KEYWORDS: Literacy, Recovery, Historical-Critical Pedagogy, School Backlog, Learning Recomposition.

1 | INTRODUÇÃO

O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais em evidência, inclusive nos meios de comunicação, no período pós-pandemia, quando alunos dos anos iniciais retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto. Conseguir a recuperação dessa aprendizagem tem sido um grande desafio para os professores que atuam em sala, com classes numerosas

e desniveladas, assim como para os gestores. Embora existam as dificuldades, é direito garantido ao estudante ter uma recuperação paralela e é dever da escola promover tal atividade, conforme afirmam Messias e Fonseca:

“1. Recuperação Escolar Contínua que está prevista em lei, para ser mais exato na LBEN 9394/96 Art. 13 inciso III - “Os docentes devem incumbir-se de zelar pela aprendizagem do aluno”. Ou seja, é preciso que a docência promova meios para que o indivíduo possa aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver como tão bem descrito nos pilares da Educação. Na mesma Lei no art. 24 inciso V “(...) a avaliação contínua do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (...)”. É sinalizado que só se justificaria uma avaliação contínua do rendimento de aprendizagem caso a intenção pedagógica fosse averiguar o que o aluno ainda não sabe para auxiliá-lo no aproveitamento integral dos seus estudos com êxito.(...) 2. Recuperação Paralela como possibilidade de reforçar e assimilar conteúdos mínimos para o ano em curso. O atendimento do aluno na Recuperação Paralela é um direito previsto em lei, que tem como finalidade garantir horas a mais de aula para sanar defasagens curriculares. -A Lei 9394/96 art._24 inciso V, prevê “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]”. A indicação CEE nº 05/98 relata que: “[...] Dentro do ensino-aprendizagem recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral[...].” (MESSIAS, FONSECA, 2016, p.91)

Foi dentro desse cenário que o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura”, apoiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Universidade Estadual Paulista (Unesp) teve como um dos seus objetivos construir, em conjunto com uma escola da periferia, atividades de recuperação da leitura e da escrita. Embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto procurou desenvolver um experimento que indicasse possibilidades tanto no que se refere à forma de organizar as atividades de recuperação e reforço quanto em relação aos conteúdos e à abordagem metodológica dessas atividades.

Do ponto de vista organizativo, consideramos que a recuperação em período de contraturno não seria o modelo mais adequado, conforme apontam alguns estudos (ZIBETTI, PANSINI, SOUZA, 2012), em função do pouco engajamento e evasão dos alunos, principalmente nas escolas periféricas, nas quais os responsáveis pelos estudantes não conseguem (por diversas razões) levar os estudantes para essas atividades. Sendo assim, uma das orientações iniciais do projeto foi aplicar as atividades de recuperação no horário de aula.

Em relação aos conteúdos e metodologia entendemos que, nos últimos anos, as orientações oficiais para a alfabetização (PCNs, BNCC) têm priorizado o trabalho com textos e palavras ligados ao cotidiano da criança, focando em atividades com os nomes das crianças e visando à descoberta por elas mesmas do princípio alfabético do sistema de escrita. Nessa abordagem têm estado presente a ideia de que é preciso apresentar no início

da alfabetização todas as letras do alfabeto de uma vez, sem estabelecer uma progressão didática, nem focalizar no ensino sistemático de relações grafema-fonema específicas.

No entanto, as tentativas de recuperar a alfabetização dos alunos que permaneceram com aulas remotas durante dois anos desafiam os educadores a buscarem outros caminhos para acelerar o domínio do sistema de escrita. Procurando um caminho inovador, elaboramos uma proposta de intervenção utilizando palavras-chaves retiradas de textos clássicos da literatura infantil disponíveis no próprio material didático do aluno ou na biblioteca escolar. Para cada palavra foi elaborada uma sequência didática, focalizando a atenção do aluno em poucas relações grafema-fonema.

Considerando as limitações financeiras de uma escola da rede pública, os recursos utilizados, tais como materiais manipuláveis, foram confeccionados com produtos de baixo custo, além da utilização de itens disponíveis na própria escola.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Cabe ressaltar que a questão das principais vertentes teóricas do campo da alfabetização é complexa e ainda não está suficientemente sistematizada na literatura científica da área. Em uma visão geral, é possível identificar pelo menos seis abordagens que perpassam os estudos, debates e políticas públicas sobre o tema. Historicamente, a alfabetização propriamente dita surge com a criação dos sistemas alfabéticos de escrita, o que configura **as abordagens tradicionais**, que dão grande importância ao ensino das letras do alfabeto, sua memorização e posterior combinação em sílabas, palavras e textos. Surgem daí os chamados métodos sintéticos da letração e silabação, que partem das menores unidades da língua (letras ou sílabas), trabalhando com foco nas relações entre letras e fonemas, para chegar, por vezes ao final de um longo e relativamente penoso processo, ao contato com frases e textos. O ensino a partir de conjuntos de sílabas, as chamadas famílias silábicas, ainda se apresenta com frequência no contexto escolar e está presente na maioria das cartilhas mais conhecidas, como por exemplo a “Caminho Suave”. Outras abordagens são difundidas ao longo do tempo, apresentando-se como formas mais modernas e adequadas de alfabetizar. No início do século XX propostas e cartilhas embasadas nos chamados métodos analíticos que partiam de textos e sentenças, buscando incentivar uma leitura mais global foram introduzidos e chegaram a ter certa hegemonia em alguns sistemas de ensino, sem contudo abalar a tendência tradicional predominante.

Nos anos de 1970, a ênfase no ensino e no professor se altera para um predomínio dos meios de ensino, traço que caracteriza uma **abordagem tecnicista** da alfabetização. Nesse contexto, as cartilhas deixam de ser meros instrumentos de trabalho e passam a ser consideradas o principal fator de sucesso na aprendizagem. Nesse momento surgem cartilhas baseadas no chamado método fônico, amparado nas concepções associacionistas

e comportamentalistas da aprendizagem.

A década de 1980 é marcada pela influência do **construtivismo**, notadamente pelos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, que são tomados como base para a elaboração de políticas públicas, implantadas inicialmente no município e no estado de São Paulo. A partir da década de 1990, com sua incorporação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, essa abordagem se torna o principal fundamento teórico das políticas nacionais nesse campo. É difícil uma caracterização do construtivismo do ponto de vista pedagógico. Há autores que contestam inclusive essa transposição das ideias de Ferreiro para o contexto escolar. Controvérsias a parte, as orientações teórico-metodológicas inspiradas nessa linha de pensamento foram incorporadas aos documentos de orientação do trabalho de alfabetizar, aos materiais didáticos, aos processos de avaliação do progresso dos alunos, à organização da sala de aula, dentre outros aspectos.

O avanço do construtivismo se articulou parcialmente com a disseminação de outra abordagem: os estudos sobre o **letramento** como processo de inserção da criança no mundo da cultura letrada, os quais tiveram e têm influência em propostas como o “alfabetizar letrando” e programas de formação de professores. O conceito de letramento aparece ora como complemento da alfabetização, ora como perspectiva metodológica ou até mesmo como sinônimo desse processo. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017 e o lançamento da Política Nacional de Alfabetização em 2019 assiste-se a um retorno, com outras determinações e nuances, a uma abordagem **tecnicista**, que se propõe a resolver os problemas da alfabetização por meio da aplicação de resultados de pesquisas científicas, especialmente do campo da chamada Ciência Cognitiva e das Neurociências, as quais teriam um caráter neutro e indiscutível. Nesse contexto, ocorre a adoção, no plano federal, de versões atualizadas do método fônico, que é apresentado como único comprovado cientificamente.

Essas vertentes (tradicional, tecnicista, construtivista, do letramento) disputam a hegemonia nas escolas e, no caso das três últimas, também nos estudos acadêmicos. Essa disputa é marcada por conflitos e conciliações, gerando momentos e situações de desqualificação de determinadas propostas e práticas, bem como tentativas de justapor ou fundir ecleticamente concepções divergentes. No campo da pesquisa, porém, há outras abordagens emergentes a serem consideradas, particularmente a concepção do **interacionismo discursivo** e as abordagens baseadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. O interacionismo discursivo, inspirado principalmente nas ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin, defende um trabalho de alfabetização centrado na leitura e produção de textos, articulado com o acesso à literatura infantil. Ocupa lugar central nessa abordagem o conceito de diálogo (dos alunos com o texto, com a professora e entre si), o que a aproxima de pressupostos da chamada Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

No caso da **Pedagogia Histórico-Crítica** proposta por Demerval Saviani na década

de 1980, ocorre uma busca por incorporar elementos de outras concepções, sem cair em um ecletismo, focando no papel da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, tendo o domínio da linguagem escrita como um dos seus pilares. No campo da alfabetização, alguns estudos e propostas vêm sendo desenvolvidos nessa abordagem (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, DANGIÓ; MARTINS, 2018), embora ainda sejam necessárias muitas pesquisas sobre o tema. Nessa vertente pedagógica, considera-se que há uma articulação necessária com a Psicologia Histórico-Cultural cujas bases foram estabelecidas por Vygotsky (2001). Dentro dessa linha teórica, autores como Luria (2016) defendem que o desenvolvimento da escrita na criança não ocorre de forma linear em uma sucessão de etapas ou hipóteses, mas envolve avanços e retrocessos, sendo fundamental que a criança domine as técnicas socialmente elaboradas para representar o pensamento por escrito. No caso da língua portuguesa, para a apropriação da escrita, a criança precisa adquirir uma nova técnica correspondente ao domínio do nosso Sistema Alfabético-Ortográfico, o que requer o ensino direto e explícito das relações grafema-fonema. Esse estudo, porém não pode ser desconectado dos processos de compreensão e expressão do pensamento, que permitem dar significado e sentido à escrita. Dessa forma, a palavra se coloca como unidade mediadora fundamental no processo de alfabetização (COELHO; MAZZEU, 2016) por ser a menor unidade da língua (falada e escrita) que serve para transmitir significados e sentidos. Naturalmente a palavra não existe na língua desvinculada de um texto e de uma situação de enunciação na qual adquire seu sentido específico. Sendo assim, a utilização de textos no processo de alfabetização se mostra necessária. Porém cabe indagar que tipo de texto se mostra mais adequado. Nosso entendimento é que seriam os textos clássicos da literatura infantil.

Um dos conceitos propostos por Saviani para fundamentar a seleção de conteúdos escolares relevantes e para a própria compreensão do papel social da escola é o conceito de clássico. Segundo o autor

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo -, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. (SAVIANI, 2011, p. 87)

Na mesma direção, Elaine Duarte em sua tese de doutorado (DUARTE, 2022) aponta que os textos clássicos da literatura infantil trazem uma contribuição inestimável para a formação da criança, deixando marcas (rumores) por toda a vida.

Sendo assim, é essencial colocar o aluno em contato com esse tipo de textos desde a alfabetização. Porém não é o trabalho com o texto em si que define o conteúdo central dessa fase do ensino da língua portuguesa, já que se trata de adquirir o domínio dos elementos básicos do sistema de escrita. Podemos considerar, seguindo os passos de Saviani, que o ensino das relações entre letras e fonemas constitui o conteúdo clássico da alfabetização, aquilo que, de acordo com Soares (2004), define a especificidade da alfabetização em relação a outros processos relacionados à língua escrita, como o letramento.

A perspectiva teórica adotada neste trabalho pressupõe, portanto, que a intervenção no processo de aprendizagem da criança ocorra de forma intencional, fornecendo técnicas que a instrumentalizam para operar com os signos gráficos e promovem uma catarse, alterando a forma como a criança se utiliza da linguagem. Saviani expõe sua abordagem metodológica através de cinco momentos, que ele denomina como: prática social (ponto de partida), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (ponto de chegada), mas destaca que esses momentos de integram, dando como exemplo a alfabetização:

A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma "síntese precária". A instrumentalização no sentido de se passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe. E aqui o momento catártico é fixado com nitidez, e, embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, dá-se, de fato, uma "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens", isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente, mas também por escrito. (SAVIANI, 2008, p. 30)

3 | METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia do projeto seguiu as linhas gerais de uma pesquisa-ação uma vez que consistiu em intervir no processo de ensino, em diálogo com os sujeitos envolvidos e parceria universidade-escola, com a intenção de provocar mudanças e avaliar seus limites e possibilidades.

O projeto foi idealizado por um docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara/SP e executado por três graduandas do curso de Pedagogia da mesma instituição.

Os trabalhos foram realizados dentro de uma escola mantida pelo poder público Estadual localizada em um bairro periférico no Município de Araraquara, no Estado de São

Paulo. A maioria dos estudantes são provenientes de famílias que apresentam um nível socioeconômico baixo.

Em nosso primeiro contato com a escola, acompanhamos algumas turmas do terceiro, quarto e quinto anos para entender a dinâmica das aulas, os trabalhos das docentes e os materiais didáticos utilizados. Em parceria com as professoras, definimos algumas crianças que estavam com a escrita e leitura defasadas em relação à classe e iniciamos os trabalhos de recomposição.

Para aplicar as atividades com o mínimo de interferência na rotina da sala e da escola, vários esquemas foram sendo testados, procurando: a) evitar que as crianças com atrasos fossem estigmatizadas dentro da sala de aula por estarem no projeto; b) garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas; c) permitir que tivessem um atendimento individual em espaço adequado; d) utilizar contos clássicos, disponíveis na escola, como base de desenvolvimento das atividades; e) introduzir a utilização de palavras-chave.

Tentamos aplicar algumas atividades dentro da sala de aula com as crianças selecionadas para o projeto de recomposição da alfabetização, mas essa iniciativa atraiu os olhares curiosos dos colegas de classe, o ruído sonoro também não era propício para a concentração dos alunos e a aplicação de atividades fora do que estava sendo ensinado acabava atrapalhando a rotina da classe. Sendo assim, notamos a necessidade de retirar essas crianças da sala de aula e aplicar as atividades em outro espaço.

Era necessário garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas, por isso foi acordado com as crianças e os professores os momentos em que as saídas ocorreriam. Para tanto, os horários das aulas foram analisados e elaborados rodízios de retiradas dos alunos das salas de aula. Portanto, um bom planejamento dos horários, considerando a duração e a frequência das intervenções, foi importante para o sucesso do projeto. Nesse esquema, os períodos que os alunos estavam fora da sala não passavam de duas aulas seguidas.

No início do projeto, foi previsto o atendimento com 3 crianças simultaneamente e um maior tempo de intervenção, mas logo percebemos que as crianças estavam em momentos diferentes de aprendizagem, com isso o atendimento individual trazia maiores resultados. Foi necessário também ocuparmos espaços em uma escola viva: iniciamos os atendimentos na sala de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que foi depois ocupada pelos professores, passamos para a biblioteca, mas muitas vezes aconteciam trabalhos em grupos dos alunos, em alguns momentos chegamos a utilizar o pátio escolar até conseguirmos a sala de uma das coordenações, que não estava ocupada. A partir daí, foi necessário novamente adequarmos nossos horários para conseguirmos atender às crianças. Ou seja, fez parte do projeto uma “conquista” de espaço dentro da escola e isso foi fundamental para alcançarmos o objetivo.

Ainda considerando a parceria com o professorado e a escola, conforme nosso

referencial teórico, tínhamos como fundamento produzir as atividades embasados em contos clássicos disponíveis no material didático do aluno ou na biblioteca da escola. Portanto, elaboramos as atividades utilizando o Conto da Branca de Neve além de Chapeuzinho Amarelo de Vinícius de Moraes, livro esse que se encontrava no acervo da escola. Foram selecionados para o trabalho os textos: Branca de Neve na versão apresentada no livro didático Currículo em Ação, Ler e Escrever & Sociedade e Natureza (SÃO PAULO, 2021), e Chapeuzinho Amarelo (HOLANDA; PINTO, 1970). O primeiro é uma versão do clássico, encontrada no material didático, utilizando a palavra “neve” para o estudo, explorando conceitos e formas nas quais essa palavra pode ser encontrada, principalmente no estudo das consoantes “N” e “V” e seus sons, além da vogal “E” presente duas vezes na palavra, porém com fonemas lidos de maneiras diferentes como “né” e “vê”. Já o segundo foi encontrado na biblioteca da escola e traz uma releitura do clássico Chapeuzinho Vermelho, explorando novos sentidos à história, como a noção de medo e suas consequências, por exemplo, pelo fato de a Chapeuzinho Amarelo ter medo do lobo e de tudo ao seu redor, essa questão leva a criança a refletir sobre seus medos, trazendo questionamentos e questões cotidianas à história. Além disso, o texto explora dimensão combinatória do sistema de escrita, jogando com as palavras “lobo” e “bolo”, levando o aluno a refletir sobre a escrita dessas duas palavras e sua inversão, brincando com essa troca. Ademais, foram realizadas sequências que priorizavam as consoantes e vogais presentes na palavra, assim como foi feito com o primeiro texto.

O período de intervenção direta com as crianças foi de 6 meses, 2 vezes por semana, iniciando em uma primeira fase com as observações em sala de aula e prosseguindo na segunda fase com a retirada dos alunos para a recuperação e recomposição da alfabetização, sendo utilizados 3 meses para a aplicação das sequências didáticas.

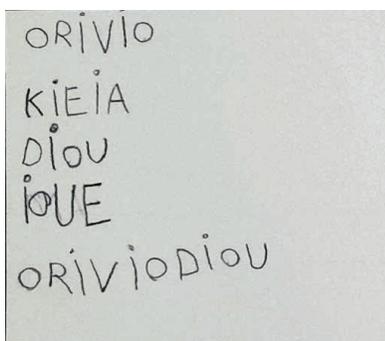
4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato inicial da criança com o texto ocorreu por meio da leitura em voz alta feito pela aplicadora, com o objetivo de estimular o interesse pelo material, provocando a problematização sugerida por Saviani.

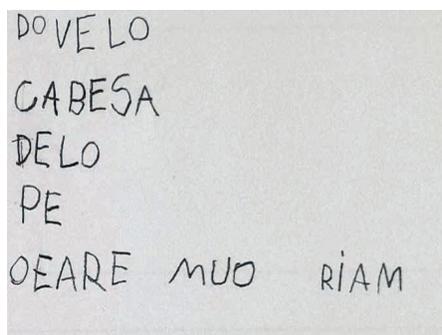
Conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica foi dada relevância aos conteúdos a serem assimilados pelas crianças para dominar de forma automática a linguagem escrita, o que Saviani denominou de instrumentalização. Sendo assim, realizamos uma introdução em cada palavra-chave trabalhada, explorando o texto e destacando a palavra-chave, incluindo sua definição; trabalhamos de modo sistemático os conceitos de letras, sílabas e palavras (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018); apresentamos diferentes fontes; letras maiúscula e minúscula; grafemas fonemas e, famílias silábicas, minimizando a confusão que determinados fonemas podem causar além de ampliar o conhecimento do aluno de diversas formas. Após a introdução, com o objetivo de reforçar e relembrar, produzimos

uma sequência de atividades, começando pelas vogais e passando por outras atividades, como, por exemplo, cruzadinha e caça-palavras, mas sempre utilizando a palavra-chave como principal elemento mediador entre o texto e o sistema de escrita. Esse reforço, repetição e revisão dos conteúdos trabalhados é um elemento essencial para que ocorra a catarse, ou seja, para que o uso de escrita se torne automático e faça parte de uma espécie de “segunda natureza” da criança.

Podemos afirmar através de testes e sondagens, que foram aplicadas tanto no início do projeto quanto no final, que a experiência realizada demonstrou a viabilidade do caminho adotado, com resultados positivos na aprendizagem dos alunos atendidos. O teste consistiu em um ditado de palavras com diferentes quantidades de sílabas e uma frase. O exemplo abaixo mostra o resultado obtido por um dos alunos atendidos, antes e após a intervenção.



Aplicação em 08/08/2022



Aplicação em 17/11/2022

Fonte: Imagem produzida pelos autores. Acervo do projeto.

Foi possível verificar que o estudo sistemático do sistema alfabético a partir de palavras-chave se revelou uma estratégia bem-sucedida para o avanço no processo de alfabetização dos alunos em defasagem, não só por gerar uma aceleração da descoberta do princípio alfabético, mas também por produzir maior interesse das crianças pela leitura e por aprender mais. Vale ressaltar que cada aluno chegou no final com um resultado diferente, considerando que iniciaram o projeto em níveis de aprendizagem também diferenciados, gerando a necessidade de aplicar as sequências de forma adaptada para cada aluno, embora sem modificar as atividades em si, com o objetivo de recompor a alfabetização da melhor maneira possível para o aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse método e esses materiais, a aprendizagem dos alunos atendidos pelo projeto mostrou-se positiva em relação aos demais alunos de sua turma, visto que houve

uma diminuição na defasagem, sendo percebido um progresso significativo na escrita e na leitura antes e depois das intervenções. O uso de textos clássicos em atividades de recuperação da alfabetização durante o horário regular de aula, sendo aplicadas individualmente e em um ambiente propício para estudo, ajudou no domínio do princípio alfabético dos alunos selecionados. Notamos que a partir do momento que essas crianças conseguem perceber que são capazes de aprender, surgem, por parte delas, interesse e maior esforço na aprendizagem, opondo-se àquele sentimento de exclusão e incapacidade que o processo de alfabetização utilizado nas escolas traz para as crianças, pois a criança é bombardeada com excesso de informações sem conseguir focar nos aspectos essenciais da escrita. Dessa forma, o que podemos concluir a partir desse relato de experiência é que é possível realizar a recuperação da alfabetização, utilizando materiais da escola sem alterar profundamente a rotina das salas de aula e sem rotular os alunos participantes, contribuindo dessa forma para nivelar a aprendizagem do aluno com sua classe, para terem a oportunidade de acesso ao conhecimento da escrita, essencial para a continuidade dos estudos e para a prática social.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas Introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização**. RIAEE Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores associados, 2018.

DUARTE, Elaine Cristina Melo. **A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA CULTURA ESCRITA: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Repositório Institucional UNESP, Araraquara, 2022.

HOLANDA, Chico Buarque; PINTO, Ziraldo Alvez. **Chapeuzinho Amarelo**. Editora Yellowfonte, Rio de Janeiro, 1970

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vigotskii, L. S.; Luria,; Leontiev, A. N, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem(12a. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). **Material Educacional Nova Escola** : 1º ano : volume 1 : ensino fundamental : caderno do estudante : São Paulo / [organização Associação Nova Escola]. 1.ed. São Paulo : Associação Nova Escola : Governo do Estado do São Paulo, 2021.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular. **REC - Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, mai./ago 2018.

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rociolo; FONSECA, Genaro Alvarenga. **Recuperação de aprendizagem: fato ou mito?** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, Jul./Dez., 2016

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. (Edição Comemorativa) Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicol. Esc. Educ.** 16 (2), Dezembro, 2012.

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DIGITAIS DO PROFESSOR DE 1º ANO DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Data de aceite: 03/04/2023

Raquel Thais Soares Peixoto

Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS
Porto Alegre, RS

<http://lattes.cnpq.br/8141090946285946>

RESUMO: No início do ano de 2020, o mundo abalou-se com a pandemia de COVID-19, que trouxe inúmeras incertezas e desafios à esfera educacional, em especial aos docentes e à sua prática educativa. A partir desse cenário, a formação docente apresentou um propósito de maior ênfase, devido aos processos de ensino e de aprendizagem que receberem novos delineamentos através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Fez-se necessário proporcionar capacitação aos docentes para que desenvolvessem as competências e habilidades digitais tão necessárias ao panorama da contemporaneidade. Dessa maneira, a pesquisa busca compreender “Como se configuram as competências e habilidades em TDICs dos professores de 1º ano dos Anos Iniciais no contexto da pandemia no Ensino Remoto Emergencial durante o ano de 2020?” Frente a essa

questão, o estudo em desenvolvimento tem como objetivo geral investigar como os professores de 1º ano do Ensino Fundamental perceberam e significaram o desenvolvimento de competências e habilidades digitais docentes diante do contexto da pandemia. Para isso, foi proposta uma pesquisa apoiada em um estudo de caso, de abordagem qualitativa, em um colégio privado de Porto Alegre, tendo como participantes professores de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O procedimento está desenvolvido através de análises documentais, participação em entrevistas semiestruturadas e da aplicação do *framework* autoavaliativo DigCompEdu.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia de COVID-19; formação docente; competências digitais docentes; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

**CONTEMPORARY REFLECTIONS:
COMPETENCES AND DIGITAL
SKILLS OF THE 1ST YEAR
TEACHER OF THE EARLY YEARS IN
EMERGENCY REMOTE TEACHING**

ABSTRACT: In the beginning of 2020, the world was shaken by the COVID-19 pandemic, which has brought uncertainties

and challenges to education, especially to teachers and their educational practices. From this setting, teacher training presented a purpose of greater emphasis, due to the fact that the processes of teaching and learning received new outlines through Digital Information and Communication Technologies (TDICs). It was necessary to provide training to teachers so that they could develop the digital skills and abilities that are required in the contemporary prospect. Thus, this paper seeks to understand “How were the skills and abilities in TDICs of teachers of the first grade of early years set up in the pandemic context of Emergency Remote Teaching during 2020?”. Taking this question into account, this study aims to explore how the teachers of the first grade of Elementary School perceived and gave meaning to the development of digital teaching skills and abilities in the pandemic context. Therefore, we have developed a study that relies on a qualitative case study, in a private school in Porto Alegre, with first grade teachers of Elementary School as participants. The methodology is developed through document analysis, participation in semi-structured interviews, and application of the self-assessment DigCompEdu framework.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic; teacher training; digital teaching skills; Digital Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

Neste estudo são apresentados os desafios e as implicações impactadas pelo cenário da atualidade, vividos na pandemia de COVID-19.¹ O mundo global parou, as diversas áreas e setores foram afetadas, inclusive a área da Educação, a partir das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que ordenou o distanciamento social, sendo esta uma das medidas para prevenção de contágio pelo vírus SARS-CoV-2².

De acordo com a situação, frente ao contexto, as instituições de ensino tiveram que fechar seus espaços educativos e o prosseguimento das aulas se desenvolveu pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), como determinado a partir da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação [3]. Mesmo que o ERE tenha tido regulamentação, ninguém tinha o preparo, nem mesmo as competências e habilidades necessárias para o seu adequado desenvolvimento.

Os docentes acostumados com seu lócus natural de atuação tiveram que deixar a sala de aula presencial e migrar para as aulas *online* através das transposições feitas por meio de plataformas digitais. Sendo assim, as características da sala de aula foram recriadas em novos espaços educativos e pela conectividade, como as salas de aula virtuais.

Diante dos desafios impostos pela pandemia, o estudo proposto buscará compreender, como se configuraram as competências e habilidades em TDICs dos professores de 1º ano dos anos iniciais no contexto da pandemia no Ensino Remoto Emergencial durante

1 A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global [6].

2 O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida [6]).

o ano de 2020? E a partir deste proposto, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como os professores de 1º ano do Ensino Fundamental perceberam e significaram o desenvolvimento de competências e habilidades digitais docentes diante do contexto da pandemia.

Conforme a remodelação do ensino por meio do ERE, a construção do conhecimento passou a se desenvolver pela interação entre professor e aluno e a ampliação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Moran [2021c] afirma que a educação já precisava de mudanças: “a educação escolar precisa ser desenhada em um mundo muito mais híbrido, conectado”.

Em vista disto, as novas situações demandaram aos professores a configuração de novas competências e habilidades necessárias às suas práticas educativas. Destarte, Moran [2021b] ainda ressalta a importância da formação docente voltada em “metodologias ativas, com apoio de tecnologias digitais. Realizar formações ativas, imersivas com metodologias ágeis para acelerar as mudanças mentais, na forma de pensar, ensinar e de agir”.

Seguindo essa ênfase, Nóvoa [2020] afirma que “no que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora da escola”.

Nesse mesmo viés, Santos *et al.* [2021] ponderam que o ERE resultou em algumas consequências aos professores, tais como “sobrecarga de trabalho, afetando, de certa forma, a saúde mental, além de influenciar na qualidade do trabalho docente, sendo importante a presença de um suporte emocional”. Mesmo com os desafios das apropriações urgentes de ambiências tecnológicas diversificadas, a partir das novas reestruturações educacionais no ensino, a tecnologia e seus recursos apresentaram um amparo nesse processo, sendo elas significativas nos novos espaços pedagógicos.

A partir da percepção dos autores, nota-se que a pandemia estimulou o processo de aceleração para reformulações do ensino, por meio do uso das tecnologias digitais e de um novo papel dos docentes, conforme os desafios da educação contemporânea.

Por conseguinte, é essencial que os docentes estejam preparados, através de formações docentes baseadas e amparadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades digitais, para trabalhar com o novo perfil de aluno. Além disso, é fundamental ampliar oportunidades e flexibilidades nos novos caminhos de aprendizagem ativa aos estudantes do século XXI.

Dessa forma, o estudo está sendo organizado da seguinte maneira: além da introdução, evidencia-se a fundamentação teórica que mostra uma maior especificação do cenário educacional em transformação. Por fim, designam-se os resultados preliminares e as considerações finais da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante do contexto pandêmico global, foram impostas alterações rigorosas na nossa sociedade, atingindo diversas atividades e setores e provocando mudanças na vida pessoal e profissional das pessoas.

Do mesmo modo como de nenhuma maneira será esquecida a forma como as vidas e as rotinas foram impactadas, impulsionadas pela crise sanitária de COVID-19, também não se pode preterir que essa esfera motivou mudanças e grandes impactos no campo educacional, dando espaço ao uso das TDICs e estabelecendo também que as escolas precisavam se adaptar e ressignificar novas maneiras de ensinar e aprender, forçando mudanças no paradigma educacional e propondo um grande desafio. Essa realidade que se impôs trouxe reflexões relacionadas à importância da educação contemporânea conectada com as tecnologias e o mundo virtual, produzindo então novas propostas de ensinar, (re)aprender e (con)viver.

Perante a situação de contexto emergente, foi necessário adaptar e realizar a transição do modelo de ensino presencial ao remoto e criar estratégias educacionais inovadoras em seus contextos, oportunizando que as aulas chegassem de forma remota e online na casa dos estudantes.

O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Através das transformações do cenário educacional, e a partir do contexto pandêmico, o professor contemporâneo vêm passando por inúmeras ressignificações, no modo de planejar, desenvolver, mediar e explorar suas aulas, isso através de um olhar mais atento, cuidadoso e da tecnologia educacional.

A experiência contribuiu para que a educação mediada por tecnologias ampliasse a criação de novos processos de ensino e aprendizagem, aproximando-se assim das vivências de crianças e jovens, que perpassam pela trajetória da era digital.

Também foram criadas estratégias e ações, para que o professor tivesse uma aproximação e acompanhamento dos estudantes, mesmo que através de uma tela de computador. Foi necessário enfrentar o mundo que está em transformação e (re)aprender a se relacionar e se comunicar de outras formas, utilizando-se das novas ferramentas digitais. Esse novo fazer pedagógico abriu portas para um caminho de possibilidades e oportunidades para prosseguir com o desenvolvimento das crianças.

De acordo com esse cenário, Moran [2021a] sintetiza que “a transformação na educação é profunda, diversificada, complexa, mas depende principalmente da qualidade das interações humanas”.

Nessa conjunção, é preciso compreender também que a mudança é necessária para melhor preparar os professores frente aos desafios dos contextos emergentes. Pensando assim, é essencial (re)construir novos percursos e olhares a partir dos processos

de formação, buscando abordagens e alternativas ao desenvolvimento de habilidades e competências, temáticas relevantes ligadas a uma educação mediada pelas tecnologias para todos. Seguindo essa concepção, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani [2015] argumentam que “a escola hoje, precisa ser redesenhada, e o professor precisa mudar junto com ela”.

Portanto, é essencial refletir que, mesmo frente aos obstáculos, é possível desenvolver um trabalho alinhado, unindo esforços em prol de um bem maior para garantir assim uma educação de qualidade, dentro dos horizontes da inclusão digital, através de (re)visões e a criação de alternativas através das políticas públicas.

Em continuidade, observa-se que as competências estão associadas a diversos saberes, partindo desse princípio também são atribuições dos docentes ampliar o domínio das competências digitais nos ambientes educativos, pois as novas demandas nascem a partir do novo perfil profissional.

De acordo com as novas ações e normativas para utilização das tecnologias digitais na mediação pedagógica, outro momento que antecipou a demanda pela utilização TDICs foi o período do ERE, na pandemia de COVID-19.

Nesse sentido, Trindade e Espírito Santo [2021] destacam que “A pandemia COVID-19 explicitou a necessidade de os professores possuírem competências digitais capazes de embasar a sua práxis pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem em consonância com a sociedade digital”. A partir dessas mudanças, vários questionamentos são levantados e trazem novas conjunturas relacionadas ao papel docente, diante de sua prática, e metodologias aplicadas.

Nessa perspectiva, é necessário também repensar sua formação docente alinhada ao novo contexto educacional, frente aos novos desafios.

Seguindo essa referência, percebe-se que o professor tem um papel essencial. Além dos processos de ensino e de aprendizagem, esse profissional tem a função de ser um agente de transformação e que não pode ser visto simplesmente como um transmissor de conteúdos e atividades, ele transcende o seu desenvolvimento através do engajamento, protagonismo e sua proximidade com os estudantes.

O docente auxilia e possibilita estímulos para que os alunos conheçam, compreendam e reflitam sobre as diferentes etapas do seu processo de aprendizagem, e, além disso, também oportuniza uma formação integral e possibilita formar indivíduos mais reflexivos e éticos dentro da sociedade.

Nesse processo de transitoriedade dos novos paradigmas educacionais, constata-se que é essencial repensar as competências básicas dos docentes no século XXI e quais realmente são consideradas necessárias para seu desenvolvimento profissional, possibilitando assim um processo de ensino e de aprendizagem alinhado às novas práticas e mais qualificado aos alunos.

Em vista disso, é necessário que os educadores se preparem para auxiliar e orientar esses estudantes, empreendendo ações pedagógicas e competências que levam

ao conhecimento e que também atendam às especificidades do seu ofício. Seguindo a orientação, a BNC – Formação [2] propõe: “Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”.

Mediante ao exposto, são propostas as competências específicas para ação docente, no que inclui três dimensões fundamentais, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional qualificado e colaborativo, diante de uma prática mediada pelas tecnologias e os desafios da sala de aula. Nesse contexto, a formação de professores se compreende como sendo um processo para qualificar e melhorar a prática profissional.

Desse modo, com as lacunas apresentadas através do período pandêmico, sob o uso das TDICs, pode-se perceber que as formações continuadas não apresentavam um suporte adequado às competências digitais relacionadas aos saberes pedagógicos e não definiam o conceito de forma adequada.

Verifica-se que as competências digitais englobam uma ação pedagógica, interligadas às tecnologias digitais nos diferentes ambientes educativos, sejam na modalidade presencial ou *online*, proporcionando assim uma qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

A partir da análise, é perceptível o tamanho do desafio frente a uma sociedade conectada, mesmo que ainda desigual, para uma formação voltada ao uso das TDICs e que apresente de forma inovadora, qualificada e significativas novas possibilidades aos docentes para o seu desenvolvimento integral.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DIGITAIS: DISCUSSÕES COM ÊNFASE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE

Nesse direcionamento, se percebe a importância da integração da prática docente através das TDICs. Vieira [2017] destaca que as questões impostas pela transformação de uma sociedade conectada se refletem sobre os professores, que buscam um conhecimento tecnológico orientados pela TDICs.

Silva [2018] também reporta que as competências e habilidades digitais são condições impostas, mesmo assim a formação de professores apresenta uma dissolução acerca da realidade e ao processo de desenvolvimento dos profissionais.

Frente a isso, se intensificaram as reflexões no panorama contemporâneo, associadas a um profissional que passa por reconfigurações e se impulsiona para um trabalho mais qualificado.

Conforme o exposto, o professor deve construir um papel de mediador e apresentar uma multicompetência, a partir do desenvolvimento das competências digitais, pedagógicas e interpessoais frente aos desafios contemporâneos. A partir dessa relevância, considera-

se que essa formação docente pode acontecer em ambientes e locais que se diferem, mas com um único propósito, que diz respeito à qualificação educacional.

Com essa premissa, Melo [2017] afirma que, frente aos novos desafios na condução do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o docente desenvolva e explore os recursos tecnológicos, ultrapasse a barreira da utilização de materiais pedagógicos básicos, apostando na construção de uma prática ativa e diversificada.

Enfatiza, ainda, a importância em investimentos em formações mais abrangentes e qualificadas.

Além disso, são reiteradas outras discrepâncias, assim como “dificuldades observadas no planejamento didático, havia necessidade de desenvolver estudos focados em competências e habilidades, sendo esses conceitos ainda confusos entre o corpo docente” [11].

Em decorrência dos cenários apresentados, pode-se perceber o desafio dos gestores em oferecer propostas de aperfeiçoamento e novas ações voltadas a um novo olhar, para uma educação mais tecnológica, com embasamento das competências, através de um trabalho colaborativo, e vinculadas, então, com as exigências e especificidades do mundo contemporâneo, que é complexo e plural, devido às suas incessantes transformações.

Dessa maneira, o que se sobressai de forma mais ampla é o papel do gestor pedagógico, pois se abrem possibilidades e trocas de experiências diante de um trabalho colaborativo na busca de práticas qualificadas.

Em consonância é importante ilustrar alguns apontamentos relacionados à falta de apoio técnico na implantação do uso das TDICs nos contextos escolares, e frente a essas situações se percebe uma carência de habilidades na utilização de tais mecanismos e instrumentos, resultados de uma lacuna em aberto no que se relaciona a uma formação básica voltada à instrumentalização tecnológica.

A formação continuada deve possibilitar a reflexão, teórica e prática, sobre as possibilidades que as tecnologias oferecem para o trabalho pedagógico do professor. Ainda se reafirma que a formação continuada combina com questões teóricas e práticas do objeto em estudo, a partir disso o docente diante das experimentações desempenha um papel de criador de aprendizagens, produz melhores procedimentos para dar suporte, gerir e responder aos desafios constantes do ambiente escolar.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste tópico, destinado à metodologia e à descrição dos procedimentos, será apresentado o desenvolvimento do processo de pesquisa que está em investigação.

Assim, o trabalho se constitui por um estudo de caso exploratório, com professores de 1º ano dos anos iniciais a ser desenvolvido em uma escola privada de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e que faz parte de uma tradicional rede de ensino.

Neste estudo classificado como exploratório, é apresentado um contato inicial com o tema a ser analisado tendo como base o contexto da atualidade, a pandemia de COVID-19 que abalou e abala o mundo. A temática é considerada como um ineditismo relacionado ao panorama do Ensino Remoto Emergencial, assim como também as transposições de aulas presenciais para aulas remotas que se classificam como um fenômeno novo.

Os participantes serão investigados através de entrevistas semiestruturadas, de um *framework* de autoavaliação, e demais fontes que serão consideradas por meio de análise documental.

Diante da proposta a ser analisada, através dos participantes e suas vivências frente ao contexto vivido de pandemia, esta investigação possibilitará uma contribuição sócio-histórica, trazendo assim relevância para as discussões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o fazer pedagógico dos docentes através das TDICs.

Na mesma percepção, observa-se que a análise de dados e a reflexão voltam o olhar para um movimento de mudanças das práticas docentes. Nessa mirada, é percebida a importância da formação permanente para auxílio no processo de ensino e de aprendizagem, enfrentando assim os desafios impostos pela realidade.

Nesta pesquisa, é adotado o estudo de caso como estratégia. Este se constitui por ser um método de pesquisa qualitativa que é determinado por um objeto específico, no qual é permitido aprofundar o conhecimento sobre um fenômeno.

Dando continuidade, serão realizadas entrevistas semiestruturadas onde os docentes irão relatar suas experiências vivenciadas frente aos aspectos relacionados ao fazer pedagógico no panorama da pandemia, como a transposição das aulas presenciais para *online*, os desafios enfrentados e as novas possibilidades, além das aprendizagens experienciadas neste âmbito, como destaque também as percepções sobre as necessidades que tiveram de formações continuadas para o uso das TDICs, assim como a utilização e criação de novas estratégias para a mediação das aulas.

Neste estudo, além das entrevistas semiestruturadas, também será utilizado o *framework* adaptado do modelo Quadro Europeu DigCompEdu, que foi lançado em português no ano de 2018. Este se trata de um recurso para autoavaliação de competências digitais e para proporcionar debates associados às competências digitais dos docentes.

Tendo em vista todos esses subsídios, o instrumento pode fornecer ainda elementos relacionadas aos tipos de formação continuada ligadas às tecnologias digitais.

A escala que foi criada apresenta 22 itens, tornando possível verificar 6 áreas de competências, sendo elas: envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação dos aprendentes e promoção da competência digital dos aprendentes [4].

O instrumento apresenta questões relacionadas às competências digitais, desde sua progressão, desenvolvimento e autoavaliação de acordo com os processos, dando,

assim, vários subsídios de análise.

No desenvolvimento final do estudo, a partir dos resultados, este permitirá uma reflexão e subsídios pertinentes para futuras formações continuadas, atribuindo mais ênfase às tecnologias digitais na prática docente.

RESULTADOS PRELIMINARES

Frente às investigações deste estudo em análise e desenvolvimento, se identifica que as formações docentes devem estar interligadas entre conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, mediados por uma dimensão social e política, dando assim possibilidades de reflexão para repensarmos a prática baseada em uma educação transformadora, alinhadas a processos coletivos de trabalho entre coordenação pedagógica e docentes, objetivando assim um ensino mais significativo aos alunos. De tal modo é esperado que sejam ofertadas formações continuadas e atualizações constantes que possibilitem subsídios para capacitação através das TDICs, a fim de proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades aos docentes, a fim de obter qualidade nos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações do século XXI, conclui-se que os docentes precisaram se adaptar ao novo cenário que surgiu a partir do contexto vivido do ERE (Ensino Remoto Emergencial), novas estratégias docentes estabeleceram-se para qualificação do processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, percebe-se que os professores estão fazendo o uso e ampliando suas práticas a partir das TDICs.

Em vista disso, realça-se com frequência que as escolas precisam adotar novos paradigmas, dedicados a uma educação cada vez mais tecnológica, voltadas ao uso de metodologias ativas no processo educacional, proporcionando, assim, aos alunos, uma interação mais motivadora, crítico-reflexiva e criativa nessa troca e construção de conhecimento. valida-se, assim, uma educação de forma integral e inclusiva, através de alunos cada vez mais protagonistas no seu processo.

Mediante a isso, nesse contexto educacional, os docentes precisam se voltar ao desenvolvimento de competências e habilidades digitais, temáticas abrangentes nas interfaces da BNCC e BNC– formação, que possibilitam um suporte na sua abordagem pedagógica, visto que esse profissional é o mediador na sua práxis educacional.

REFERÊNCIAS

1. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Penso, 2015.

2. BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Acesso em 5 de março, 2022, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
3. BRASIL. Parecer CNE/CP n. 005/2020. Acesso em 4 de maio 2022, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
4. LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antônio. *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA, 2018.
5. MELO, João Ricardo Freire de. *Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.
6. MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que é a COVID-19? Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 1 set 2021.
7. MORAN, José. 2021a. A educação pelo afeto nos transforma. Acesso em 21 de janeiro, 2022, disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/08/afeto.pdf>.
8. MORAN, José. 2021b. Como acelerar as mudanças na educação. Acesso em 31 de maio, 2022, disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1678>.
9. MORAN, José. 2021c. Modelos mais flexíveis na Educação Básica. Acesso em 31 de maio 2022, disponível em <https://www2.eca.usp.br/moran/?p=2019>.
10. NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação. *Revista Com Censo* 7, 3: 8-13, ago 2020.
11. RIOS, Maria de Fátima Serra. *Letramento digital no ensino fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018
12. SANTOS, Loiane Letícia dos; CARVALHO, Enderson Rodrigues de, CECILIO-FERNANDES, Dario; LEBEIS, de Moraes Nathália. Transição do ensino presencial para o online em tempos de COVID-19: perspectiva dos professores. *Scientia Médica* 31, 1: 1-8, 2021.
13. SILVA, Denis Antônio. *A formação continuada em tecnologias digitais ofertada no Paraná sob a ótica de professores da rede estadual de Foz do Iguaçu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2018.
14. TRINDADE, Sara Dias; ESPÍRITO SANTO, Eniel do. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação DigCompEdu. *Práxis Educacional* 17, 45: 1-17, 2021.
15. VIEIRA Maristela Compagnoni. *Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

TEORIA DA INCLUSÃO: OS LIMITES E AS POTENCIALIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 03/04/2023

Judite Fernandes Moreira

Lucinéia de Souza Oliveira

RESUMO: Este artigo objetivou refletir sobre a teoria da inclusão, as barreiras limitadoras e suas possíveis potencialidades no âmbito escolar. A inclusão escolar é uma realidade em todas as escolas no Brasil, seja ela na esfera Municipal, Estadual ou Federal, pública ou privada, todas tem recebido alunos com necessidades educacionais específicas, e isso ocorre em todas as etapas e modalidades de ensino. É importante refletir sobre a inclusão, sobre as questões legais que a ampara e como as pessoas com deficiências devem ter a oportunidade com igualdade de acesso, e permanência exitosa no seu processo educacional. Por isso é importante que se busque meios pelos quais promovem-se ações que tornem a inclusão real, buscando apoio e amparo legal, para que as pessoas com deficiências não sejam discriminadas por suas diferenças, e que a escola assuma de fato sua responsabilidade de educar a todos, sem distinção. Refletiu-se também neste artigo, a importância do Projeto

Político Pedagógico (PPP) e como este tem a responsabilidade de organizar as práticas educacionais que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Discutiuse sobre como tornar a inclusão mais eficaz, potencializando-a com a ajuda de ferramentas e das tecnologias, a fim de que a inclusão aconteça de forma satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; inclusão-limites; inclusão-potencialidades.

THEORY OF INCLUSION: THE LIMITS AND POTENTIALITIES OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: This article aimed to reflect on the theory of inclusion, limiting barriers and their possible potentialities in the school environment. School inclusion is a reality in all schools in Brazil, whether in the Municipal, State or Federal sphere, public or private, all have received students with specific educational needs, and this occurs in all stages and modalities of teaching. It is important to reflect on inclusion, on the legal issues that support it and how people with disabilities should have the opportunity with equal access, and a successful permanence in their educational process. Therefore, it is important to seek ways in which actions are

promoted that make inclusion real, seeking legal support and support, so that people with disabilities are not discriminated against by their differences, and that the school actually take responsibility for educating everyone without distinction. It was also reflected in this article, the importance of the Political Pedagogical Project (PPP) and how it has the responsibility to organize the educational practices that will be developed during the school year. It was discussed on how to make inclusion more effective, enhancing it with the help of tools and technologies, so that inclusion happens satisfactorily.

KEYWORDS: School inclusion; inclusion-limits; inclusion-potentialities.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem tomando força a cada ano, seja pelo entendimento dos direitos a ela, pelas lutas daqueles que necessitam de acessibilidades ou até mesmo através das políticas públicas que visam garantir às pessoas com necessidades específicas o direito a estarem matriculados nas instituições de ensino com igualdade de oportunidades. O fato é que as instituições de ensino recebem matrículas de pessoas com necessidades específicas, com suas diferentes especificidades em todas as etapas da educação e, para atender a esta demanda, é necessário investimento humano, equipamentos, infraestrutura, material de apoio, dentre outros.

Embora os sistemas educacionais já estejam recebendo alunos com deficiências em suas diferentes turmas de ensino, a tão sonhada igualdade de oportunidades ainda não é uma realidade em sua maioria, pois ainda há uma divisão notória entre alunos classificados como normais e alunos classificados como deficientes que, muitas vezes, são denominados por sua deficiência, como por exemplo o aluno cego da turma A, ou o aluno surdo da turma B, o aluno Down e por aí vai. Assim também são classificados professores, sendo estes do ensino regular ou da educação especial.

Para Mantoan (2003, p. 11):

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Ou seja, para que a inclusão não seja limitadora e excludente é necessária uma mudança nessas classificações buscando ações interdisciplinares com vistas a uma formação plena, sem preconceitos ou limites que entenda e valorize as diferenças, para tanto, é importante compreender, de acordo com a legislação, alguns conceitos que serão abordados ao longo deste artigo.

Rege, o art. 2º da Lei 13.146/2015, que pessoa com deficiência é “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL. Lei nº

13.146..., 2015). Para que essa obstrução não seja uma realidade na vida das pessoas com deficiências, é necessário compreender que as necessidades específicas do indivíduo é algo inerente à sua condição humana, e que ela é totalmente capaz, desde que seja provido as condições e ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento social e intelectual.

Existem diferentes entraves ou barreiras que trazem prejuízos ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, dentre esses, o art. 3º, IV da Lei 13.146/2015 estabelece que barreiras é:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL. Lei nº 13.146..., 2015).

Dentre essas barreiras destacam-se na perspectiva educacional, as arquitetônicas, de comunicação e informação, as tecnológicas, as atitudinais e, ainda, aquelas que afetam direta ou indiretamente no processo de inclusão social, que são as barreiras urbanísticas e nos transportes.

2 | INCLUSÃO - QUESTÕES LEGAIS

Pensando sobre o conceito de inclusão, pode-se entender que é a capacidade do ser humano em aceitar o outro com suas diferenças, sem, no entanto, tratá-lo como diferente, respeitando sua individualidade, permitindo-o a participar em atividades nos diferentes ambientes sociais/educacionais, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

A educação especial veio se modificando no decorrer da história, passando da exclusão total à inclusão e, neste processo, buscando uma forma de atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência na busca pelos melhores resultados, foi surgindo a possibilidade de inserção dessas pessoas na educação.

A princípio surgiram as escolas especiais, estas totalmente separadas das escolas regulares de ensino, eram, em sua maioria “[...] estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas” (FÁVERO *et al.*, 2009, p. 12). A educação era ofertada exclusivamente para este público, e ela acontecia de forma colateral.

Este tipo de educação no Brasil teve início no período colonial, em 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, que foi dirigida por Benjamin Constant e, alguns anos depois, em 1857, com a direção de Eduard Huet foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos. Esta escola ainda está em funcionamento, porém, com o tempo, ocorreram muitas mudanças, inclusive no nome, hoje ela é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Porém estas escolas quando foram criadas, seguiram a visão do assistencialismo, que perdurou, ou ainda perdura nos dias atuais.

Em 1954, no Rio de Janeiro, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

(APAE), com o objetivo inicial de dar assistência médico/terapêutica para as pessoas com deficiência intelectual, passando com o tempo a promover a escolarização dos alunos, “[...] o movimento apaeano se ampliou para outras capitais e a posteriori para as cidades do interior dos estados. Entre os anos de 1954 a 1962 surgiram dezesseis APAEs em todo o Brasil” (INCLUA-SE..., 2022, p. 5).

A Associação Pestalozzi, influenciada pelo educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi, que dedicou sua vida à valorização humana e também às crianças carentes, é outra instituição conhecida no Brasil. A primeira instituição Pestalozzi no Brasil, surgiu em 1918, atendendo pessoas com deficiências para reabilitação e também para escolarização.

Estas instituições tinham a intenção de proporcionar às pessoas com deficiências, acesso a tratamentos específicos para suas necessidades patológicas e também acesso à educação, porém, esta forma de educação passou a ser questionada, pois era segregadora e de certa forma contribuía para a exclusão social das pessoas com deficiências. Diante disso, pensou-se em integrar as pessoas com deficiências em escolas regulares, criando para isso, salas especiais nestas escolas, “[...] dessa maneira, programas integrados assumiram, por vezes, o caráter de aulas especiais dentro de escolas regulares” (FÁVERO *et al.*, 2009, p. 13).

No entanto, o que parecia ser um movimento de acesso com igualdade de oportunidades para os alunos com necessidades educacionais específicas, trouxe barreiras e exclusão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que, as escolas não se organizaram, e seus currículos e estratégias de ensino continuavam os mesmos, não havendo mudanças para que a inclusão de fato acontecesse,

Quando se fala em igualdade de oportunidades com relação à inclusão, significa permitir o acesso a todas as informações, conteúdos, disciplinas, projetos, ou qualquer outra coisa desenvolvida dentro da instituição de ensino ou em espaços não formais de ensino, longe disso, está o sentido de tratar de forma igual, pois cada pessoa tem suas especificidades e suas necessidades individuais que precisam ser contempladas.

Neste sentido, é importante observar que para Lopes (2008, p. 7), deficiência “[...] não é responsabilidade exclusiva de quem a tem, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total da (*sic.*) qualquer pessoa, independentemente de seus *déficits* ou necessidades.” Portanto, é vital que se busque meios e promova-se ações que visem a inclusão real com apoio e amparo legal para que as pessoas com deficiências não sejam punidas e nem discriminadas por suas diferenças, pois a escola tem a responsabilidade de educar a todos, sem exceção.

Na visão de Mantoan (2003, p. 13), a inclusão prevê a “[...] inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” Isso significa que não é o educando que deve se adequar a escola, mas é a escola que deve se adequar a ele, deve estar preparada para proporcionar seu acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino, priorizando uma

educação de qualidade, independente de seus *déficits* e/ou necessidades.

Neste contexto, é interessante rever a Declaração de Salamanca, que, apesar dos seus quase 28 anos de existência, ainda é muito atual e precisa ser considerada pelas escolas que recebem alunos com deficiências pontuando que, “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (DECLARAÇÃO..., p. 1), ou seja, é imprescindível considerar essa conjectura, tanto da criança, do adolescente ou adulto, pois cada indivíduo tem seu jeito próprio de ser e de estar no mundo, suas percepções e aprendizagens ocorrem de formas distintas e devem ser respeitadas, aceitas e atendidas em suas necessidades, diante disso a inclusão deve ser pensada de forma reflexiva, apreciando essas especificidades.

Outro ponto importante na Declaração de Salamanca, é que, as pessoas que possuem necessidades educacionais específicas ou especiais, como era denominado na época, com direito ao acesso à escola regular, devem ser trabalhadas através de uma pedagogia com foco no educando a fim de suprir suas necessidades.

O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), traz o conceito de educação especial e, também, onde deve ser ofertado o ensino para as pessoas com deficiência, pontuando que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL. Lei nº 9.394..., 1996).

Percebe-se que as legislações brasileiras vêm de longa data mostrando caminhos e possibilidades para uma efetiva inclusão das pessoas que nasceram com deficiência ou adquiriram alguma deficiência no decorrer da vida, porém, nem sempre a inclusão foi tratada e discutida com tanta seriedade como nos dias atuais, isso se dá pela importância do desenvolvimento psicológico e socioemocional da pessoa com deficiência, e pelo direito que elas têm de socializar, de desenvolver as suas capacidades enquanto pessoa, isso acontece através das interações sociais e, a inclusão escolar é essencial neste processo.

3 | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP), ou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), das instituições de ensino, tem a responsabilidade de organizar de forma clara as práticas educacionais que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Para que se tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem, para uma educação eficiente e de qualidade é necessário um bom planejamento, um bom projeto, que precisa ser flexível e adaptável, a fim de suprir as necessidades dos educandos.

Falando mais claramente, o PPP, que é desenvolvido pela equipe pedagógica, tem o compromisso de organizar e manifestar aquilo que os professores, bem como toda a equipe pedagógica, prepararam com relação às atividades previstas para serem desenvolvidas com os alunos. No momento da elaboração faz-se necessário considerar a flexibilização de todo o processo, visto que cada indivíduo é único, com suas potencialidades, bem como suas incapacidades ou inabilidades para absorver conteúdo ou desenvolver atividades, desta forma, não se deve ter um projeto rígido, principalmente quando se fala da inclusão.

Nesse sentido, evidencia Silva *et al* (2017, p.5) que:

No meio da educação inclusiva, o projeto pedagógico torna-se ainda mais importante, uma vez que o aluno com necessidades especiais necessita de uma atenção maior para que o mesmo possa desenvolver o seu estudo dentro do processo de ensino-aprendizagem da mesma maneira que os demais alunos da sala de aula, não sendo tratado de forma diferente dos demais.

Este é um ponto muito importante que a autora destaca, sobre a necessidade de que o ensino/aprendizagem aconteça com os alunos com necessidades específicas, da mesma forma dos demais alunos, ele precisa ter acesso aos mesmos conteúdos, não se pode privar o aluno dos conhecimentos previstos no plano de ensino em detrimento de sua deficiência e, o projeto pedagógico deve prever as adaptações, materiais didáticos, recursos pedagógicos, equipamentos tecnológicos, caso haja necessidade para que o aluno alcance seu aprendizado sem limitações. Deve-se considerar ainda a oferta do atendimento educacional especial com sala de recursos multifuncionais, para atendimento no contraturno, caso seja necessário.

O art. 10 da Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009 do Ministério da Educação, estabelece que:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - cronograma de atendimento aos alunos; IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL. Ministério da Educação..., 2009).

Todo esse cuidado demonstra a importância do projeto político pedagógico na instituição de ensino que se propõe a receber alunos com deficiências. A Resolução nº 4, vem para instituir diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) na educação básica, para que a modalidade da educação especial aconteça da melhor maneira possível, objetivando a formação integral do aluno. Tendo em vista que a educação especial acontece em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades de ensino, é preciso oportunizar aos alunos o atendimento do AEE para que ele possa ter um processo educacional complementar através da utilização de recursos pedagógicos ou de acessibilidade, buscando estratégias que eliminem as barreiras, que possam atrapalhar seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, social ou psicológico.

4 | POTENCIALIZANDO A INCLUSÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolve ações institucionais para que a inclusão aconteça de forma integral, para tanto prioriza o cumprimento das determinações previstas nas legislações, como a reserva de vagas nos processos seletivos, apoio através de recursos humanos e tecnológicos para os candidatos e/ou alunos ingressantes nos cursos.

As Diretrizes de Educação Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), foi aprovada em dezembro de 2013, através da Resolução nº102/2013 e, em todos os *campi* foi organizado o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), para que fosse garantido a “[...] inserção, permanência e êxito de pessoas com necessidades educacionais especiais na Instituição” (IFSULDEMINAS..., 2013, p. 4).

De acordo com a referida resolução, o IFSULDEMINAS passou a receber alunos com deficiências desde 2005, porém, naquele momento, não havia ações inclusivas que abrangesse toda a comunidade escolar devido a falta de profissionais capacitados para o atendimento dos alunos. Com a preocupação em proporcionar a inclusão de forma efetiva, buscou-se refletir sobre a mesma dentro das instituições e, para potencializar a inclusão dentro do IFSULDEMINAS, foram criados os NAPNEs.

A criação dos NAPNEs para a inclusão nos Institutos Federais (Ifs) foi de suma importância, pois trouxe um olhar mais atento para com os alunos da inclusão, *COM O OBJETIVO DE* que pudessem ser acompanhados e obtivessem sucesso em sua formação. Pensando nisso, foi desenvolvido o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP), coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de promover “[...] a escolarização associada à profissionalização [...] tendo sido criado não só para garantir o acesso [...] mas, principalmente, para assegurar-lhe a permanência e a saída com sucesso do processo educativo” (IFSULDEMINAS..., 2013, p. 13). Junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão (SECADI), que tem a responsabilidade de implementar políticas educacionais, com o objetivo de promover um sistema de ensino inclusivo, valorizando as diferenças e diversidades.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas foi um processo histórico de luta e que passou por diferentes fases, Sassaki (2014) descreve de forma clara todas as fases, sendo elas a fase da: exclusão, da segregação institucional, da integração e a fase da inclusão, sendo que, em cada fase, as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas de uma forma diferente. A princípio, eram excluídas totalmente do processo educacional, sendo consideradas incapazes de serem alfabetizadas, segundo Sassaki (2014, p. 3) “[...] eram consideradas indignas de educação escolar.”

Seguida a essa veio a fase da segregação institucional, elas não tinham o direito de frequentar as escolas regulares de ensino, conseqüentemente, as famílias buscaram a possibilidade de escolas especiais para seus filhos. Na fase da integração, aqueles que eram considerados capazes, eram matriculados nas escolas regulares, as quais tinham classes especiais e salas de recursos, eles eram integrados naquele ambiente, mas eram eles que precisavam se tornar aceitável e se adequar a escola, era um esforço unilateral, do educando e de sua família. Por fim, veio a fase da inclusão, onde para Sassaki (2014, p. 3), “Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.”

Para que as ações inclusivas aconteçam em sua plenitude, é preciso firmar parcerias, principalmente entre família e escola, para que haja sucesso no objetivo final que é o desenvolvimento completo do educando. Aliado a essas parcerias, pode-se contar com o amparo legal buscando nas leis, decretos e resoluções, documentos que norteiam os caminhos para a prática inclusiva.

A fim de tornar mais eficaz a inclusão, é importante observar o que diz a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com ênfase em seu art. 59 onde fala sobre a garantia que os sistemas de ensino precisam promover aos alunos com deficiência, dentre os quais cita-se em seu inciso I - “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, Lei nº 9.394..., 1996). Para os educandos que, em virtude de suas dificuldades cognitivas pode-se emitir um certificado com terminalidade específica, como também pode ser feita para os alunos com superdotação, uma aceleração para que estes possam concluir em tempo reduzido seus estudos.

Para potencializar a inclusão, é importante observar a formação de professores com especialização adequada para que possam fazer um atendimento especializado aos educandos, bem como profissionais com fluência na Libras para o atendimento aos alunos surdos, deve-se investir ainda em formação continuada para os professores do ensino regular, para que estes possam conhecer as especificidades dos educandos, dando a eles o suporte necessário para seu acesso e permanência em classes regulares de ensino. Essa formação continuada traz a possibilidade de diminuir a angústia dos professores que muitas vezes se sentem despreparados para a função de educar uma pessoa com deficiência,

bem como para evitar certas resistências que geram o preconceito, a intolerância em se trabalhar com um currículo mais flexível e a falta de informação.

A utilização de tecnologias assistivas também é uma forma de robustecer a inclusão, pois promove uma ajuda técnica importante na vida dos educandos, através de diferentes produtos ou equipamentos dentre outras coisas, que ajudam a minimizar as dificuldades motoras ou psicológicas interligadas às metodologias e estratégias nas práticas de ensino, com possibilidades de ampliar as habilidades funcionais dos educandos, proporcionando muitas vezes sua autonomia, aumentando sua autoestima e aceitação.

Outra contribuição para que a inclusão seja potencializada, é a utilização de uma importante ferramenta elaborada pelo professor com o apoio da equipe pedagógica, ou mesmo de algum especialista que esteja dando o suporte ao aluno, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), deve ser feita após uma avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educacionais específicas. Por se tratar de um recurso educativo desenvolvido a partir das necessidades individuais do educando, essa ferramenta, o PEI, permite “[...] que o aluno se desenvolva academicamente, ainda que de maneira adaptada, a partir de práticas curriculares de sua turma de referência” (MASCARO, 2018, p. 18), ajudando, e muito, o educando no seu processo de aprendizagem,

O PEI traz a possibilidade de flexibilizar o currículo sem deixar de trabalhar os conteúdos propostos, bem como os objetivos traçados, ou seja, ele permite ajustes quando necessário para ajudar no desenvolvimento do educando, pois ele é visto de forma individual, desta forma, tem a possibilidade de perceber e considerar toda e qualquer dificuldade do educando, seja ele motor ou cognitivo, o PEI norteia também as ações do professor, possibilitando ainda, rever a forma como ele está sendo desenvolvido, podendo mudar as estratégias a fim de alcançar os objetivos propostos no plano de ensino.

As tecnologias assistivas (TAs), também se destacam quando se pensa em potencialização da inclusão, visto que se trata de recursos ou mesmo serviços, a fim de romper barreiras e propiciar independência, bem como a possibilidade de ampliar as habilidades funcionais dos educandos. As TAs e seus diferentes recursos, junto com as estratégias pedagógicas, contribuem para que a inclusão aconteça de forma satisfatória se tornando um instrumento valioso para a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se de suma importância refletir sobre as práticas inclusivas para que as instituições de ensino possam de fato ser um ambiente educacional, onde todos tem o direito de acesso e permanência exitosa, lugar livre de discriminação, livre de barreiras, onde as práticas pedagógicas possam contemplar todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades específicas.

É importante estar sempre atentos às legislações vigentes que norteiam a inclusão, os direcionamentos com relação a acessibilidade, a formação dos professores a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem buscando sempre olhar o educando não pela ótica de sua deficiência, mas buscando a partir de suas possibilidades, desenvolver suas competências e habilidades.

Assim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não só cumpre uma determinação, mas entende a importância da inclusão, busca desenvolver ações focadas no sucesso educacional do aluno com necessidades educacionais específicas através de promoção da acessibilidade, seja ela atitudinais, metodológica, arquitetônica, comunicacional, instrumental ou programática, através do apoio do NAPNE, visando os melhores resultados para os educandos.

Para tanto, deve-se considerar o uso das tecnologias neste processo como ferramenta facilitadora na aprendizagem do aluno, é mister também o envolvimento de toda a comunidade escolar, de um Projeto Político Pedagógico (PPP) organizado e flexível, com atenção às necessidades dos alunos com deficiência, bem como o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI), que possibilita uma atenção individual no trabalho desenvolvido com o aluno.

O PEI é uma ferramenta que permite ajustes, se necessário, para que este recurso educativo seja desenvolvido a partir das necessidades do educando, norteando também o trabalho do professor possibilitando mudanças nas estratégias de ensino, caso o professor perceba que é necessário fazer ajustes para que o objetivo seja alcançado e, o educando, seja beneficiado com uma educação de qualidade com vistas a uma formação exitosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FÁVERO, Osmar *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

IFSULDEMINAS. Conselho Superior. **Resolução nº 102/2013 de 16 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a aprovação das Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre: Conselho Superior, 2013. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2013/resolucao102.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

INCLUA - SE: conviver com a diversidade é um privilégio. A história das APAEs. Disponível em: <https://www.apaees.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

LOPES, Esther. **Estratégias para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Londrina, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14773966-Estrategias-para-a-inclusao-do-aluno-com-necessidades-educacionais-especiais-no-ensino-regular.html>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s0ve1>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 205, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Márcia Aparecida de Faria *et al.* Educação inclusiva: um novo olhar sobre o papel da educação no Século XXI. **Revista Espacios**, v. 38, n. 30, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p19.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Data de aceite: 03/04/2023

Herculano da Silva Melo

Escola Estadual Gaspar Dutra
Barra do Garças/MT
<http://lattes.cnpq.br/1953296063848127>

Sandra Maria Alves Barbosa Melo

IESA – Instituto de Ensino Superior do
Araguaia
Barra do Garças/MT
<http://lattes.cnpq.br/7798281182065361>

Andrea Perez Leinat

CEFAPRO - Centro de Formação e
Atualização dos Profissionais das
Educação Básica
Pontes Lacerda/MT
<http://lattes.cnpq.br/1520651861555237>

Cláudia Graner Módés

CEPIHAP CEPI Horácio Antônio de Paula
Inhumas/ GO
<http://lattes.cnpq.br/9335014157844345>

Carla Silva Lima

Escola Municipal São Francisco De Assis
Aparecida de Goiânia - GO
<http://lattes.cnpq.br/1173538662536466>

Raquel de Brito Fontenele

EMEF Olinda Ataydes Rio Verde Goiás
<http://lates5573357259294282>

RESUMO: A alfabetização de jovens e adultos teve seu início no Brasil colônia, quando os jesuítas acreditavam que os índios só poderiam ser convertidos se soubessem ler e escrever. Com o surgimento das indústrias, na década de 1930, as mudanças políticas e econômicas foram propícias para Educação de Jovens e Adultos - EJA. As políticas educacionais mais significativas relacionadas a EJA, teve seu começo com a Constituição Federal de 1988, pois garantia o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. Avanços aconteceram na EJA, porém, nos anos 90, com o governo Collor perde suas forças, resgatada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que no art. 37, declara que a EJA é destinada àqueles que não possuem ensino fundamental e médio ou continuidade na idade certa. O professor da EJA tem um papel fundamental, pois, precisa estar preparado para reconhecer o potencial de cada educando, estar atentos aos aspectos psicossociais e cognitivas, ter empatia e o rigor necessários para perceber o contexto das experiências e, assim, consolidar os novos conhecimentos. O público que busca a modalidade de ensino da EJA, são jovens e adultos que, historicamente, vem sendo

excluídos, por vários motivos, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar. Contudo, é necessário fazer uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois desde seu início passou por várias transformações, mas mesmo assim deixa muito a desejar em vários aspectos. Sua finalidade é de que todos, independentemente da sua situação, possa ter acesso à educação. É preciso olhar para novos horizontes na busca interrompida pela erradicação do analfabetismo em nosso país, pensando sempre em possibilitar aos educandos uma educação de excelência, que vai além da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e Adultos, professor da EJA, perfil aluno da EJA

A BRIEF HISTORY ABOUT YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Literacy for young people and adults began in colonial Brazil, when the Jesuits believed that the Indians could only be converted if they knew how to read and write. With the emergence of industries in the 1930s, political and economic changes were conducive to Youth and Adult Education – the so-called “EJA”. The most significant educational policies related to EJA began with the Federal Constitution of 1988, as it guaranteed the right to Education to all Brazilian citizens. Advances took place in the EJA, however, in the 90s, with the Collor government, it lost its strength, rescued with the Law of Directives and Bases of National Education n 9.394/96, which in its article 37, declares that EJA is intended for those who do not have primary and secondary education or continuity at the right age. The EJA teacher has a fundamental role as he needs to be prepared to recognize the potential of each student, be attentive to the psychosocial and cognitive aspects, have the empathy and rigor necessary to understand the context of the experiences and, thus, consolidate the new knowledge. The public that seeks the teaching modality of EJA are young people and adults who historically have been excluded either by the impossibility of access to schooling, by the exclusion of regular education or by having to work. However, it is necessary to reflect on Youth and Adult Education as it has undergone several transformations since its inception, but still inadequate in many aspects. Its purpose is that everyone, regardless of the situation, can have access to education. It is necessary to look to new horizons in the uninterrupted search for the eradication of illiteracy in our country, always thinking about providing students with an education of excellence, which goes beyond reading and writing.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; EJA teacher; EJA student profile.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de jovens e adultos, teve seu início no Brasil colônia, quando os jesuítas acreditavam que os índios só poderiam ser convertidos se soubessem ler e escrever. Para Souza,

[...]os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui se verifica a importância da alfabetização – catequização – na vida dos adultos, para que as pessoas “não infantis” não só servissem a Igreja Católica – uma das instituições-mor da época –, como também para o trabalho[...] (SOUZA, 2007, p.12).

Dessa forma, os jesuítas acreditavam que a pregação da fé católica e o trabalho educativo, poderiam abrir caminho para a entrada dos colonizadores, pois, ensinando as primeiras letras, estariam doutrinando ao catolicismo e os costumes europeus.

Conforme Soares (1996), a primeira idealização de educação de adultos no Brasil ocorreu no período colonial. Os filhos dos colonos e os mestiços tiveram seus primeiros ensinamentos através das escolas de ordenação, criadas pelo Padre Manuel de Nóbrega. Esta fase permaneceu até o período chamado “pombalino”, quando os jesuítas foram afastados, carregando consigo a educação pelo interesse na fé, e deixando as reformas do Marquês de Pombal, que coordenavam a educação pelos interesses do Estado.

No entanto, com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entrou em decadência, pois toda responsabilidade pela educação acabou ficando às margens do império. (STRELHOW, 2010)

A Constituição Imperial de 1824, concedia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Porém, essa titularidade de cidadania era limitada somente as pessoas livres e das elites, além daquelas que ocupariam cargos na burocracia imperial ou no exercício de funções da política (SOARES, 1996).

Com o surgimento das indústrias, na década de 1930 no Brasil, houve muitas mudanças políticas e conseqüentemente econômicas, que foram propícias para Educação de Jovens e Adultos EJA. Em 1934, a constituição não teve sucesso, pois Getúlio Vargas, o então presidente da república, criou um regime o qual chamou de: “Estado Novo”, sendo assim, nasceu uma nova constituição escrita por Francisco Campos.

Para Ghi-Raldelli (2008) a nova constituição foi concebida com a finalidade de favorecer o Estado, onde o mesmo tirava suas responsabilidades. Tendo uma população com educação para poucos, se tornando uma sociedade mais suscetível a aceitar tudo o que era imposto. Esse modelo, não tinha interesse em formar cidadãos críticos, portanto procurava favorecer o ensino profissionalizante. Sendo assim, a melhor opção era de capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias

Em 1945, o país viveu uma redemocratização, corroborando para que a EJA ganhasse uma visibilidade devida a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo. Nesse período, diversas ações foram criadas entre os anos de 1945 a 1950, que permaneceram até o início dos anos 60. A EJA tem seu marco na história na década de 60, quando decorreu uma grande movimentação da sociedade em busca das reformas de base, quando aparece uma nova concepção de pedagogia de alfabetização, baseada em Paulo Freire.

Segundo Pereira (2011), para Freire o aluno e o professor necessitam se comunicar visando o diálogo e o desenvolvimento crítico, considerando a cultura e as eventualidades, para formar cidadãos conscientes da sua função social.

Paulo Freire, em 1963, foi designado a desenvolver um programa nacional de alfabetização de jovens e adultos suspensos no ano de 1964. A partir deste momento,

um novo regime que comandava o Brasil e novos programas começaram a ser elaborado, mas longe de um caráter crítico e reflexivo como propunha Paulo Freire. Em 1967, nasce o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), para todos os analfabetos de 15 a 30 anos, um programa tradicional e conservador, extinto 1985. Já 1988, foi promulgada a nova constituição, onde se amplia o dever do Estado para com a EJA, passando então a garantir o ensino fundamental e gratuito para todos. Avanços aconteceram na EJA, porém nos anos 90 com o governo Collor perde suas forças, resgatada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9.394/96.

Com toda sua garra e determinação, Paulo Freire, colaborou com suas concepções para uma prática educacional de igualdade, tendo o intuito de formar com indivíduos críticos. Seu estudo, é empregado nos dias atuais, nessa modalidade de ensino.

[...]desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de uma consciência na imersão que fizeram no processo, de nossa realidade no trabalho como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos[...]
(FREIRE 2007 p.112)

Dessa forma, podemos falar que o EJA no Brasil, tem uma construção mais social que a educação básica. Pois, nasceu das iniciativas populares e involuntárias e se consolidou quase por mérito próprio.

LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA

A legislação para a execução da EJA, está consolidada nos seguintes documentos: LDBEN n.º 9.394/96, parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 - Diretrizes Curriculares para a EJA, proposta curricular para o primeiro e segundo segmentos organizado pela Coordenação do Ensino fundamental da EJA (COEJA) com base nos parâmetros curriculares nacionais e orientações emitidas pela Secretaria de Educação e Diversidade do MEC.

O PARECER CNE/CNB 11/2000, apresenta três funções de EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, a EJA deve ser uma modalidade de ensino mais flexível, para que a aprendizagem aconteça atendendo as diferenças de cada aluno, a fim de proporcionar o acesso e o êxito na escola.

A menção à educação de jovens e adultos está no artigo 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

As políticas educacionais mais significativas relacionadas a EJA, teve seu começo com a Constituição Federal de 1988, pois garante o Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros.

Da mesma forma, o Art. 206 estabelece, no inciso I, o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ocorre, assim, que a Constituição Federal reconhece a realidade do analfabetismo e o atendimento de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola na idade própria.

Na Lei 9394/96, no art.37, declara que a EJA é destinada àqueles que não possuem ensino fundamental e médio ou continuidade na idade certa. E garante oportunidade educacionais gratuitas e adequadas para aqueles que, por algum motivo, não conseguiu estudar na idade apropriada. Não deixando de considerar as características, situação de vida e de trabalho dos alunos (BRASIL, 1996).

A EJA terá de vincula, preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento, conforme artigo 38,

Art.38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A oportunidade de acesso assegurado na Lei disponibiliza aos indivíduos, jovens e adultos a buscarem nos espaços escolares a condição de situar-se como cidadãos de direitos, para construir e reconstruir seus conhecimentos.

Pode-se observar pelos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA (DCEs) que a função social dessa modalidade de ensino, se atenta ao perfil de seu alunado e as maneiras de avaliação. Conforme a DCE/EJA (2005), os métodos de ensino articulam em três eixos, cultura, trabalho e tempo.

A construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos se realiza na organização curricular, pois, é a partir deste desenvolvimento, que são delimitados o tempo e processo de ensino e aprendizagem. É também onde as diferenças apresentadas, por este grupo de indivíduos apontam para a elaboração de um currículo flexível, mas garantindo uma qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os conhecimentos vividos e os escolares.

PERFIL DO PROFESSOR DO EJA

Considera-se que a função do docente é de extrema importância no modo de como os alunos das turmas da EJA reingressam. Por este motivo, o professor da EJA tem um papel fundamental, pois precisa ser singular, preparado para reconhecer o potencial de cada educando, compreender seus anseios, além de saber lidar com seus sentimentos.

Por esse motivo o perfil do docente da EJA é tão significativo para o sucesso da aprendizagem do educando adulto, que vê seu professor como um modelo a seguir, portanto, deve ter ciência de sua força no desenvolvimento do aluno.

Muitos pesquisadores têm se aprofundado na busca de uma estrutura adequada que atenta e respeite as necessidades do educando, dessa modalidade de ensino. Pois,

[...]o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar dois movimentos importantes nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)[...] (MACHADO, 2008, p. 167).

Apesar que os princípios já estarem estabelecidos, é necessário investigar e debater sobre a formação inicial dos educadores que atuarão nas classes de Jovens e adultos. Pois, enxergaram de perto os reais necessidade e particularidade de cada aluno e terá o importante papel na efetivação das políticas públicas da EJA.

Os professores devem estar atentos aso aspectos psicossociais e cognitivas dos educandos. Deve ter a empatia e o rigor necessários para perceber o contexto das experiências e, assim, consolidar os novos conhecimentos oferecidos pela escola. Portanto, é necessário distinguir, examinar e entender suas características de desenvolvimento psicológico e social para ensiná-los de forma eficaz e eficiente. Assim, conhecer sua realidade possibilita o uso de uma linguagem apropriada (MORETTO, 2011)

Fonseca (2015) enfatiza que é de grande relevância que os educadores conheçam os saberes e as capacidades que os educandos desenvolvem em função do seu trabalho no cotidiano. Portanto, cada vez mais o professor do EJA tem que enfrentar diversas situações como, situação financeira, a baixa estima decorrente da história de vida, a questão geracional, a diversidade cultural e étnico-racial. Além das perspectivas dos alunos em relação à escola e os dilemas políticos que configuram o campo da EJA como espaço de direito do jovem e adultos, principalmente, daqueles que trabalham. De acordo com Arbache (2001)

[...]é necessário superar a ideia de que a EJA se esgote na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem a simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização (...). Visualizar a EJA levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. [...] (ARBACHE, 2001, p.22)

Portanto, a formação continuada se torna mais significativa já que ao invés de apresentar tarefas prontas, irá trabalhar no docente a sua importante posição em relação ao outro, o respeito às diferenças, e orientá-los a trabalhar os sentimentos, juntamente, com o conteúdo da melhor forma possível.

Para atuar na EJA, o educador tem que ter uma preparação e uma formação

apropriada. Nesse contexto, é relevante refletir e observar que as universidades são importantes ferramentas na formação dos professores para a Educação de Jovens e adultos. Para Haddad e Di Pierro (20005)

[...]os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na área específica de formação de professores, tanto de nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes[...] (p.15)

Diante desse contexto, nota-se que a formação de educadores da EJA, ainda é inexistente na educação brasileira. Compreende-se que as propostas de formação dessa modalidade de ensino devem proporcionar condições de estudos que resultem numa relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente. Percebe-se, nesse sentido, a relevância da formação continuada do professor que atua na EJA, para que o mesmo possa proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Cabe mencionar que educador dessa modalidade de ensino precisa refletir, constantemente, sobre sua prática pedagógica, procurando sempre aumentar seus saberes e métodos acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que haja sucesso na aprendizagem dos educandos.

PERFIL DO ALUNO

O público que busca a modalidade de ensino da EJA, são jovens e adultos que historicamente, vem sendo excluídos por vários motivos, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, seja pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar.

De modo geral, os alunos que procuram a EJA para continuar seus estudos são indivíduos da classe trabalhadora, que sobrevivem do subemprego ou estão desempregados. Acontecem casos de alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e percebem precisam melhorar chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para crescerem socialmente e profissionalmente. Contudo, tiveram que romper barreiras preconceituosas, geralmente, transpostas pelo grande desejo de aprender. Visão está apoiada por Veiga (1992) quando diz que:

[...] aprendizagem escolar dá-se por isso, no quadro de um intersubjetividade específica, que supões sujeitos diferenciados à busca de se entender sobre si mesmo e sobre seus mundos e que desde suas interações desiguais, progridem na direção da relação política, em que se constituem em cidadãos-sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com autonomia exigida por suas corresponsabilidades[...]. (p 149).

Desse modo, os alunos da EJA são formados por jovens, adultos ou idosos, que

pertencem a uma classe social com baixo poder aquisitivo que dispõem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade igual, ou inferior à sua. São, em maior parte, marginalizados pela escola e marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por razões que variam desde os de ordem pessoal, como cansaço após o expediente de trabalho, desincentivo, alimentação precária, até os que dizem a respeito ao sistema educacional, como metodologias e recursos pedagógicos inadequados. Com a exclusão a frustração na aprendizagem tem tido papel de destaque e determina a frequente atitude de afastamento, temor e rejeição em relação à escola que parece inacessível e sem sentido ao aluno (COSTA, ÁLVARES e BARRETO, 2006).

Os saberes que os educandos da EJA carregam consigo, estão diretamente relacionados às suas práticas sociais, que norteiam não somente os saberes do seu cotidiano, como também os saberes aprendidos na escola.

Assim sendo, a sala de aula acaba se tornando um ambiente de intimidades entre eles, pois nesse local confidenciam entre si, podendo socializar suas experiências, relatos, ideias que até podem contribuir para o seu aprendizado. Tornando-se, assim, uma troca de experiências entre aluno e o professor e a sala de aula em um espaço agradável, onde se sentem muito mais à vontade e incentivados a prosseguir nessa procura pelo conhecimento. De acordo com Fontoura:

[...] a aprendizagem realiza-se nas relações face a face, ou melhor, ouvido a ouvido de alunos e professores postos à escuta das vozes que os interpelam. Ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante; ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, na capacidade de discernimento, no compromisso com a busca do saber, com a precisão; cabe também a disciplina do estudo, com a interpelação ética da vontade coletiva, na fidelidade ao projeto da emancipação humana[...] (FONTOURA, 1961, p.160-165).

O educador ao atuar na educação de jovens e adultos, deverá respeitar e aceitar os saberes já obtidos pelos seus educandos. Pois, enquanto o processo de ensino e aprendizado estiver em conjunto com suas vivências, a aula se tornará mais leve e satisfatória para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário, fazer uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois desde seu início passou por várias transformações, mas mesmo assim deixa muito a desejar em vários aspectos. Sua finalidade é de que todos independentes da sua situação, possa ter acesso à educação.

Atualmente, pode-se observar a falta de oportunidades educacionais que garantam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Situação que se evidencia nos altos índices de evasão. A relevância de se investir na EJA no Brasil, parte do princípio de reconhecer

esses sujeitos com direito universal, que por situações de desigualdade, lhe foi negado no passado e muitas das vezes repetem no presente. Os alunos se sentem inferiores e humilhados, seja pela condição econômica, pela necessidade de trabalhar, por reprovações recorrentes, por não se adaptarem às normas da escola ou por não conseguirem aprender pelo menos o necessário para sobreviver.

É preciso olhar para novos horizontes na busca interrompida pela erradicação do analfabetismo em nosso país, pensando sempre em possibilitar aos educandos uma educação de excelência, que vai além da leitura e escrita. Para poderem ser tornarem seres críticos, pensantes, que consigam contribuir para seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 maio de 2000, 68 p.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 03/10/2022

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, S. C.; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA**. Trabalho com educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Pedagogia Online. Disponível: em: https://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz Acesso em: 03/10/2022

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

GHIRALDELLI, J., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 78

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná**. Versão Preliminar. Curitiba: SEED – PR. 2005.

PEREIRA, Luciana Rodrigues. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: relatos de experiência**. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos. Momentos Históricos e Desafios Atuais. In: **Presença Pedagógica**. v. 2. Nº11. set/out de 1996.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepe, 2007

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1992.

UM ESTUDO DE CASO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO IDEP RO: UM DIAGNÓSTICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES EAD DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 03/04/2023

Ilza dos Santos Lima

Discente do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública IFRO – RO campus porto velho zona-norte

João Paulo dos Santos Lima

Discente do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública IFRO – RO campus porto velho zona-norte

RESUMO: O IDEP foi criado com o propósito de oferecer à sociedade rondoniense oportunidades educacionais gratuitas e a potencialização das forças de trabalho, assim fortalecendo a capacidade profissional produtiva para o desenvolvimento competitivo do estado. Este artigo tem por objetivo fazer uma análise sobre o planejamento estratégico IDEP-RO, a partir da perspectiva de educação profissionalizante e sua estratégia no período pandêmico da covid-19 para dar continuidade aos cursos. O tema do trabalho consistiu em fazer um estudo do planejamento estratégico e um diagnóstico da evolução dos cursos profissionalizantes durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa foi realizada no Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional

IDEP/RO. No referencial teórico, optou-se pela sistematização do material teórico trabalhado no curso. A metodologia para a realização deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa e quantitativa com a pesquisa *in loco* para a coleta de dados. Os resultados apontaram que apesar do esforço para dar continuidade ao processo de aprendizagem profissional - mesmo de forma EaD -, com cursos de curta duração, a pandemia da Covid-19 afetou o alcance das metas e ações almejadas pelo IDEP.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento Estratégico; educação profissional.

1 | INTRODUÇÃO

A educação profissional tem passado por importantes transformações nas duas últimas décadas, como a criação de Institutos Federais e Escolas Técnicas. E nisso, o IDEP, que é uma instituição pública de ensino profissional, passou a contribuir com a missão de formar jovens e adultos para o mercado de trabalho. Isso se deu em Rondônia devido às preocupações dos governantes em disponibilizar ainda

mais mão de obra qualificada que atenda os diversos setores produtivos do Estado, criando-se o Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional, o “IDEP”, que possui em seu planejamento estratégico consonância com as propostas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Desse modo, entendemos que o planejamento estratégico consiste em uma ferramenta que deve ser adotada por qualquer instituição que pretenda ter êxito em seus propósitos. No setor educacional, ele é indispensável porque ajuda a programar o trabalho, podendo contribuir para a eficácia da gestão e da educação de qualidade. Segundo Braga e Monteiro (2005), as questões estratégicas em instituições de ensino precisam ser pensadas e valorizadas, pois com o aumento de demanda da capacidade de gestão por mais eficiência, as atividades cotidianas, burocráticas acabam por comprometer todo o tempo do gestor educacional, provocando atrasos e ineficiência administrativa.

Nesse contexto, compreendemos que um dos princípios que norteia o serviço público, independente do setor, é o da eficiência, que propõe aperfeiçoar as atividades administrativas. Isso assegura ainda mais a elaboração de um planejamento estratégico que possibilite o desenvolvimento dos trabalhos por parte de uma instituição. Sabemos que, embora tendam a se precaver, os gestores muitas vezes não têm domínio sobre os processos sociais (fatores externos), nos quais todos estão sujeitos. O exemplo disso foi a covid-19, que atingiu toda a humanidade e pode ter trazido danos e retrocesso no planejamento e execução educacional de todas as instituições de ensino e, principalmente, naqueles que ofertam cursos de curta duração, como é o caso dos cursos profissionalizantes do IDEP.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é fazer uma análise do planejamento estratégico do IDEP, a partir de um diagnóstico dos cursos profissionalizantes a distância no período da pandemia. Por isso, a problemática é analisar de qual forma o IDEP utilizou estrategicamente os recursos tecnológicos para seguir atendendo o seu público almejado durante a pandemia da covid -9 e como o planejamento estratégico foi utilizado enquanto um aporte que direciona as ações a serem conduzidas por instituições para o alcance dos resultados. É importante dizer que o planejamento Estratégico do IDE tem suas diretrizes em consonância com o planejamento estratégico da Secretaria de Educação do estado, uma vez que esse instituto está vinculado à secretaria.

Sendo necessário lembrar que existem divergências entre os estudiosos quanto ao que poderia ser considerado a primeira etapa do desenvolvimento para a elaboração do planejamento estratégico, como: definição de referenciais estratégicos ou diagnóstico organizacional. Na compreensão dos autores Paludo e Procopiuck (2011), a primeira etapa do planejamento estratégico é a definição de missão, visão e valores. Por outro lado, (MARCELINO, 2004; OLIVEIRA, 2009) diz que é o diagnóstico organizacional.

Desse modo, para fins didáticos, Oliveira (2009) diz que a forma inicial do processo de planejamento estratégico não interfere nos resultados, nem mesmo no funcionamento

da organização, tampouco no alcance dos objetivos. A tomada de decisão depende de qual é o nicho de atuação da instituição e da capacidade dos gestores, bem como do conhecimento ampliado e visão da estratégia, ou seja, o planejamento estratégico é dado como um meio eficaz para a prevenção de problemas e para a eliminação dos problemas subjetivos humanos. Nesse estudo, o nicho de atuação da instituição pesquisada é o IDEP, que oferece a educação profissional.

Assim, este trabalho está dividido em três partes. Além da introdução e as considerações finais. Na primeira parte, discutimos a metodologia. Na segunda, apresentamos o IDEP e a discussão de seus cursos na perspectiva estratégica de desenvolvimento local. Na terceira, refletimos os conceitos teóricos de planejamento estratégicos relativizando com o Instituto e, finalmente, as considerações finais.

2 | METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO.

A metodologia para a realização deste trabalho é uma pesquisa bibliográfica e documental por meio da revisão do referencial teórico disponibilizado ao longo do curso, e pesquisa *in loco* e no site para coleta de dados. O local da pesquisa foi o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional (IDEP). O Instituto é uma organização voltada para o ensino profissionalizante de curta e média duração que atende um público de jovens e adultos, no âmbito da educação profissional e tecnológica do estado e que tem valor estratégico no desenvolvimento local. Assim, a pesquisa partiu da análise com base no conteúdo do Planejamento Estratégico do Instituto. Para Lakato, a análise de conteúdo é:

Uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de documentos, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Ocupa-se da análise de comunicações, da compreensão crítica do sentido manifesto ou oculto das comunicações, objetivando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos textos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desses textos. (LAKATO, 2022, p. 310 apud SEVERINO (2016, p. 129),

Dessa forma, como indicado pelo autor, a análise dos documentos nos permitiu encontrar os indicadores que possibilitaram inferências na construção deste texto, somando-se à pesquisa bibliográfica. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2018, p. 27-28), diz que a “pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Para este autor, a pesquisa bibliográfica também conta com a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesta pesquisa, optou-se pela sistematização do

referencial teórico trabalhado ao longo do curso, tendo como ponto de partida o levantamento e análise do material e revisão de algumas aulas na Disciplina Planejamento Estratégico, que fica disponibilizada no site do curso.

Segundo Gil (IBIDIM, p. 110), “a análise e interpretação é um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento”. No caso deste estudo, a análise iniciou com o primeiro documento que foi o Planejamento Estratégico. Sendo assim, além da coleta de dados por meio de documentos, nos apoiamos em autores, como: Matias-Pereira (2012), Cerqueira (2016), CHIAVENATO (2020), Misoczky (2016).

3 | O QUE É O (IDEP)? E O QUE REPRESENTA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional (IDEP)¹, é uma autarquia vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, que foi criado por meio da Lei Complementar 908/2016, na “condição de autarquia é dotada de autonomia administrativa, pedagógica, disciplinar, financeira, orçamentária e patrimonial, órgão gestor da Política de Educação Profissional do Estado de Rondônia”.

De acordo com suas diretrizes de criação, o IDEP tem o propósito de oferecer à sociedade rondoniense oportunidades educacionais gratuitas e potencialização das forças de trabalho, como o marco de sustentação e fortalecimento da capacidade profissional produtiva para o desenvolvimento competitivo do estado, bem como legítimo parceiro das políticas socioeducacionais.

De forma mais específica, cita-se a definição de autarquia de acordo com Art. 5º do Decreto-Lei 200/67. Art. 5º Para os fins desta lei, considera-se:

I - Autarquia - o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

Sobre essa direção, a autarquia IDEP está sujeita à tutela ou controle administrativo por parte do Estado, para evitar que ela se desvie de sua finalidade. Pois, o objeto desta autarquia é cultural/de ensino. A finalidade dela voltada à cultura e a educação promovendo o ensino profissionalizante.

Vale ressaltar que a educação profissional é garantida nacionalmente por Lei. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 39, estabelece a “educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Ou seja, de acordo com a LDB, é necessário a integração da

¹ Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional (IDEP), fica localizado na rua Tiradentes Porto Velho – RO.

educação com o trabalho para possibilitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pois a educação pensada e articulada com o trabalho é o que caracteriza o homem um ser social. Assim, o inciso 1º e 2º trazem as seguintes definições:

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Desse modo, o parágrafo I é o que contempla especificamente a educação do IDEP. Atualmente, o Instituto tem em seu quadro algumas escolas técnicas, como: O Centro Técnico Estadual de Educação Rural – CENTEC Abaitará, localizado na zona rural do município de Pimenta Bueno. A Escola Técnica Estadual – ETEC, está situada em Porto Velho, com instalações físicas nos espaços cooperados entre as escolas: E.E.E.F.M Orlando Freire, E.E.E.F.M Prof. Flora Calheiros Cotrin, entre outras unidades. Além disso, conta com as unidades móveis “Educação sobre Rodas”, que tem como objetivo estratégico oferecer cursos nos municípios do estado, atendendo às demandas locais de mão de obra qualificada. Como argumenta Matias-Pereira, (2012, p.113): “[...] na definição da estratégia, devemos levar em consideração: clientes, fornecedores, concorrentes e a empresa. Em relação ao setor público, temos que considerar as aspirações da sociedade em relação à organização pública em questão”.

Nessa linha, a qualificação profissional do IDEP tanto em EaD quanto presencial, é feita por meio de um alinhamento com os arranjos produtivos locais de cada município. Segundo Dallabrida (2010, p. 135) arranjo produtivo local é definido como uma “a aglomeração de um número significativo de empresas que atuam em torno de uma atividade produtiva principal, bem como empresas correlatas e complementares, em um mesmo espaço geográfico”. De forma que as empresas se articulam, interagem, cooperam e aprendem entre si. Além de precisar de toda estrutura produtiva de apoio, como (escolas técnicas, bancos, assistência técnica, instituições de pesquisa e demais serviços). Porém, é necessário dizer que embora não seja este o foco do presente artigo, este conceito serve para entendermos a proposta da educação profissional disponibilizada pela SEDUC por meio do IDEP.

Por essa ótica, vê-se que a criação das escolas de qualificação profissional tem o propósito de contemplar as necessidades de atender as APLs, com uma política de educação direcionada à atuação no desenvolvimento, assim qualificando pessoas para ter um contingente de mão de obra qualificada a partir das necessidades locais.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o governo, ao adquirir as unidades móveis, “Educação sobre Rodas”, que são estruturas móveis que visa levar a educação profissionalizante à interiorização, proporcionando, por meio de uma tecnologia avançada, educação com laboratórios completos para a coletividade local, fazendo assim cursos técnicos e de qualificação profissional que contemplam os seguintes eixos tecnológicos: “Produção Alimentícia (que terá aulas sobre Panificação e Confeitaria); Processamento de Pescado (com curso de Piscicultura e Frigorífico); Ambiente e Saúde (com aulas de Imagem Pessoal); e Processos Industriais (com curso de Manutenção de Máquinas Pesadas.”

Diante dessas propostas, tais cursos, se de fato forem bem programados e efetivados, observando as diretrizes a partir de um planejamento estratégico, com parâmetros organizacionais bem definidos, podem vir a ser considerados avanços significativos para atender às necessidades locais, tornando-se fundamental para o desenvolvimento do estado, na perspectiva de desenvolvimento do arranjo produtivos local. Como exemplo, podemos citar o CENTEC Abaitará, que é uma escola volta para as vocações agrárias do município.

É bom enfatizar que o desenvolvimento caminha junto com a educação. Segundo (OLIVEIRA, LIMA, 2003, p. 36), “a solução dos problemas regionais e, por conseguinte, a melhoria da qualidade de vida demandam o fortalecimento da sociedade e das instituições locais, pois são estas que transformarão o impulso externo de crescimento em desenvolvimento”. Com efeito, o fortalecimento da sociedade parte do pressuposto de investimento em educação, pois os indivíduos só terão autonomia e poder de escolha se forem inseridos no processo educacional para assim contribuir com o desenvolvimento.

Dessa forma, para realizar esses cursos, o governo precisa realizar um estudo e fazer um diagnóstico de demanda por municípios onde os cursos serão disponibilizados. Para isso, o planejamento estratégico do IDEP precisa ter identificado a sua missão, visão e valores, que possibilitem informar aos atores sociais internos e a comunidade qual é a razão de sua existência (missão), enquanto instituição pública. Segundo Cerqueira (2016, p. 7): “[...] A Missão explicitar as competências, os valores, os stakeholders e o impacto a ser produzido. A Missão é o pilar mais importante do Planejamento Estratégico. Seu horizonte é de longo prazo, usualmente importando em algumas décadas [...]”. Assim, sabemos que a educação é um investimento ao prazo.

Nesse quesito, a missão do IDEP é contribuir com o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação com a profissionalização, onde o cidadão recebe uma formação para ampliar suas oportunidades através de cursos de habilitação técnica, qualificação profissional e formação inicial, seja para o trabalho imediato e, também, empreender o próprio negócio ou para a continuidade de estudos no Nível Tecnológico ou Superior.

Nesse entendimento, o IDEP corrobora com a definição de missão dentro do paradigma teórico de planejamento estratégico em seus quatro quesitos:

1 Auxilia os indivíduos a mudarem de vida que está relacionado a competência, o

que o Instituto faz?

2 Oferecer a oportunidade de qualificação profissional por meio da educação, que representa a construção de riqueza, defesa e organização. Como o Instituto faz? Isto são os valores.

3 Atua para atender jovens e adultos e para o desenvolvimento da economia local, ou seja, Stakeholders; para quem ele atua?

4 A atuação na formação educacional do Instituto impacta diretamente no mercado de trabalho, na indústria ou micro e pequena empresa, ofertando uma massa proletária qualificada. Isto é a finalidade do Instituto, cujo objetivo é contribuir no “desenvolvimento socioeconômico do Estado, a fim de proporcionar conhecimento organizado por unidades de negócios, projetos e processos dirigidos às necessidades diagnosticadas”, em cada micro região do estado.

Nessa direção, a educação do instituto é de orientação profissional, que visa o atendimento das necessidades e das relações materiais traçadas na sociedade. Tal como escreveu Marx e Engels, dizendo que:

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material. (MARX E ENGELS, 1980, p. 25).

Para estes autores, a educação é orientada para as atividades produtivas e suas relações materiais do capitalismo. Sendo a educação como um componente de ensino e prática para o trabalho, porque a existência dos indivíduos está em reproduzirem sua própria vida material. Marx via a formação para os trabalhos politécnicos, como uma variação de possibilidades de funções, que teria que ser pensada a partir da articulação com o trabalho. Entretanto, o pensamento marxista diz que o principal não seria simplesmente formar o homem que desempenhasse diversas tarefas e servisse ao desenvolvimento da indústria, mas que tivesse conhecimentos sobre os procedimentos tecnológicos e da totalidade da produção.

Marx e Engels defendem uma educação com integração entre ensino e trabalho. E esta integração se daria a partir de um ensino politécnico ou uma formação omnilateral. Esse ideal de ensino prevê o desenvolvimento humano de forma abrangente, em todos os sentidos.

Em que pese, baseado nos ideais dos autores, talvez os Instituto Federais de Educação venham propor uma educação integrada com o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e o aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Porém, o ensino do IDEP se dá em uma perspectiva um tanto quanto diferenciada da proposta de educação profissional de Marx e Engels, sobretudo, na perspectiva da qual se constitui a educação profissionalizante, em curto e médio prazo

planejada pelo IDEP, com uma prática de preparação imediata focada nas demandas da indústria e do setor de serviços de cada município, com o intuito de cumprir o papel do Estado no desenvolvimento da economia. Excetuando-se os cursos técnicos de Abaitará onde se oferecer o ensino integrado de média duração proporcionando aos jovens a educação omnilateral.

Conforme Bourdieu (2007), o Estado, principalmente por meio da escola, é responsável pela imposição de estruturas cognitivas e pela conformação dos habitus coletivos. Ou seja, ao Estado cabe o papel de preparar gratuitamente os indivíduos no processo de formação da estrutura cognitivas dos sujeitos para a ação.

3.1 Conceito e definição do Planejamento estratégico e as estratégias do IDEP durante a pandemia no ensino profissionalizante EaD

Como vimos, o planejamento estratégico é a espinha dorsal para uma empresa ou instituição pública. Porém, a concepção de planejamento estratégico só veio, a faz parte do setor público bem mais tarde, já no modelo gerencial. segundo Pereira, planejar significa pensar de forma organizada orientada para o resultado daquilo que se pretende realizar. Dessa forma, para o autor:

O planejamento pode ser visto como um conjunto de ações interligadas e complementares, realizadas nas diferentes instâncias da organização governamental, com vista no atingimento de determinado objetivo. Envolve uma série de atividades que vão manter e alimentar esse ciclo, que é contínuo, entre as quais figuram estudos, decisões estratégicas e táticas sobre prioridade, a formulação de planos e programas, o acompanhamento e o controle de sua execução. (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 121).

Para este autor, o planejamento envolve diversas etapas que precisam ser sincronizadas em sequências, desde a formulação ao acompanhamento dos efeitos. No caso da gestão pública, deve ser orientado para o atendimento da sociedade. Para Kotler (1992, p. 63), o “planejamento estratégico é definido como um processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e mudanças e oportunidade de mercado”. Com isso posto, pode-se ter ideia de que no caso do setor público, o planejamento estratégico é orientado com o objetivo de atender os interesses coletivos na prestação de serviços públicos, observando as mudanças e redirecionando as metas, as ações e as prioridades, assim aperfeiçoando a capacidade de atendimento. Já De acordo com a definição de Filho:

Planejamento estratégico é uma metodologia de pensamento participativo, utilizada para definir a direção que a empresa deve seguir, através da descoberta de objetivos válidos e não-subjetivos. O produto final da utilização desta metodologia é um documento escrito chamado Plano Estratégico. (FILHO, 1978, p. 10)

Para este autor, o planejamento estratégico é um documento elaborado para moldar

as diretrizes de como a empresa ou a instituição pública deve seguir com as informações coordenadas, a partir de um norte estabelecido de acordo com as características para qual é destinada suas funções.

Segundo Chiavenato (2020, p. 53), citando a pesquisa de Reeves, Haanaes e Sinha, BCG Strategy Palette Research, diz que existe ambientes diversos que podem distinguir o planejamento estratégico com base em sua previsibilidade, maleabilidade e dureza:

Clássico: eu posso prever isso, mas eu não posso mudá-lo.

Adaptativo: eu não posso prever isso, e eu não posso mudá-lo.

Visionário: eu posso prever isso, e eu posso mudá-lo.

Resiliente: eu não posso prever isso, mas eu posso mudá-lo.

Renovação: meus recursos são severamente limitados.

Nesse sentido, considerando a resiliência como um momento de algo que não posso prever, mas posso mudar criando uma renovação na forma de atuar e reformulando as estratégias para adequação no momento de dura condições. Dessa forma, pressupõem-se que o IDEP teve que rever suas metas de gerenciar a educação profissional na pandemia da covid-19. Conforme Chiavenato (Ibidem, p. 53), ao analisar o ambiente resiliente, diz que ao passo que a incerteza econômica, a crescente complexidade e a mudança tecnológica desafiam os gestores, será preciso ser resiliente e adaptar-se constantemente, ampliando e elaborando novas abordagens para o planejamento estratégico.

Por sua vez, existe dentro do planejamento estratégico os (SWOT), que está interligado ao resultado esperado. A proposta de valor dos Stakeholders (público almejado) é a avaliação sobre os pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades. Então, dentro do contexto do objeto de estudo, qual foram as oportunidades e ameaças visualizadas pelo IDEP durante a pandemia? O que foi feito para dar continuidade e atingir as metas proposta pelo Instituto? Tendo em vista a sequência de fatores negativos durante a covid-19 que impedia aglomeração, somado ao precário acesso tecnológico e expondo as diferenças latentes de acesso à educação e dificultando ainda mais o alcance de seus objetivos.

Conforme Misoczky (2016, p. 65), existe três elementos que “são relevantes no momento estratégico: a análise de cenários, a análise de outros atores e a análise de viabilidade do plano”. Contudo, em cenários como esses é que se espera que o planejamento estratégico possa ser usado para transformar obstáculos intangíveis em tangíveis, estabelecendo estratégias para realizar alternativas de aprendizagem técnica profissional que o momento requiriria. (Cerqueira, 2016). Com essa visão, o IDEP fez a opção de ofertar cursos profissionalizantes em EaD.

Com base no levantamento nos dados coletados no Instituto durante dois anos da covid-19, foram disponibilizados cursos de curta duração em modalidades remotas, entre eles, automaquiagem, auxiliar administrativo, penteado, charutaria, logística em eventos, atendimento ao público, empreendedorismo, técnica de recepção, auxiliar de escritório,

marketing digital, ferramentas digitais, assistente em recursos humanos etc. Estes gráficos demonstram as metas traçadas no planejamento estratégico do IDEP para os quatro anos de educação profissionalizante.

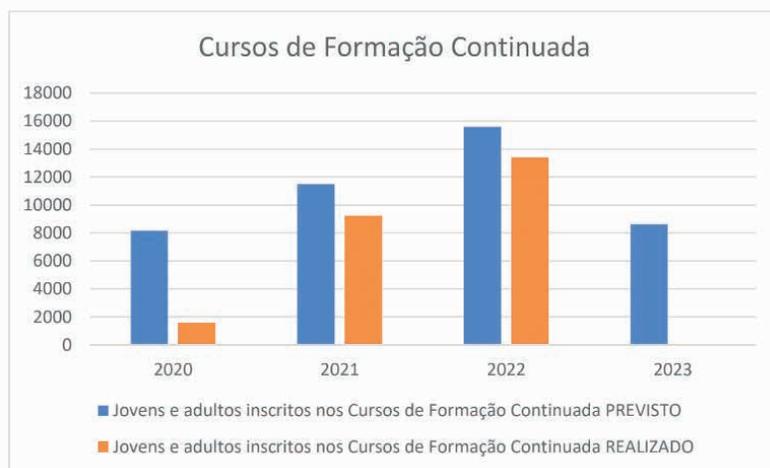


Gráfico 1 – Cursos de Formação Continuada

Fonte: IDEP (2022). Adaptado pelos autores.



Gráfico 2 – Cursos Técnicos Profissionalizantes

Fonte: IDEP (2022). Adaptado pelos autores.

Pelos dados fornecidos pelo instituto, podemos perceber que o índice de procura foi visivelmente afetado em decorrência da pandemia, tanto em cursos técnicos com uma caga horária maior, quanto em cursos disponibilizados remotamente. Assim, a ação prevista foi executada com as metas reduzidas de 1,4% de 24%, considerando a determinação

da Lei 13.979, de 06/02/2020, e do Decreto nº 24.887, de 20/03/2020, que declarou o estado de calamidade pública em todo o território do estado de Rondônia. Diante disso, foram reduzidas atividades que estavam planejadas. E por razão, a meta ficou abaixo do estabelecido para os anos de 2020 e 2021. Ainda se considera outros fatores, como a baixa condição socioeconômica do público-alvo (Stakeholders) para o acesso à plataforma. Assim, as ações no período pandêmico obtiveram 566 matrículas nos Curso Técnicos em Agropecuária, agronegócio, Zootecnia e técnico em Estética, atingindo 16% da meta prevista que foi 3.535 matrículas.

Com efeito, devemos pensar em um Tema estratégico como solução para o IDEP não parar com a educação profissional e alcançar os resultados no momento de pandemia, ou seja, manter a educação ativa.

Assim, vamos demonstrar, por meio de um Mapa Temático, como fazer a organização. Para Cerqueira (op. cit., p. 14), “Mapa Temático é um conjunto de objetivos alocados nas diversas perspectivas para um único Tema”.

Perspectiva	Resultado esperado: “manter a educação profissional”
Stakeholder	Profissionalizar jovens e adultos
Processos Internos	Ofertar curso remoto
Aprendizado e Crescimento	Capacitar mão de obra para o pós-pandemia.
Financeira	Prover os recursos necessários

Tabela 1 - Mapa Temático cursos profissionalizantes online.

Fonte: elaboração própria.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas do IDEP objetivam a estratégia local capaz de promover uma mudança em relação à profissionalização para o mercado. Porém, cabe ressaltar a importância do planejamento estratégico para o uso da gestão pública. Pois o entendimento de que o serviço público tem que ser gerenciado para promover o atendimento de excelência faz-se necessário planejamento das ações.

É consenso de que o planejamento estratégico da organização do setor educacional se constitui de objetivos para o alcance da comunidade. No caso, portanto, é preparar o capital humano, por isso suas metas precisam ser elaboradas numa perspectiva de resultados ao longo prazo, com a devida atenção para enfrentar eventos externos (os processos sociais dos quais não temos nenhum controle), eles acontecem sem o nosso consentimento. Para tanto, os gestores precavidos antecipam algumas consequências de tais eventos. É certo de que a pandemia assolou a humanidade, mas a instituição que faz a opção de trabalhar, a partir de um projeto estratégico, tem como agir estrategicamente em

decorrência da situação inesperada.

Nesse sentido, podemos concluir, assim, que a educação EaD foi crucial na pandemia da covid-19, a tecnologia adotada para às aulas nos cursos de educação profissional, que mesmo visando propor cursos de curta duração durante a pandemia, com a meta de abrir novos horizontes para o período pós-pandemia resultou em uma forma de não para o processo de aprendizagem profissional.

Embora verificou-se por meio dos dados do IDEP, que no período exposto o instituto praticamente não conseguiu produzir um banco de dados de pessoas com algum curso profissionalizante capaz de estimular a economia do Estado. Isso tudo em razão da fase excepcional na qual estava submergida a população na crise da saúde. Contudo, a política de educação do IDEP pode ser considerada de tamanha importância para o desenvolvimento do Estado. Porque recupera o interesse para o desenvolvimento local, mas no sentido de entender a educação na relação com a economia. Embora seja uma mera instrução mecanicista, como diria Gramsci (2000).

REFERÊNCIAS

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967. **Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de fevereiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/decreto/lei/Del0200.htm>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BÜTTENBENDER, Luís Pedro. **Arranjos institucionais, cooperação e desenvolvimento: redes econômicas, tecnológicas e sociais: sementes do desenvolvimento agregando valor / organizador**. Ed. Unijuí, 2019. 152 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788541902816/pageid/3> Acesso em: 18 out. 2022.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 nov. 2022.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. [2.Reimpr.]. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). **Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: -. Cadernos do cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53

CERQUEIRA, Maranhão Aires Luiz. **Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Escola Virtual SOF. Curso planejamento estratégico (ORG) BRASÍLIA**. 2016

CHIAVENATO, Idalberto. **Planejamento estratégico: da intenção aos resultados**. Arão Sapiro. – 4. ed., rev. e atual. – São Paulo: Atlas, 2020. [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597025705/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright\]/4/26/4](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597025705/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright]/4/26/4) Acesso em: 31 out. 2022.

DIAS, P. H. R. de C.; SOUSA, J. C.; DIAS, J. C. **Um estudo de caso do planejamento estratégico do IFB**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 89–106, 2018. DOI: 10.21723/riave.v13.n1.2018.9657. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9657>. Acesso em: 7 ago. 2022.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Desenvolvimento regional: por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?** 1. Ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

FILHO, Paulo Vasconcellos de. O que é planejamento Estratégico? <https://www.scielo.br/j/rae/a/SH8MnyV667BJ8J4bxdPPd5d/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 out. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. v.I.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo. **Planejamento e programação na administração pública**. Paulo Guedes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2016. 180p.

OLIVEIRA, Gilson B. de. LIMA, José E. de S. **Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo de desenvolvimento sustentável**. Revista da FAE, Curitiba, v.6, n.1, p.35-37, maio/dez. 2003.

Plano Estratégico Rondônia 2019 - 2023 **UM NOVO NORTE, NOVOS CAMINHOS**.

PALUDO, A. V.; PROCOPIUCK, M. **Planejamento governamental: referencial teórico, conceitual e prático**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

PEREIRA, José Matias. **Manual de gestão pública contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597024753/epubcfi/6/8\[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml3\]/4/2/4%4051:38](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597024753/epubcfi/6/8[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml3]/4/2/4%4051:38) Acesso em: 29 ago. de 2022.

Pierre, Bourdieu. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007

KOTLER, Philip. **Administração em marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 2ª ed. São Paulo. Editora Atlas. 1992.

LAKATOS, Eva Maria Marina de Andrade. **Metodologia científica**. atualização João Bosco Medeiros. – 8. ed. – Barueri [SP]: Atlas, 2022. [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978659770670/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright\]/4/32/6/1:141\[202%2C2.\]](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978659770670/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright]/4/32/6/1:141[202%2C2.]) Acesso em: 14 nov. 2022.

<<https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 out. 2022.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO – REVISÃO SISTEMÁTICA

Data de aceite: 03/04/2023

Patricia Fatima de Oliveira Furtado

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE. Mestranda do Programa
de Pós Graduação em Educação/ PPGE/
UNIPLAC/LAGES/SC. Bolsista UNIEDU
<http://lattes.cnpq.br/0218866669855620>,
<http://orcid.org/0000-0002-9107-6929>

Daiane Silva Lourenço de Souza

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE. Mestranda do Programa
de Pós Graduação em Educação/ PPGE-
UNIPLAC/LAGES/SC. Bolsista UNIEDU
<https://lattes.cnpq.br/6907955786233851>
<https://orcid.org/0000-0002-0889-2854>

Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE. Mestranda do Programa
de Pós Graduação em Educação/PPGE-
UNIPLAC/ LAGES/SC. Bolsista UNIEDU
<http://lattes.cnpq.br/3755122786009429>
<http://orcid.org/0000-0002-4424-1653>

Isabele Lourenço de Souza

Bolsista do Grupo e Pesquisa em Gênero,
Educação e Cidadania na América Latina
(GECAL / América do Sul)
<http://lattes.cnpq.br/1470557175242473>
<https://orcid.org/0000-0002-1586-8641>

Mareli Eliane Graupe

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE. Professora Doutora
do Programa de Pós Graduação em
Educação PPGE/UNIPLAC/ LAGES/ SC
<http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>
<https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

RESUMO: Este texto possui como objetivo identificar trabalhos acadêmicos que articulam a temática da violência doméstica e o campo educacional nos últimos seis anos. Como justificativa deste trabalho destacamos que é pertinente refletir a violência doméstica e a educação na perspectiva de construirmos uma cultura de prevenção às violências. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, em janeiro de 2023, na biblioteca digital *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*. Foram utilizados os descritores violência doméstica AND educação, com o recorte temporal de 2017 a 2022. Nessa revisão sistemática de literatura identificamos 17 artigos. Destes artigos escolhemos três que mais se aproximam do nosso objetivo. A análise destes três artigos destaca: ações da saúde nas escolas, promovendo ações

junto aos alunos sobre a violência doméstica; relevância do trabalho de cunho preventivo da Lei Maria da Penha nas escolas; importância de cursos *on-line* para profissionais da educação, possibilitando destarte um preparo maior frente a questão de violências. Em síntese, é necessário investir em programas educacionais para garantir que as futuras gerações compreendam os valores de relacionamentos não violentos, e tenham acesso à informação e apoio necessários para identificar e evitar a violência doméstica.

PALAVRAS-CHAVE: Violência doméstica, mulheres, educação, estudantes.

DOMESTIC VIOLENCE AND EDUCATION – SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT: This essay aims to identify academic works that articulate the theme of domestic violence and the educational field in the last six years. As a justification for this study, we point out that it is pertinent to reflect on domestic violence and education in order to build a culture of violence prevention. This is a qualitative approach research, and a systematic literature review was conducted in January 2023 in the digital library Scientific Electronic Library Online - Scielo. The descriptors domestic violence and education were used, with the time frame from 2017 to 2022. In this systematic literature review, 17 articles were identified. From these articles, we chose three that were closest to our objective. The analysis of these three articles highlights: health care actions in schools, promoting activities with students about domestic violence; relevance of the preventive work related to Maria da Penha Law in schools; the importance of online courses for education professionals, enabling a better preparation regarding the issue of violence. In summary, it is necessary to invest in educational programs to ensure that future generations understand the values of non-violent relationships and have access to information and necessary support to identify and prevent domestic violence.

KEYWORDS: Domestic violence, women, education, students.

1 | INTRODUÇÃO

A violência sempre esteve presente na sociedade. Se pensarmos sobre a violência, Fuster (2002) convida a refletir que a família humana é o grupo mais violento dos grupos de animais que habitam na terra. Destarte, acreditamos relevante se aprofundarmos sobre a violência doméstica no campo da educação.

A forma como meninas e meninos são educadas/os nos mostra algumas explicações de tanta discriminação frente ao gênero e a violência. A autora nigeriana Chimamanda Adichie relata que, “os homens não pensam na questão de gênero, muitos não sabem que ela existe” (ADICHIE, 2015, p. 52-53). Não refletir sobre os impactos das desigualdades de gênero pode implicar na consolidação de violência doméstica contra as meninas e mulheres, pois identificamos que essas violências acontecem sempre em desfavor dos que tem menos poder e voz. A autora norte-americana Joan Scott, define gênero como “um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86). Essa menção nos convida a refletir como a forma sexista direciona a forma binária em educar meninos e meninas. Exemplificando homens não devem chorar, não devem expressar seus sentimentos, devem brincar de maneira agressiva, meninas em

contrapartida devem chorar, pois precisam ser amáveis, dóceis e obedientes, ao patriarcado. Quanto mais tolhermos os sentimentos dos meninos, mais homens no futuro teremos sem saber lidar com suas perdas, frustrações e relacionamentos. Pois a sua construção humana foi desenvolvida para não chorar, para não trabalhar os sentimentos, para competir e não perder. Em contrapartida as mulheres seguem as regras impostas na sociedade, conforme adjetivos citados em linhas acima.

A autora norte-americana Bell Hooks ressalta que “A partir do momento que meninos pequenos são ensinados que não devem chorar nem expressar mágoa, solidão ou dor, que devem ser duros, eles aprendem a mascarar seus sentimentos verdadeiros” (HOOKS, 2021, p. 80). Enquanto pesquisadoras precisamos aprofundar nosso intelecto para refletirmos sobre maneiras de enfrentar as violências. Compreendendo a importância da Educação neste contexto, a autora abaixo citada convida a refletir sobre o tema.

A escola é um espaço significativo para a formação das pessoas. Nela se constroem e se firmam compreensões de culturas, de epistemologias, de comportamentos, de mundos. Ou se projetam mundos solidários, participativos, democráticos, possibilitando às pessoas o direito de pensar, refletir e decidir, ou se educa projetando mundos, nos quais as pessoas são educadas para manter a hegemonia cultural de uma classe econômica abastada, branca, masculina, eurocêntrica. (GUADAMIN, 2021, p. 100).

Nesse sentido, compreende-se a importância da escola trabalhar temas transversais, contemporâneos, evidenciando a inclusão e respeito às diferenças. De acordo com Graupe, a ‘pedagogia da equidade’ se torna relevante para o enfrentamento da luta em prol das diversidades e minorias. “A implementação da pedagogia da equidade nas escolas, é um processo individual e coletivo, que envolve não somente a razão e, sim a vontade política, o desejo e a subjetividade de tod@s¹ @s envolvid@s” (GRAUPE, 2014, p. 391). Destarte, o respeito às diferenças na escola, devem ser trabalhadas desde cedo, evidenciando assim, a importância do trabalho educativo ao enfrentamento das diversas violências, entre elas, a violência doméstica.

Diante disto:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também as relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados. (Ministério da Saúde, 2002, p. 15).

Nesse sentido, compreendemos que a família deveria acolher e cuidar, muitas vezes

¹ Usa-se o @ para contemplar linguisticamente os gêneros feminino e masculino, para a autora citada.

não realiza essa função. Azevedo e Guerra (2001) identificam a violência doméstica com criança e adolescente toda omissão praticada por pais ou responsáveis que lhe causem prejuízo/sofrimento, negando-os como sujeitos de direitos. Segundo as autoras:

Nas famílias nas quais existe violência física as relações do agressor com os filhos vítimas se caracteriza por ser uma relação sujeitoobjeto: os filhos devem satisfazer as necessidades dos pais, pesa sobre eles uma expectativa de desempenho superior às suas capacidades, são vistos como pessoas criadoras de problemas. (AZEVEDO, GUERRA, 2001, p. 43).

Compreendendo a escola como uma instituição que acolhe essa criança, esse adolescente todos os dias, analisamos de suma importância enquanto profissionais da educação estarmos atentos para a temática acima citada, colaborando desta forma para o enfrentamento das diversas violências que as vítimas possam vivenciar.

2 | METODOLOGIA

Para a produção deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa de revisão sistemática de literatura com os seguintes descritores: Violência Doméstica AND Educação na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) em janeiro de 2023, com o recorte temporal de 2017 a 2022. Localizamos 17 artigos, em contrapartida foram selecionados três artigos mais próximos em relação a intencionalidade de nossos estudos, que se respalda no fenômeno da violência doméstica e o enfrentamento desta na educação, resultando artigos relacionados referente aos anos: 2017, 2020 e 2022.

Sendo estes os selecionados:

Título	Autores/as	Ano
Expressão da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes.	Júlia Renata Fernandes de Magalhães, Nadirlene Pereira Gomes, Luana Moura Campos, Climene Laura de Camargo, Fernanda Matheus Estrela, Telmara Menezes Couto	2017
Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas.	Kristine Kelly de Albuquerque	2020
Cursos on-line em período de crise e de COVID 19 como resposta para apoiar a vigilância da violência e as notificações de violência doméstica.	Daniel Canavese, Mauricio Polidoro	2022

QUADRO 01: Revisão sistemática de literatura

Fonte: Próprias autoras, 2023

No artigo: “Expressão da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes”², da autora de Magalhães *et al.*, (2017) estes identificam através de uma abordagem

2 Para maiores informações acesse <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001730016>

qualitativa, referenciada pelo método histórico oral uma entrevista com 8 adolescentes (meninos e meninas) matriculados/as em uma escola pública de Salvador, no estado da Bahia, vivenciado ou ter vivido situação de violência de março a maio de 2015. O estudo revelou o seguinte: “[...] que a violência intrafamiliar vivenciada por adolescentes pode se expressar através da negligência, do abandono e das violências moral, psicológica e física [...]” (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 04). Os autores relatam a relevância de profissionais de saúde e educação estarem preparados para identificarem casos de violência doméstica. Apontam também o seguinte:

[...] a história oral das adolescentes revelou que a violência doméstica, especialmente por parte dos responsáveis, geralmente é utilizada como método educativo e/ou punitivo diante das falhas dos filhos” (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p.07).

Por fim, evidenciam a importância de investimento para ações educativas no enfrentamento de violência doméstica.

No segundo artigo “Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas”³, da autoria de Albuquerque (2020), é retratado sobre a importância da disseminação da Lei Maria da Penha nas escolas, porque: “a escola se constitui como um dos pilares mais importantes de formação do indivíduo” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 5). Evidenciando a importância de repensar as propostas enquanto profissionais da educação no enfrentamento da violência contra a mulher nas escolas. Este artigo relata a experiência da autora, através do programa de extensão universitária “Acolhimento e Acompanhamento Psicossocial às Mulheres Vítimas de Violência Sexista, aos Autores de Violência e à Comunidade” vinculado ao Laboratório de Prática Psicológica e Organizações Sociais- LAPOS, no DeVry/UNIFAVIP e Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos do município de Caruaru- PE. Albuquerque (2020) considera as oficinas realizadas nas escolas pertinentes por possibilitar espaços reflexivos, contribuindo dessa forma ao enfrentamento das desigualdades de gênero. Nesse sentido afirma que as escolas:

[...] se constituem como um espaço favorável na medida em que as crianças e adolescentes, nesse momento de formação pessoal e cidadã, passam a compreender que, desde que tais desigualdades são culturalmente determinadas, são passíveis de transformação (ALBUQUERQUE, 2020, p. 09).

No terceiro artigo intitulado⁴: “Cursos on- line em período de crise e de COVID 19 como resposta para apoiar a vigilância da violência e as notificações de violência doméstica” dos autores CANEVESE e POLIDORO (2022), relata sobre a necessidade do combate a infodemia⁵, criando estratégias como cursos on-line e massivo (MOOC) relacionado

3 Para maiores informações acesse <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485>

4 Para maiores informações acesse <https://doi.org/10.1590/interface.210561>

5 Infodemia: O termo se refere a “um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. (GARCIA.L.P; DUARTE. E. 2020, p.01)

a pandemia, visto que neste estudo relatam um curso on line adaptado e restrito para professores da rede de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com o tema: Notificações de violência em escolas do Rio Grande do Sul, totalizando 1654 inscrições e 930 certificações, desta forma, os autores analisam pertinente a realização destes cursos, devido evidenciarem:

[...] a potência e a amplitude do impacto das tecnologias de informação e comunicação na difusão do conhecimento técnico e científico em prol de mudanças reais no enfrentamento da violência. Embora ainda não tão conhecidos ou populares no Brasil, os cursos on-line no formato MOOC possibilitam contribuir para o enfrentamento da infodemia [...] (CANAVALESE. D.; PODIDORO. M. 2022, p.02).

Com a leitura destes três artigos, compreendemos enquanto pesquisadoras, que ambos se complementam, se entrelaçam demonstrando as fragilidades que as vítimas de violência doméstica vivenciam.

Por fim, é por esse intuito que mais reflexões sobre violência doméstica e educação tendem acontecer, pois compreendemos a necessidade de apontamentos e questionamos sobre os temas expostos. Quanto mais refletirmos, e abriremos espaços para falarmos sobre a violência doméstica tanto no que tange no aspecto da prevenção, como no enfrentamento, mais possibilidades de construirmos uma sociedade mais empática e com olhar crítico sobre o fenômeno supracitado.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo acerca do tema e após a leitura minuciosa dos artigos percebemos que violência doméstica é uma questão séria e preocupante, que precisa ser enfrentada. Para isso, se faz necessário fortalecer as leis e os serviços de apoio às vítimas, bem como aumentar a conscientização e as ações de prevenção da violência doméstica. Também, é importante enfrentar a cultura machista, a naturalização das violências contra as mulheres e ampliar a discussão da prevenção e do enfrentamento da violência doméstica nas escolas.

Identificamos que a violência doméstica não é uma questão privada ou de responsabilidade da vítima, é uma questão pública que requer ação de toda a sociedade, incluindo autoridades, organizações não governamentais, as instituições escolares e a comunidade em geral.

Destacamos também, que a relação entre a violência doméstica e a educação/escola é estreita e fundamental para a prevenção deste problema social. A educação é uma ferramenta poderosa na luta contra a violência doméstica, pois permite que as pessoas desenvolvam habilidades sociais, emocionais e de resolução de conflitos, bem como uma compreensão sobre a importância dos direitos humanos, da ética, do respeito e da valorização entre ambos.

Infelizmente, muitas escolas ainda não dedicam tempo suficiente à educação sobre

relacionamentos saudáveis e não violentos, o que significa que muitos jovens crescem sem compreender o que é considerado comportamento inapropriado ou abusivo. Além disso, a falta de recursos e apoio para programas educacionais sobre violência doméstica na educação pública é uma barreira séria para a prevenção da violência doméstica.

Concluimos que a educação pode contribuir no combate de estereótipos de gênero, violência doméstica e promover relacionamentos saudáveis e não violentos.

Em resumo, acreditamos que a educação pública tem um papel crucial na prevenção da violência doméstica. É necessário investir em programas educacionais e recursos para garantir que as futuras gerações compreendam os valores de relacionamentos saudáveis e não violentos, e tenham acesso à informação e apoio necessários para evitar a violência doméstica, que por sua vez, é uma questão urgente no Brasil e requer ação imediata da sociedade como um todo para proteger as vítimas em situação de violência doméstica

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Bolsa UNIEDU do Estado de Santa Catarina, para a realização de nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Trad. Cristina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBUQUERQUE, K. K. **Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas**. Artigos, Revista Estudos Feministas. 28 (2), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485> Acesso em 28/01/2023.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de criança e adolescentes no Brasil**. São Paulo. Editora iglu, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. (2002). **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço** Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, DF: Autor. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf

CANAVALESE, D. ; POLIDORO, M. **Cursos online em período de crise e de Covid 19 como resposta para apoiar a vigilância da violência e as notificações de violência doméstica**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação. Interface (Botucatu) v.26 Botucatu 2022 Epub Feb, 25 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210561>. Acesso em 28/01/2023

COLLING, A. M. VII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Setembro 2004. **As mulheres e a ditadura militar no Brasil**. Disponível em: www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Ana_Maria_Colling.pdf. Acesso em 31/01/2023

FUSTER. E.G. **Las victimas invisibles de la violencia familiar: elestrano iceberg de la violencia domestica**. Paiadós. Barcelona, 2002.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. **Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a Covid 19.** Epidemiol. Serv. de Saúde vol 29 n° 04. Brasília. Epub 03-set- 2020.

GRAUPE, M. E. **Pedagogia da equidade; gênero e diversidade no contexto escolar.** In: MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O.; FUNK, S. B. (Orgs.). *Desafios Feministas*. Tubarão: Copiart, 2014.

GUADAMIN, I. L. **O movimento de mulheres camponesas na serra catarinense: um espaço de formação e de militância.** Dissertação de Mestrado – UNIPLAC- Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, 2021.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas/bell hooks;** tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

MAGALHÃES, *et al.*, **Expressão da Violência Intrafamiliar: história oral de adolescentes.** Texto Contexto Enfermagem, 2017 (4). Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001730016>. Acesso em 28/01/2023

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20 , p. 71-100, jul./dez. 1995.

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

A

Adolescência 128, 152, 156, 157

Adultos 42, 85, 100, 102, 106, 155, 192, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 237, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 288, 292

Alfabetização 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 267, 272, 273, 274, 275, 277

Alfabetizar 140, 242, 243

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 10, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 83, 84, 85, 86, 87, 116, 117, 118, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 160, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 182, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 214, 215, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 266, 269, 270, 275, 276, 278, 279, 282, 290, 293, 303

Atividades 1, 2, 4, 6, 10, 11, 34, 40, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 87, 118, 119, 134, 144, 145, 148, 153, 154, 155, 160, 161, 169, 172, 192, 196, 198, 204, 206, 210, 214, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 241, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 263, 266, 283, 285, 288, 289, 292

Aula 11, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 61, 62, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 167, 168, 170, 171, 174, 177, 185, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 241, 243, 246, 247, 249, 252, 256, 264, 266, 279, 280

Avaliação 35, 45, 46, 54, 56, 59, 142, 143, 151, 162, 167, 193, 226, 227, 241, 243, 258, 269, 276, 290

B

Brasil 1, 32, 33, 35, 38, 41, 43, 46, 56, 79, 80, 81, 82, 87, 117, 119, 126, 130, 132, 133, 139, 143, 145, 151, 152, 153, 158, 160, 163, 175, 177, 178, 179, 188, 189, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 223, 225, 230, 231, 236, 237, 244, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 293, 294, 300, 301

C

Ciência 3, 5, 6, 59, 81, 87, 133, 179, 192, 214, 243, 267, 276, 285

Comunidade 10, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 70, 117, 124, 156, 158, 163, 186, 187, 210, 218, 227, 267, 270, 287, 292, 299, 300

Criança 31, 32, 35, 44, 45, 46, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 76, 124, 140, 143, 144,

146, 147, 148, 150, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 265, 298, 301

D

Desafios 1, 2, 66, 68, 77, 79, 80, 81, 170, 171, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 223, 226, 227, 229, 230, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 281, 302

Desenvolvimento 2, 3, 5, 8, 10, 11, 32, 34, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 64, 66, 76, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 116, 117, 118, 139, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 161, 167, 171, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 191, 196, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 244, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 274, 276, 277, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 294, 297, 303

Digitais 10, 155, 159, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 224, 227, 229, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 291

Docente 45, 88, 98, 116, 117, 133, 139, 152, 157, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 193, 229, 230, 245, 251, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 276, 277, 278

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 42, 53, 56, 57, 58, 59, 74, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 116, 133, 134, 139, 145, 149, 150, 151, 152, 157, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Educação básica 2, 4, 5, 35, 41, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 179, 201, 207, 209, 210, 215, 217, 218, 225, 227, 230, 233, 238, 260, 267, 270, 272, 275, 277, 280

Educação infantil 32, 35, 56, 57, 58, 59, 169, 233, 237, 238, 303

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 11, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 57, 63, 64, 65, 67, 70, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 116, 118, 119, 124, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 153, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 179, 182, 187, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 239, 240, 241, 242, 244,

245, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 279, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 293, 303

Ensino fundamental 2, 3, 4, 5, 35, 41, 83, 84, 86, 124, 134, 144, 150, 159, 164, 169, 170, 201, 202, 204, 207, 239, 240, 249, 251, 253, 260, 272, 275, 276, 303

Ensino remoto 138, 145, 190, 197, 229, 239, 240, 251, 252, 258, 259

Escola 31, 35, 39, 44, 45, 56, 58, 59, 60, 67, 79, 117, 119, 124, 125, 135, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 154, 163, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 188, 193, 199, 200, 202, 204, 205, 206, 209, 210, 213, 218, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 253, 255, 257, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 272, 275, 276, 277, 279, 280, 286, 287, 289, 293, 297, 298, 299, 300

Estudantes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 118, 133, 134, 138, 152, 155, 158, 159, 161, 173, 174, 182, 186, 189, 192, 193, 194, 196, 204, 225, 227, 231, 234, 241, 246, 253, 254, 255, 296

F

Família 35, 65, 68, 69, 70, 77, 79, 80, 81, 82, 126, 128, 143, 145, 149, 150, 224, 236, 268, 296, 297

Formação 2, 4, 5, 10, 32, 45, 47, 57, 67, 69, 75, 81, 116, 117, 119, 122, 123, 134, 139, 146, 150, 152, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 190, 191, 192, 193, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 231, 233, 234, 243, 244, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 266, 267, 268, 270, 272, 277, 278, 280, 286, 287, 288, 289, 291, 297, 299, 302

G

Geografia 41, 80, 159, 166, 168, 180, 200, 204, 207, 223, 303

H

Hip Hop 31, 32, 33, 34, 36

História 37, 40, 41, 42, 70, 83, 84, 85, 86, 125, 131, 159, 163, 166, 171, 177, 181, 185, 191, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 215, 219, 223, 244, 247, 263, 271, 274, 277, 279, 280, 281, 293, 298, 299, 302

I

Infantil 32, 34, 35, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 169, 185, 187, 196, 233, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 303

Integral 14, 24, 35, 106, 107, 192, 211, 214, 219, 230, 232, 241, 255, 256, 259, 267

Internet 90, 96, 111, 154, 165, 177, 178, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 227, 229

M

Música 32, 36, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132

N

Necessidade 32, 33, 36, 37, 38, 41, 43, 45, 54, 67, 68, 78, 84, 85, 118, 130, 134, 138, 150, 174, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 206, 211, 212, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 245, 246, 248, 255, 257, 266, 274, 277, 280, 299, 300

P

Pandemia 1, 2, 10, 108, 109, 110, 113, 115, 133, 139, 145, 147, 155, 164, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 223, 226, 228, 229, 230, 239, 240, 251, 252, 253, 255, 258, 260, 282, 283, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 300

Pedagógico 33, 35, 37, 38, 83, 84, 86, 88, 116, 148, 160, 167, 173, 175, 176, 178, 195, 197, 200, 201, 202, 226, 228, 243, 246, 254, 257, 258, 260, 261, 265, 266, 270

Período 2, 4, 10, 47, 54, 71, 73, 125, 126, 138, 145, 147, 148, 152, 155, 173, 175, 178, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 190, 192, 195, 220, 223, 225, 228, 239, 240, 241, 247, 255, 256, 263, 274, 282, 283, 292, 293, 298, 299, 301

Político 33, 35, 138, 165, 169, 194, 205, 211, 212, 217, 261, 265, 266, 270

Possibilidade 10, 31, 32, 39, 53, 54, 85, 86, 117, 172, 178, 200, 204, 205, 206, 241, 263, 268, 269

Práticas 1, 2, 4, 9, 32, 35, 36, 40, 45, 47, 53, 55, 58, 79, 85, 86, 116, 152, 155, 163, 173, 182, 183, 192, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 243, 253, 255, 257, 258, 259, 261, 265, 269, 270, 279, 303

Professores 2, 5, 9, 35, 37, 41, 57, 59, 62, 67, 83, 84, 85, 86, 116, 118, 119, 133, 134, 135, 137, 139, 141, 142, 148, 149, 150, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 206, 212, 213, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 240, 243, 246, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 266, 268, 270, 277, 278, 279, 300

Projeto 2, 4, 9, 32, 35, 127, 129, 132, 139, 154, 155, 157, 161, 162, 169, 172, 177, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 239, 240, 241, 245, 246, 248, 261, 265, 266, 270, 279, 292, 298, 299, 301

S

Sala de aula 11, 34, 39, 40, 79, 86, 87, 116, 117, 118, 119, 120, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 154, 160, 170, 177, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 243, 246, 247, 252, 256, 266, 279

Saúde 2, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 80, 81, 143, 164, 175, 187, 190, 194, 195, 202, 205, 219, 252, 253, 260, 287, 293, 295, 297, 299, 301, 302

Sociedade 3, 34, 36, 57, 59, 64, 69, 79, 82, 87, 125, 130, 131, 159, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 182, 189, 191, 198, 203, 204, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 217, 219, 221, 247, 254, 255, 256, 262, 264, 274, 277, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 294, 296, 297, 300, 301

T

Tecnologias 66, 97, 169, 186, 189, 191, 192, 194, 195, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 269, 270, 300

Trabalho 3, 4, 10, 33, 40, 45, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 75, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 127, 134, 139, 142, 143, 148, 151, 154, 160, 170, 173, 175, 177, 178, 182, 191, 194, 205, 206, 213, 215, 217, 218, 223, 225, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 253, 255, 256, 257, 259, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 295, 296, 297, 298, 301

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br