



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

3

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

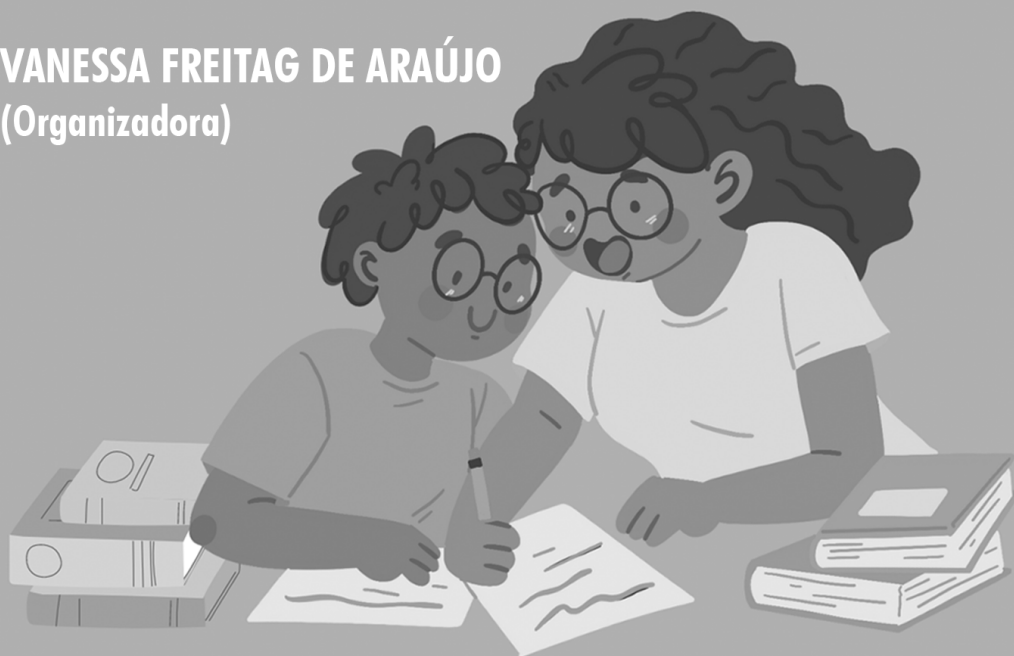


A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

3

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2023

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

Ellen Andressa Kubisty

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
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. Dr. Daniel Richard Sant’Ana –
 Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª 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
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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
 Profª Drª 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
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª 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
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª 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 Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª 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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª 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: propósitos econômicos, políticos e culturais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais 3 / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1476-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.766233105</p> <p>1. Educação. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). 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 organização deste livro configurou-se como uma oportunidade ímpar de reunir pesquisadores que têm como uma de suas prioridades profissionais a dedicação à Educação. Este livro integra a coleção **“A educação enquanto fenômeno social: propósitos econômicos, políticos e culturais”**, composta por três volumes. Cada livro da coleção traz, em seu bojo, um objeto de reflexão que foi pensado para abrir a possibilidade da leitura, da contemplação e do aprofundamento das questões pensadas como fundamentais para a educação contemporânea.

Contrários à ideia de educação assistencialista, que prima pela subserviência, e em defesa de um processo educativo que visa a contribuição para a humanização e a emancipação dos indivíduos, os capítulos versam sobre possibilidades de, com formação docente consistente e compromisso ético, realização de intervenções pedagógicas e de gestão plenas, que dialogam com diversas áreas do conhecimento, em diferentes contextos (geográficos, inclusive).

A educação é um fenômeno exclusivamente humano. É por intermédio da educação, mediada pelas relações sociais, que o sujeito desenvolve aptidões, capacidades e funções psicológicas que constituem sua inteligência e personalidade. O processo educativo institucionalizado tem por finalidade, nestas perspectivas, despertar nos indivíduos os conhecimentos necessários à essência humana, no qual o professor é um elo insubstituível entre o educando e o patrimônio cultural a ser conquistado.

É essencial destacar a função da Atena Editora na divulgação acadêmica e a dedicação dos pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, mesmo que o contexto contemporâneo não se mostre favorável. Esperamos, com estas obras, ampliar o debate sobre a educação enquanto um fenômeno social e suas implicações econômicas, culturais e políticas.


Desejamos, portanto, uma provocativa e engajada leitura.

Vanessa Freitag de Araújo

CAPÍTULO 1 1**O ENSINO DISRUPTIVO E TICs: NOVAS GERAÇÕES E NOVOS MÉTODOS NO ENSINAR**

Luciano Alves Nascimento

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331051>**CAPÍTULO 223****O PERFIL CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DE PORTUGAL**

Cristiano Rogério Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331052>**CAPÍTULO 344****O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA**

Evelise Matveichuk da Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331053>**CAPÍTULO 457****ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Gilmar de Souza Franco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331054>**CAPÍTULO 569****OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DO IMPACTO DA PANDEMIA – COVID-19**

Ester Moreira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331055>**CAPÍTULO 685****OS TRANSTORNOS DEPRESSIVOS NA INFÂNCIA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM**

Niwmar Eloy de Lima Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331056>**CAPÍTULO 797****UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FOMENTO À PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE INFORMÁTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Pablo Schoeffel


Paolo Moser

Geraldo Menegazzo Varela

Letícia Resmini Durigon

Gustavo Cibils de Albuquerque


Matheus de Souza Niquelati

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331057>

CAPÍTULO 8 110

TRANSFORMANDO VIDAS : UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM O PROGRAMA PEDAGOGIA DA HORA : NENHUM A MENOS

Onília Cristina De Souza De Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331058>

CAPÍTULO 9 119

TEM UMA PEDRA NO MEU CAMINHO: EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PADRE LUÍS RUAS NA CIDADE DE MANAUS-AM

Ana Carolina Almeida Barros

Núbia Cassia Pedrosa Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7662331059>

CAPÍTULO 10..... 131

SUICÍDIO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA ATUAR COM ESTA DEMANDA

Mara Solange da Silva Amaral

Victória Carneiro Gouvea

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310510>

CAPÍTULO 11 143

¿SESGO EGOCÉNTRICO + SUERTE = ÉXITO?

Marcel Oswaldo Méndez-Mantuano

Hortencia Esperanza Asanza-Sánchez

Keyla Ximena Boderó Jiménez

David Armando Caicedo-Chiriboga


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310511>

CAPÍTULO 12..... 166

(RE) VISITANDO O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO: O SUJEITO EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Andréia Cristina Nagata


Ecleide Cunico Furlanetto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310512>

CAPÍTULO 13..... 179

REMUNERAÇÃO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Danielli Araujo Jarzem

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310513>

CAPÍTULO 14..... 190


REFORÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: UMA

ESTRATÉGIA CONTRIBUIDORA PARA O ENSINO

Francisca Marta da Silva de Assis

Neisse Evangelista da Costa Souza

Francisco Kaio Dias de Sena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310514>**CAPÍTULO 15.....206****PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM PARTICIPAÇÃO DOS ANCIÃOS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ TEÓFILA, LOCALIZADO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CHUMBO EM POCONÉ-MT**

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Jaqueline Pasuch

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Cira Alves Martins

Marizeth de Amorim Campos

Elizaneeth de Arruda Martins Eubank

Julice Martins

Expedita José da Silva

Marilene Luzia Pinto de Carvalho

Wender Sandro Amorim Oliveira

Aga Fernandes Bacani

Valdirene Gonçalves de Amorim Campos Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310515>**CAPÍTULO 16..... 214****POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA: ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Jorge Aldemar Sánchez Díaz

María Cristina Ovalle Almanza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310516>**CAPÍTULO 17.....232****SOFTWARE LUZ DO SABER INFANTIL: RECURSO DIDÁTICO ALFABETIZADOR**

Eliziana Mendonça Machado

Cleyton Carvalho Cândido

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310517>**CAPÍTULO 18.....240****O USO DE TECNOLOGIAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS CLASSES GRAMATICAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Núbia Cassia Pedrosa Rodrigues

Ana Carolina Almeida Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310518>

CAPÍTULO 19.....253

O USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM
TURMAS REGULARES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA
ESTADUAL PADRE LUÍS RUAS

Ketna Suelem Monteiro

Joselia Maria Pereira dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310519>

CAPÍTULO 20266

O USO DAS NOVAS TIC'S E O GEOGEBRA NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Roosewelt Aurelio Silva Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.76623310520>

SOBRE A ORGANIZADORA277**ÍNDICE REMISSIVO278**

O ENSINO DISRUPTIVO E TICS: NOVAS GERAÇÕES E NOVOS MÉTODOS NO ENSINAR

Data de aceite: 02/05/2023

Luciano Alves Nascimento

Professor do Curso de Pedagogia da
Universidade do Estado de Minas Gerais

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

Professora do Curso de Pedagogia e
Ciências Sociais da Universidade do
Estado de Minas Gerais

RESUMO: De ordem acadêmica e científica a pesquisa bibliográfica em questão teve como objetivo geral a análise das mudanças atuais e as diferentes formas de ensinar em sala de aula no contexto escolar atual. Nos segmentos que foram se delineando a partir das questões propostas por este trabalho, como objetivos intermediários foram apresentados: o perfil dos alunos da atualidade; as relações de poder e de interação que sustentam estes novos conceitos de alunos; bem como tentar identificar e avaliar a preparação do educador ao longo dos anos acompanhando este novo perfil de alunos em sala de aula. O educador de hoje não pode se basear na construção do saber e aprender no ensino de ontem. O ensino de hoje requer mais habilidades, mais capacidades e o conhecimento do aluno em sua totalidade

e principalmente em sua diversidade. O novo perfil do corpo discente compreende, portanto, uma série de fatores que juntos vão desencadeando dificuldades e desafios a serem enfrentados por parte do educador. O aluno atual chega à sala de aula com uma bagagem rica que não condiz com os conteúdos engessados e predeterminados a serem ministrados em sala de aula. As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação que na atualidade se misturaram de forma complexa. São elementos que vem acompanhando o processo atual desde as novas tendências no sistema educacional até chegar a um mundo globalizado com novos recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Neotecnicismo-Ensino disruptivo, Ensino híbrido - Professor e aluno, recursos tecnológicos.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro de uma visão mais ampla e com base em diferentes contextos, o ensino/aprendizagem tem apresentado várias mudanças, vários pressupostos e pode-se afirmar que se vive em um período

da história da educação em que o perfil dos alunos atuais diferem dos alunos do período em que o ensino era tomado por uma disciplina rigorosa e por um conteúdo determinado, fragmentado em porção, que iam da simplicidade à complexidade.

Alunos e professores não tinham uma relação mais aberta (como na atualidade) seus papéis eram determinados em uma situação de verticalidade onde o poder do professor guiava o ensino. Hoje os alunos são mais participativos e mais expressivos e utilizam os meios de comunicação de maneira criativa na busca do conhecimento. O que apresenta é algo que não é novo, que é a tendência na educação denominada de metodologia ativas (um retorno à autonomia pregada por Dewey no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1931) E, cabe neste sentido colocar em análise a ação do educador frente a estas novidades, estas transformações, nos quais o educador também precisa se atualizar, precisa criar novos métodos e estratégias para que o mesmo possa acompanhar mais de perto esta diversidade em sala de aula.

Estas transformações sociopolíticas e econômicas culturais fazem com que se busque uma caracterização especial para o século XXI com relação à atuação do educador. Caracterização esta que compreende influências das mudanças sociais na prática pedagógica do professor e o que se espera dela. (MALACRIDA et al, 2011).

O educador e educando estão em um contexto com alinhamento de um objetivo comum, que é entender e agir sobre um mundo de constantes mudanças, no entanto, às vezes eles não sabem lidar com esta condição de vivência, o que pode gerar tumultos e dificuldades de aceitação um do outro, bem como a compreensão de mundo tão necessária nos dias atuais.

O ensino disruptivo compreende a importância do contexto escolar se posicionar frente a estes desafios, principalmente para o educador. O ensino disruptivo é aquele que rompe com o convencional, com o ensino posto como alternativa eficaz de aprendizagem. O novo perfil de alunos tem colocado o educador, principalmente os mais experientes, a buscar compreender como agir de forma diferenciada para ministrar aulas que tenham sentido e que ajudem os estudantes a terem uma postura proativa diante dos problemas que aparecem no cotidiano, seja ele escolar ou não.

A partir da ideia conduzida no trecho acima, compreende-se a importância de novos paradigmas e novas formas e maneiras de viver, conviver, fazer e aprender. Estes quatro pilares propostos no Relatório Jacques Delors correspondem a referências que podem ser tomadas como ponto de partida para os educadores. Assim, com base nestes condicionamentos mais recentes, têm-se a seguinte posição nas palavras de Vieira “[...] Eu só sei que nas escolas brasileiras nós não estamos preparados para esse aluno que aprende de um jeito diferente; por isso tratamos a dispersão, a fragmentação como caso de “indisciplina” dos nossos alunos e não como essa questão de um novo processo mental [...]” (VIEIRA, 2006, p. 41).

Eis as grandes questões que traduzem a importância para a compreensão desta

pesquisa.

1- Como estamos vendo a situação vivida no contexto escolar em relação à aprendizagem do aluno e a sua disciplina?

2- Quais são as nossas ações e visões sobre o aluno que aprende diferente?

3- Estamos aptos a viver esta realidade em sala de aula, tanto didaticamente quanto psicologicamente?

Para responder as questões acima, a presente pesquisa teve como objetivo geral uma análise acerca da diversidade de alunos que se encontram em sala de aula e as formas de ensinar no contexto atual, explorando os conceitos de ensino disruptivo e uso das TICs que tem se apresentado como alternativas para este momento dinâmico em que vivemos.

Os principais segmentos que foram se delineando neste trabalho tiveram como objetivos específicos: apresentar o perfil dos alunos da atualidade; as relações em que se baseiam os novos conceitos de alunos; a preparação do educador ao longo dos anos acompanhando este novo perfil dos alunos em sala de aula.

Partiu-se de uma inquietação instigante e desafiadora: como é este aluno? Como ele vê o seu papel em um contexto escolar? Estas questões nos conduzem a conhecer o ensino atual identificando eixos norteadores que podem fazer a diferença nas ações do educador.

A proposta de estudo se justifica pelas dificuldades e desafios encontrados pelo docente no ambiente escolar. Disciplina e aprendizagem são pontos de discussão nos centros educacionais. Através do método dissertativo, com base em artigos *online* se buscou concretizar dados e informações coletadas durante a pesquisa que podem auxiliar na discussão de nova visão que se tem hoje sobre o ensino disruptivo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente tópico é composto por alguns itens que compuseram o referencial teórico, embasando a construção da argumentação acerca do estudo realizado.

Inicialmente, discutiu-se a respeito das mídias digitais e seus impactos na sociedade, na sequência, foi feito um resgate sobre o conceito de aula, de ensino e aprendizagem bem como, da postura do professor-educador diante de uma imensa massa de conhecimentos que necessitam ser valorizados.

Bueno (2018); Cantini, (2006); Cruz, (2018); Delors, (2012); Ferraz, (2018); Fonseca, (2009); Freitas et alii. (2005); Hagemeyer, (2004); Lemov, (2011); Malacrida, Barros, (2011); Pacheco (1995); Paro, (1993); Peña, (2018); Prado, (2013); Ribas, (2018); Reis, (2018); Roldão, (2007); Santana, (2013); Saviani, (2013); Silva, (2010); Silva, (2010); Simas, (2018); Tabile, (2018); Vieira, (2006). Foram autores presentes no estudo e pesquisa.

2.1 O novo perfil de aluno na atualidade

2.1.1 O aluno no contexto social e tecnológico

Falar sobre o processo ensino/aprendizagem na atualidade compreende envolver várias alternativas e situações que precisam ser discutidas e avaliadas em um processo construtivo de conhecimento da realidade educacional que nos cerca.

Vive-se na atualidade um contexto diferenciado no qual, novos elementos fazem parte e influenciam o agir, o ser e as atitudes dos alunos. O processo aprendizagem se tornou mais complexo. O aluno encontra maiores dificuldades na percepção e assimilação de uma aprendizagem devido ao acúmulo de informações e a dinâmica do próprio conhecimento o que exige do educador uma nova forma de desenvolver estratégias em sua forma de ensinar, se pretende alcançar os objetivos e metas almejadas.

Assim, dentro de uma transformação contextual e global, o educador precisa se autoavaliar para que o mesmo possa incorporar as novas visões de mundo e as novas formas de interagir com o corpo discente da atualidade.

Desta forma, o corpo docente precisa buscar além de revisão de suas visões anteriores, ir além, de forma a ultrapassar uma fundamentação técnica fragmentada, para alcançar uma base em como agir nas diversas situações e nos diferentes problemas que esta atualidade também apresenta em seu contexto.

O docente precisa saber conduzir suas ações decisórias e a sua capacidade de verificar as iniciativas adequadas através de uma postura flexível, permeada para uma tendência mais sistemática com diferentes estratégias. (PRADO et al,2013).

O educador de hoje não pode se basear na construção do saber no ensino de ontem. O ensino de hoje requer mais habilidades, o desenvolvimento de um maior conhecimento em sua totalidade e principalmente em sua diversidade.

O papel do educador, no contexto da pedagogia, fundamenta-se na condução ao saber, tendo como referencial a perpetuação da cultura. Assim, a escola é o espaço institucional responsável pelo ensino e pela prática do ensino/aprendizagem que segundo Durkheim irá transmitir o legado construído por nossos ancestrais à geração mais jovem.

A escola, em sua função integrativa precisa identificar os elementos culturais que precisam fazer parte do processo do ensino, o que os alunos precisam assimilar e consolidar, construindo assim as formas adequadas para atingir os objetivos propostos.

Saviani, (2013); Paro, (1993), colocam em sua obra, que “a prática pedagógica se expressa como ação, reflexão e transformação do sujeito que dela participa”. Ou seja, o educador e o aluno são os elementos necessários para que a aprendizagem e a prática pedagógica aconteçam. E, dentro deste contexto, está a relação de como os alunos se interagem na atualidade com todos esses elementos: conteúdos, regras, educador, administração e expressão.

Os aspectos e fatores que estão envolvidos no novo perfil do aluno de hoje vai muito além do que a dificuldade do aprender e a falta de atenção. Há neste contexto, outros fatores agravantes que fazem com que o ensino se corrompa com os principais eixos necessários e importantes para os resultados que se almeja alcançar após cada aula ministrada.

A convivência aluno e educador, onde ambos procurem através de uma aproximação de expectativas e busquem se conhecer junto a proposta para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível, dentro dos limites e capacidade de cada aluno e cada turma, é um dos primeiros passos. Essa troca, essa interação aluno/educador é uma vantagem para um e outro. É uma reciprocidade de ações e intenções.

O aluno traz o reflexo da atualidade desafiando o professor a atuar e modificar a sua prática pedagógica refletida em uma nova visão educacional interativa e participativa. (SILVA, 2016). Para tanto, o educador também precisa estar preparado para não criar medos e inseguranças em relação ao contexto atual.

Para SILVA (2013), a realidade da sala de aula tem assustado os profissionais recém-formados. Muitos desconhecem esta realidade e são preparados através de teorias que na prática já se tornaram obsoletas e inadequadas. Se preparar de forma a ter capacidade de lidar com o aluno e, considerar sua presença de forma mais autêntica, aprendendo com ele, possibilitando criar um ambiente favorável à aprendizagem, próprio contextualizado na adversidade, sendo capaz de educar, mesmo com tantos desafios, são características visíveis para o educador da atualidade.

Segundo Hagemeyer (2004), são três problemáticas que tem dificultado a prática docente:

O primeiro se refere ao posicionamento dos governos, ao tratar sobre educação. Para ele a relação vertical adotada pelos órgãos oficiais educacionais ao propor reformas e novas propostas educacionais vêm dificultando as ações do professor, pois afasta-o das discussões próprias de suas funções.

O segundo aspecto destacado pelo autor se refere relação professor - aluno. Para ele, essa nova era renovou o modo como se dá o acesso aos conteúdos. Hoje, a internet agiliza todo e qualquer processo de comunicação, e essa mudança atua diretamente sobre a personalidade dos alunos. Há uma pluralidade infinita de grupos, tribos, valores e maneiras, e nesse cenário o professor se encontra tencionado a rever toda a sua prática, a pensar em como redimensionar suas funções frente à validação de todas as formas de ser e estar na sociedade.

Por fim, o autor destaca como desafio o que chama de “mal-estar docente”. Esse termo se refere ao conjunto de reações dos professores, como classe profissional, frente a uma mudança social desajustada, no sentido profissional. Esse desajuste possui fatores e primeira ordem, incidentes de maneira direta sobre a ação dos professores (por exemplo, imposições administrativas) provocando sentimentos negativos nos professores; e de segunda ordem, considerando as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função

De acordo com a posição do autor em relação aos problemas que afetam o educador da atualidade, verifica-se que todos os três envolvem diretamente o aluno.

O primeiro dá importância aos processos governamentais ao permitir o educador construir novas visões sobre o agir e o atuar. Isso por que são tantos elementos sistematizados a serem providenciados pelo educador, que ele acaba por afastar-se de uma atuação eficaz e proativa.

No segundo, a diversidade do aluno em sala de aula na atualidade, no qual a relação professor e aluno tem que se adaptar o que vem se destacado muito nos últimos anos. Pluralidade de pensamentos, de estrutura familiar, cultura, no qual o contexto social está totalmente modificado e se modificando.

E o terceiro, o desânimo do educador frente a estas mudanças. O educador não está sabendo lidar com seus novos alunos, o qual acaba frustrado por não conseguir alcançar suas metas e objetivos ao longo do período letivo. A ideia de competência do educador ainda está presa a um conhecimento onde ele domina a cena educativa e o aluno recebe passivamente conteúdos, que segundo o professor são importantes em sua vida atual e futura.

É, portanto o momento de reflexão sobre as ações educativas no contexto escolar. O que se deve mudar para atrair novos olhares? Como o educador e a escola precisam avaliar o novo contexto? O que se não se pode para o momento é discriminar o período histórico que está sendo apresentado aos olhos da educação e achar que está tudo perdido. Antes de tudo este é um contexto que envolve seres humanos. Espécie que é capaz de pensar, analisar e refletir sobre suas atitudes.

O novo perfil do corpo discente compreende, portanto, uma série de fatores que juntos vão desencadeando as dificuldades e os desafios por parte do educador.

O aluno atual chega à sala de aula com uma bagagem que não condiz com os conteúdos a serem ministrados. Atualmente estes discentes vivenciam tudo e participam de contextos variados, nos quais influenciam decisivamente no comportamento, na disciplina e na aprendizagem.

A inquietude dos alunos em sala de aula traz o que se pode caracterizar como o ensino disruptivo, (aquele que rompe com o tradicional) no qual o educador precisa dar a atenção devida e identificar o problema a ser resolvido para aquele momento.

Para dar base a estes pressupostos, SIMAS (2000) relata sobre como o educador vai encontrar os alunos em sala de aula. Segundo a autora, são alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos, no qual o educador não sabe como agir para lidar com este cenário. O educador não está preparado para esta nova fase do ensino. Não basta apenas a didática, a pedagogia em si, mas também a psicologia, que precisa estar voltada para os problemas emocionais que os alunos trazem para a sala de aula. Estes

problemas fazem com que o educador se sinta despreparado para tudo aquilo que fuja ao convencional e se transforme em um grande desafio.

Há no contexto atual um elevado nível de alunos com dificuldades de aprendizagem além de problemas disciplinares, o educador tem grandes desafios e dificuldades para minimizar estes problemas.

O papel do educador tem se ampliado de forma considerável e inevitável. São questões complexas e de importância à vida de cada aluno. Problemas familiares, sociais e econômicos também têm se manifestado com frequência nas escolas, e, são problemas que afetam não somente escolas públicas, mas também escolas particulares. O diferencial das escolas particulares, é que os pais se interessam mais pela vida dos alunos, pois há um custo financeiro bem alto envolvido. Há, portanto uma troca de responsabilidades entre pais e alunos em cumprir deveres.

A nova visão sobre o educador e educando nos tempos atuais tem sido apresentada em grande parte de documentários, jornais e revistas. Em uma entrevista ao jornal Globo, no artigo de Rafaela Ribas, (2017), no qual ela faz uma entrevista com Andrea Ramal com relação à educação da atualidade. Nesta entrevista, Andrea Ramal, consultora em educação e responsável por projetos de formação de educadores, fala sobre a tendência mundial chamada “metodologia ativa”, em que o professor deixa de ser o centro do conhecimento, passando ao aluno, o estudante, o papel de agente participativo por meio de discussões e tecnologia.

O educador passa a ter a missão de levar o aluno a refletir e discernir as informações de forma correta. Assim o aluno da atualidade tornou-se um agente participativo e informativo. No entanto, o que acontece é que estes novos alunos ainda não estão sabendo lidar com esse potencial que lhes foi atribuído ao longo do avanço tecnológico. Os estudantes dominam o computador nas questões de vídeo games, e, o restante do mundo para eles passa a ser secundários. Ou seja, o aluno atual domina os meios tecnológicos e as informações, mostrando não estar preparado para compreender o uso adequado desse recurso. E, em contrapartida, muitas escolas ainda não estão preparadas para o ensino através do mundo tecnológico.

Humanarum (2011) *apud* Belloni (1988) descrevem sobre a escola e o aluno da seguinte forma:

A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais “aberto” e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apegase ainda aos espaços e tempos “fechados” do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 1998, p11)

Compreende, portanto a expressividade do não compreender a importância do mundo tecnológico na prática do educador e na didática do ensino. Este é também um dos fatores pelos quais o educador encontra dificuldade para interagir suas ações, os conhecimentos em relação ao novo perfil de alunos. Além da problemática existente entre a estrutura familiar, social, compreende-se, portanto a avanço tecnológico como a nova ferramenta do educador para ampliar e promover a aprendizagem frente aos desafios em sala de aula.

2.1.2 O aluno no contexto escolar

A vivência em sala de aula faz com que educador e educando criem um vínculo de reciprocidade. Para tanto, para que isso ocorra, o educador precisa ter uma liberdade maior para com seus alunos, como em primeira instância o ato de amizade, uma relação participativa e interativa. No entanto, há necessidade de limites, uma vez que o educando atual é mais expressivo e participativo. Isso significa que ele tem uma liberdade maior em agir em sala de aula. O aluno atual não tem paciência para ficar por muito tempo assentado, ou é hiperativo, ou realmente não consegue se limitar a um comportamento padronizado.

Na visão de FREITAS (2005) compreende:

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. “A educação e o trabalho docente passaram então a ser consideradas peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado” (FREITAS, 2005, p. 191).

Mais uma vez a tecnologia está à frente das mudanças que vem ocorrendo no contexto escolar, em sala de aula. Compreende uma mudança significativa entre o aluno de ontem e o aluno de hoje. No cotidiano os alunos apresentam comportamentos ditos hiperativos e intermitentes, preocupando pais e educadores, e, ao mesmo tempo influenciando sistematicamente nas aulas do dia a dia. Parecem querer estar sempre no controle de tudo o que o envolve, não tem paciência para ouvir o educador a colocar para ele a visão de um mundo que para ele já faz parte de algo que não faz parte mais de seu contexto. É como se o aluno fosse “digital” e a escola “analógica” (FONSECA E ALQUÉRES, 2009).

Uma atitude proativa diante deste quadro seria combinar com os estudantes o comportamento esperado em cada etapa da aprendizagem (como uma orientação antecipatória), bem como usar a autoavaliação como passo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento de um senso crítico voltado a parcerias.

É o aluno frente ao processo tecnológico e ao mesmo tempo inserido em um ambiente que ainda encontra dificuldades para se tornar uma escola dentro da atualidade vivida por todos os membros que fazem parte do contexto escolar. A falta de estrutura tecnológica

administrativa em muitas escolas pode ser um dos aspectos que contribui consideravelmente para que o aluno não tenha resultados suficientes em sua aprendizagem. O novo perfil observado no corpo discente atual está centralizado nas informações tecnológicas e na forma de se comportar no contexto social e escolar.

Em decorrência das mudanças nos seus diferentes aspectos e características, o comportamento do ser humano abordado nas mais variadas culturas e eventos sociais não afetou somente a escola. Mudanças estruturais nas famílias são contextualizadas nos grandes problemas sociais e econômicos. Neste sentido, para compreender melhor as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos, e, que está relacionado com o educador/educando no processo ensino/aprendizagem, Cruz (2018, p.01) apresenta o seguinte relato:

Para que possamos entender essa relação complexa, existente entre o professor e o aluno devemos remontar-nos a tempos passados, noutro dia em uma certa palestra ouvimos da palestrante (uma senhora de idade avançada), doutora em Educação dizer-nos que outrora, quando ela adentrava a sala de aula, seus alunos se levantavam em sinal de respeito e em alta voz como num coro diziam, “boa noite”, e hoje 30 anos depois quando o professor entra numa sala de aula, poderá o mesmo subir na mesa, tirar quase toda a roupa e boa parte desses alunos nem se dará conta de que o professor entrou em sala. (CRUZ, 2018, p.01)

Compreende-se nesta situação uma relação mais fechada entre o educador e o educando, mas o que se pode registrar é que havia uma relação de respeito no qual o professor tinha certa segurança em ministrar suas aulas.

O advento das transformações também foi benéfico para a humanidade, não se pode colocar como algo que não favoreceu a educação e aprendizagem.

E no contexto atual, a relação educador/educando, e o comportamento no contexto escolar, em sala de aula, passaram a se apresentar da seguinte forma:

Nesse sentido partimos do pressuposto de que em tempos pós-modernos, o professor assume a função de *incentivador/energizado* e principalmente *orientador*, noutros tempos o que se dizia em sala era regra de vida, como saber único e acabado, hoje a realidade que encontramos em sala de aula é além de pessoas aptas a aprender, pessoas que precisam realmente aprender a aprender, que são instigadas a conhecer, saber, investigar, raciocinar. Devendo o professor assumir uma função de orientação, como preceptor de saberes inacabados, como parâmetros para construção de novos conhecimentos. (CRUZ, 2018, p.01)

As experiências atuais em sala de aula transformaram significativamente o perfil do educando e a nova forma de ensinar do educador. A teoria da aprendizagem ganha novo significado e o educador passa a buscar diferentes formas de ensinar para fazer com que realmente o aluno aprenda, uma vez que, a diversidade de contexto e de mundo fora da escola faz com que os alunos percam certo interesse em aulas que ainda se encontram

firmadas no método tradicional. Ainda não há uma entrega total do sistema de ensino em relação aos novos empreendimentos e recursos externos do mundo tecnológico. Abandonar a direção do processo de ensino e aprendizagem ainda é muito assustador para as escolas.

As escolas ainda não estão devidamente estruturadas para ministrar aulas e conteúdo de forma mais agradável e acolhedor. Para que isto ocorra elas teriam que repensar o próprio conceito de ensinar e aprender.

Os desafios e as dificuldades se tornaram mais intensas com relação às práticas educacionais, fazendo com que o educador se renove e se sinta desafiado a estar sempre se inteirando das novas informações e dos diferentes conhecimentos e fatos sociais, políticos e culturais. Mas ao tomar esta atitude nem sempre conta com o apoio da administração que não está vivenciando o desafio de ensinar no cotidiano da sala de aula.

São os novos tempos com bases e direcionamentos para a nova construção do saber e do aprender.

2.2 Aprendizagem Atual: Relações Internas e Externas que influenciam os Resultados Escolares

A partir dos diferentes aspectos e fatores que permeiam o sistema ensino/aprendizagem, com relação à atualidade, considera-se como fator influenciador do ambiente no qual a criança está inserida, a família e como já foi mencionado nesta pesquisa, as mudanças globais em todos os direcionamentos. Estas mudanças que podem ser internas ou externas influenciam na aprendizagem, na prática do educador e de certa forma em todo o contexto escolar.

Com base nestes pressupostos de transformação e relações que influenciam na aprendizagem, apresenta o seguinte:

A escola, assim como todas as outras entidades e organizações que estão no mundo, faz parte deste grande contexto global de mudanças. Diante dessa aceleração, a escola deve se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade. Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional: os professores precisam comandar as mudanças, em vez de serem levados por elas. Quem sabe aonde quer chegar pode contribuir mais no processo ensino- aprendizagem (CRUZ, 2018, p. 02).

A participação e a conscientização do educador contribuem para que os objetivos e metas que se pretendem alcançar sejam mais significativos e pertinentes ao contexto.

A busca por mudanças na prática eleva também a forma de ensinar. Neste sentido, as influências internas e externas que pode se citar nesta pesquisa pode estar relacionada com a participação do educador de forma ativa, e, através da capacitação continuada; da união entre os educadores da instituição escolar, da família integrada ao espaço escolar e dos gestores.

A educação atual não acontece limitada e nem que seja influenciada por algum fato ou ocorrências. Tudo que acontece dentro ou fora da escola, no contexto atual tem influenciado no desenvolvimento escolar.

As mudanças políticas, culturais, sociais e administrativas, que podem estar contextualizadas nas ações de gestão escolar e governamentais, influenciam no sistema ensino/aprendizagem.

As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação. São elementos que vem acompanhando o processo desde as novas tendências no sistema educacional. As visões diferenciadas passaram a ser tópicos de estudos em diferentes contextos e profissões que destacam a atualidade como fator de desenvolvimento do ser humano em vários sentidos.

Com relação a estes fatores, muitos educadores precisam atualizar suas práticas. As relações internas e externas estão diretamente ligadas à vida do estudante.

As mudanças atuais fora da escola, como situação econômica, modificações estruturais na família e mudanças políticas estão cada vez mais influenciando o processo de ensino. Sabe-se que alguns itens já fazem parte dos aspectos que influenciam na educação escolar desde muito tempo, no entanto, a cada novo ano se reforça e se integra no meio escolar, com o apoio principalmente das novas formas de comunicação: a internet. São influências que precisam fazer parte do planejamento escolar de modo a não causar prejuízos ao processo do aprender.

Nestas condições tem-se o seguinte:

As mudanças pelas quais o mundo está passando têm feito muitos pais sentirem dificuldade em escolher o modelo de educação que melhor prepare seus filhos para construir o próprio futuro. As demandas da nova geração são outras, novos conceitos chegaram, e alguns valores estão sofrendo uma rápida transição. A escola se reinventando, a fim de que as práticas pedagógicas se adequem às atuais necessidades das crianças, do mundo e o das famílias também (TABILE, 2011, p. 76).

Muitos gestores educacionais e secretarias governamentais compreendem a importância da transição em que vem ultrapassando o modelo de ensino, da necessidade de acompanhar as mudanças, de buscar na prática pedagógica a adequação dos fatores positivos que trazem benefícios para os educandos.

A aprendizagem atual está centralizada principalmente nos novos recursos que o sistema está sendo acometido: os diferentes meios de comunicação. Este é um fator de grande influência no contexto escolar TABILE (2011). Se os gestores educacionais e demais profissionais da educação não se conscientizarem das mudanças no contexto escolar atual, muitas dificuldades serão encontradas tanto pelo educador quanto pelo educando.

A aprendizagem no contexto atual ganhou uma nova dimensão dentro das formas, estratégias, práticas e convivência escolar. Neste sentido, para DELORS (2012), se observa a importância de se desenvolver a capacidade de aprender e de viver juntos, os

quais são habilidades que vão dar base aos seres humanos, principalmente ao processo ensino/aprendizagem nos dias de hoje. Torna-se importante, segundo o autor, entre os profissionais da educação um trabalho em equipe, uma relação com os demais funcionários da escola, de forma harmoniosa, contribuindo para o bom andamento das atividades e propostas pedagógicas.

Além de uma relação mais próxima ente o educador e o educando no contexto escolar, há também a importância de construir a aprendizagem com base no concreto, no realizar e no aplicar as novas estratégias e os novos elementos que compõe o sistema educacional. Desta forma, na construção do conhecimento há na atualidade um diálogo maior entre aluno e professor. O professor fala e o aluno ouve, ou, vice-versa. Um diálogo que se fixa em um entendimento mental, com base no objeto na maneira de como se observa, compara, classifica, ordena, seria, localiza no tempo e no espaço, analisa, sintetiza, propõe, comprova hipóteses, deduz, avalia e julga, nesse sentido estabelece uma relação não mais unilateral, mas sim a partir do diálogo. SANTANA (2013)

Em sequência ao contexto em que se envolve o diálogo, observa:

E ainda nesse diálogo não podemos esquecer da autoridade do professor, que as vezes é confundida, sendo exercido pelo mesmo o autoritarismo, apesar de sua gênese etimológica, essas duas palavras distinguem-se em significado, a primeira por sinal tão importante nessa relação pois é inerente ao papel e função docente do professor a autoridade é um valor, pois que é garantia da liberdade, a autoridade amiga que estimula, incentiva, orienta, reforça, mostra falhas. Diferentemente está o autoritarismo, que pensa tudo saber e nada mais quer aprender, quer tudo falar e nada ouvir. (SANTANA, 2013, p. 1)

O fazer aprender e ensinar no contexto atual se respalda na confiança e liberdade nos agentes norteadores do processo ensino/aprendizagem, vivenciando a liberdade e a escolha do fazer e do acreditar nas diversas possibilidades que levam a construção do conhecimento. No entanto, esta relação precisa ser verdadeira, no qual com a ausência do autoritarismo, das regras impostas, possa haver um limite entre os seres, de forma a respeitar a diversidade um do outro. Caso contrário, não haverá uma integridade transformadora do conhecimento e aprendizagem deixará de se fazer concreta. O novo não pode influenciar de forma negativa, embora há influências diversas do meio interno e externo. Há, portanto a necessidade de troca do saber e do conhecer entre alunos/professores e professores/professores garantida assim uma aprendizagem de qualidade e professores capacitados e conscientes de sua função em um mundo globalizado e tecnológico.

2.3 Como o educador deve se preparar frente aos novos desafios e conceitos em sala de aula

Vivenciar os novos paradigmas contextuais educacionais significa para o educador experiente e para o educador recém-formado é um desafio. Buscar o melhor para seus alunos muitas vezes faz com que o educador se perca em tantas exigências e se posicione

de forma a não ter a compreensão dos reais objetivos de suas ações e o porquê que estas ações se tornem importantes. Assim, o ideal para uma nova condição profissional é a abertura da nova visão do que é ensinar e do que é aprender.

Valorizar a profissão, sobretudo sua função como agente de interpretação, não como canal do conhecimento único, mas como um intérprete da realidade moderna e do mundo tecnicista significa transformar sua ação e em seu conjunto e natureza do conhecimento profissional, o professor se apresenta em duas tendências interpretativas que predomina no seu diferencial de ser no contexto escolar.

Uma está contextualizada na valorização do conhecimento prévio necessário para uma análise completa de seus conhecimentos; a segunda valorizada na prática refletida na valorização do conhecimento propondo de certa forma a reflexão entre conhecimento e prática docente. (HUMANARUM, 2011)

Ter predominância da prática como ênfase e cultura profissional não possibilita colocar a profissão como algo centralizador e valorativo, se baseando em “conhecer e poder”, para tanto, para se concretizar uma valorização profissional dos professores, vai depender de sua “afirmação e reforço de um saber mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro em sua especificidade e sólido em seus fundamentos” (ROLDÃO, 2007, p. 87).

Com relação ao processo de formação do educador obtém-se o seguinte na visão de Pacheco,

[...] “é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”, em um processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de caráter formal ou não formal, que vai além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade (PACHECO, 1995, p. 45).

Embasado no certame de Pacheco, contextualizado no texto de Hamanarum, se observa como suas palavras encaixam na atualidade educacional. O educador precisa estar em movimento. Não é estático, não se estabiliza no tempo e no espaço. Ao longo de suas experiências e carreira, ele precisa se atualizar, independentemente de o mundo estar assim ou de outra forma. Entende-se que o educador formador é aquele que está em constante movimento de renovação da vida e do mundo que o cerca. Em caráter formal ou não formal, como menciona o texto acima, o educador precisa ir além dos conhecimentos padronizados e emergentes. O educador precisa construir sua própria individualidade. O conhecer a si mesmo como profissional, para aprender a conhecer a diversidade de aluno em cada período da história da educação e da humanidade.

É muito importante salientar que o professor deve ter um bom domínio do conteúdo, do currículo, seguir seu planejamento, encarar sua tarefa de ensinar como um jogo de quebra- cabeças, onde as peças devem se encaixar corretamente e o professor deve

conduzir seu encaixe.

Lemov (2011) sugere 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência, em seu livro *Aula Nota 10*. Além destas técnicas ele coloca quatro aspectos especialmente significativos para o debate educacional no Brasil: I) O bom é o que funciona; II) A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres; III) Tudo em uma escola – inclusive o uso do tempo – deve estar a serviço do aprendizado do aluno; IV) A criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração.

Nesta condição, observa a importância de como os professores deverão se comportar perante uma sala de aula, de forma a dominar bem o assunto. As sugestões do autor nos remetem à ideia de que um educador precisa ter uma visão além de si mesmo no qual ele se sinta confiante e saiba utilizar os recursos disponíveis no momento certo de forma participativa e consequentemente integrativa.

E neste sentido, a importância da atuação dos educadores na era tecnológica tem o seguinte parecer de Rocha:

A escola precisa de professores capacitados e disponibilizados a encarar esse novo ícone que é a informática educativa sem medo de ser substituído por computadores. Portanto é necessário sem dúvida, haver uma integração entre o meio escolar e o corpo docente, para que possam desenvolver dessa forma a sociabilidade dos alunos e a familiaridade dos professores com o mundo da tecnologia (ROCHA *et al*, 2012, p. 06).

Para que o educador se torne um elemento autêntico e de grande valor no processo educativo, ele precisa se preparar, se conscientizar das novas tendências, dos novos recursos a fim de incentivar e possibilitar aos alunos uma aprendizagem de qualidade.

2.4 A Tecnologia como ferramenta favorável ao ensino/aprendizagem na atualidade

A competitividade profissional abrange em seus diferentes contextos e áreas, viabilizando o reconhecimento por parte do mesmo de que é chegada a hora de se estruturar e buscar novos conhecimentos para a sua atuação.

As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação. São elementos que vem acompanhando o processo desde as novas tendências no sistema educacional.

Neste segmento, CANTINI, 2006, p.5, et al, confirma esta necessidade do professor em se adaptar a esta realidade educacional, devendo o mesmo ampliar o espaço de sala de aula de forma variada, podendo gerenciar aulas à distância, orientar projetos e pesquisas ao procedimento de utilização das tecnologias de maneira contextualizada e colaborativa.

A importância de um professor conhecedor dos mais importantes de comunicação eleva consideravelmente a proposta de ensino, bem como oportunidade de ir além do que se espera.

O que se deve ter como base, é a importância de se atualizar independente de ser

proposta de órgãos educacionais responsáveis ou não, para poder acompanhar a realidade vivida em sala de aula em relação às experiências vividas no mundo exterior no processo da comunicação informatizada.

Lima Bueno, (1995) cita Sandholtz, 1997, da seguinte forma com relação ao processo ensino/aprendizagem:

Partindo do pressuposto de que o entendimento da tecnologia no ambiente escolar passa, antes de mais nada, pela concepção do que seja um ensino com tecnologia, como já nos lembrou SANDHOLTZ (1997), o que para nosso entendimento só pode ser esclarecido a partir do envolvimento com as concepções e bases que regem uma Educação Tecnológica, é ingênua a crença de que inserindo recursos tecnológicos nas escolas teremos um ensino tecnológico. Isto pressupõe pensar em criar meios para que o educador deste grau de ensino assimile, fundamentalmente, o que seja uma Educação Tecnológica. Afinal, é este que educa as gerações que a longo prazo, estarão participando do mesmo ensino médio apoiado numa Educação Tecnológica básica, proposto pela nova Lei de ensino (LIMA BUENO, 1995 *apud* SANDHOLTZ, 1999, p. 4-5)

Colocação muito importante pela autora, quando ela menciona sobre a posição do educador frente ao entendimento do que seria uma Educação Tecnológica? Será que os educadores estão conscientes deste significado? Ou simplesmente relacionam informática com prática pedagógica, sem saber realmente os pressupostos e os direcionamentos que a mesma transcorre no processo ensino/aprendizagem? Enfim, buscar conhecimento tecnológico é também se posicionar frente aos principais eixos que norteiam este processo, conhecer, e identificar a importância da tecnologia no sistema educacional, e como este processo tem sua participação no aluno de forma interativa com o educador.

Todo o trabalho educacional sempre esteve e vai estar ao processo de formação, organização e planejamento quando se quer aplicar o novo no contexto. E o que deve ser feito tem a necessidade de se colocar como um novo objetivo a ser alcançado. E quando se remete a programar novas estratégias de ensino, torna-se importante elaborar projetos que venham inserir, integrar o novo conceito, as tecnologias, aos diferentes conteúdos aplicados no contexto escolar. Não é somente escolher trabalhar com informações e comunicações informatizadas. Tudo tem que passar por uma diversidade de ações e interação entre o contexto e os membros envolvidos. O conhecimento, as habilidades e as capacidades têm que acompanhar todo o processo de transformação. Com base nesta preposição de uma transformação do contexto escolar em relação às novas estratégias, temos:

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente (PEÑA, s/d, p. 09).

Nas palavras acima, compreende que não é somente o educador que deva tomar as decisões de se inovar, mas todo o contexto escolar deve estar a par desta necessidade,

bem como desejar que estas transformações passem a ser realidade em sala de aula e em todas as disciplinas possíveis.

A tecnologia veio para atender às necessidades do contexto escolar em todos os direcionamentos e aspectos. O ensino passou a ser mais valorizado, e, as oportunidades de estudo também passaram a abranger um número maior de estudantes. Assim sendo, a educação ganha uma dimensão maior e amplie de maneira tecnológica, a compreensão, a assimilação e participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa se enquadra, segundo taxonomia proposta por Gil (2007), como pesquisa exploratória. Eis um tipo de pesquisa focado em tornar o problema mais evidente, através de abordagens de aproximação, buscando uma compreensão inicial, mas capaz de delimitá-lo com clareza. Neste trabalho, a abordagem exploratória contou, essencialmente, com revisão bibliográfica e estudo de caso.

A revisão bibliográfica foi importante para levantar conhecimento científico já consolidado acerca do objeto de pesquisa, dando fundamentação teórica para as análises do caso em particular e uma melhor compreensão dos fatores que caracterizam ou impactam a problemática analisada, conforme pontuado por Vergara (2007), Roesche (2005), Gil (2007) e Nascimento (2012).

O itinerário empregado na pesquisa bibliográfica se dedicou a levantar fontes em torno dos seguintes tópicos: ensino disruptivo para as novas gerações, concepções de aprendizagem na atualidade, como o professor pode se preparar para enfrentar desafios e assumir novas abordagens didáticas e, por fim, como a tecnologia pode assumir o papel de ferramenta potencializadora dos processos de ensino/aprendizagem.

A etapa seguinte da metodologia se dedicou à descrição, fase a fase, da prática didática da abordagem de ensino, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma articulada com os fundamentos conceituais, teóricos e metodológicos desta pesquisa, ter-se-á duas principais seções para discussão e apresentação dos resultados: “Diretrizes ‘Didáticas Negociadas’”, seção que se propõe a contextualizar as diretrizes da proposta de trabalho conforme pactos firmados com os alunos envolvidos no projeto de pesquisa que será o pano de fundo para o desenrolar da descrição do caso.

A segunda seção, denominada “Análise da Abordagem Didática”, se propõe a avaliar e discorrer acerca das potencialidades, desafios e riscos identificados durante a efetivação da proposta de trabalho do projeto de pesquisa objeto da análise.

4.1 Diretrizes ‘Didáticas Negociadas’

A presente pesquisa se propõe a discorrer sobre a formulação e execução de um projeto de pesquisa, liderado por professores e alunos da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG. Projeto este que objetivou a coleta de dados acerca do uso de tecnologias de informação nos processos educacionais de escolas do município de Barbacena/MG, considerando as perspectivas de alunos, docentes e dirigentes dessas instituições.

Inicialmente, a proposta do projeto teve origem em uma preocupação de pesquisa dos professores envolvidos que, diante de uma discussão recorrente no contexto educacional acerca da importância das TDICs em prol da Educação, consideravam importante realizar um levantamento que pudesse revelar qual era, efetivamente, o panorama desse uso no entorno da universidade em que atuam.

Primeiramente, mediante convite divulgado junto à comunidade de alunos da instituição, os docentes realizaram um evento para tentar captar alunos que pudessem ter interesse na temática e que estivessem dispostos a contribuir para sua adequada elaboração, pois, de imediato, o que tinham em mãos era uma inquietação intelectual e o desejo de dialogar com o campo, visando levantar dados que pudessem oferecer respostas.

Durante o evento, os docentes dividiram com os alunos presentes suas impressões e inquietações em relação à temática do uso das TDICs na Educação e, em seguida, encorajaram os alunos a discorrer sobre suas expectativas e conhecimentos prévios sobre o que lhes fora exposto. Neste momento, foi possível perceber que eles, baseados em suas experiências anteriores, conseguiam identificar a lacuna sinalizada pelos docentes, mas, inicialmente, não pareceram muito empolgados com a possibilidade de realizar a pesquisa, pois, para eles, um processo de pesquisa seria algo muito teórico ou que o papel que lhes caberia seria apenas aplicar questionários e/ou transcrever respostas para a realização de uma análise da qual não participariam tanto. Esta foi uma constatação incômoda, mas que não chegou a surpreender. Na verdade, foi entendida como uma oportunidade a ser explorada, pois poderia ser canalizada a serviço de uma proposta didática que seria centrada no aluno, permitindo uma práxis diferenciada, disruptiva mesmo.

Assim, os docentes atuaram de forma a deixar claro para os alunos que mais do que simplesmente tê-los (os alunos) como “mão de obra barata”, interessava aos docentes que eles atuassem ativamente na formulação e execução de todo o trabalho. O objetivo desta atuação foi desmitificar a impressão corrente entre os alunos de que eles não teriam parte no “centro nervoso” do “organismo” da pesquisa. Por fim, neste primeiro momento, foram registrados os dados dos alunos presentes que gostariam de embarcar no projeto, totalizando 7 alunos e foi agendado um outro encontro, para a semana seguinte. Como “tarefa de casa”, os docentes solicitaram aos alunos que aderiram ao convite que pesquisassem sobre estrutura de um projeto de pesquisa ou de extensão, para a realização de um *brainstorming* no encontro seguinte.

No encontro da semana seguinte, ocorreu o *brainstorming* entre os professores e os alunos. O objetivo da reunião e da dinâmica era definir formalmente o problema de pesquisa, além de levantar diretrizes e ações que deviam ser realizadas, bem como um esboço de cronograma, na tentativa de instituir balizas para a elaboração e para a execução das atividades do trabalho. Como foi discutido com os discentes, esta etapa do trabalho era crucial para viabilizar a construção de um projeto capaz de obter respostas compatíveis com a definição geral do problema de pesquisa.

Durante o encontro, os alunos externalizaram sugestões interessantes e, considerando suas pesquisas prévias acerca da estrutura formal de apresentação de um projeto de pesquisa, tiveram papel bastante ativo nas discussões. Isto chegou a surpreender, pois, inicialmente, os docentes supunham que a cultura predominante de uma atuação mais passiva, por parte dos alunos, como pontuado pelos próprios no encontro anterior, se mostraria como um entrave a uma participação mais significativa. Felizmente, isto não ocorreu.

Neste contexto, a reunião foi rendendo bons frutos, na medida em que os alunos e docentes envolvidos, juntos, iam sugerindo e discutindo as ações para delineamento do projeto e definindo respostas a questões, tais como, que parcerias poderiam ser chamadas a participar, que interesses, econômicos ou institucionais, poderiam tornar o projeto mais viável para cada parte, qual seria o melhor momento do ano para a coleta dos dados, que tipo de recursos (humanos, tecnológicos, materiais) seriam necessários, qual a base conceitual seria utilizada para identificar metodologias mais eficazes, quais seriam os públicos-alvo, que questões teriam que ser trabalhadas para cada público-alvo etc.

Durante o processo, diante da multiplicidade de ideias e definições que foram sendo pactuadas, o quadro negro se transformou num grande mapa conceitual, objetivando organizar as sugestões, de forma a valorizar cada proposição e viabilizar rodadas posteriores de análise e reavaliação.

Numa abordagem mais tradicional, o comum seria iniciar o trabalho a partir de uma estrutura pré-concebida de projeto, impondo aos alunos a obrigação de redigir textos de forma a “preencher” o “esqueleto” do projeto, mas, de forma intencional, os docentes contornaram este tipo de abordagem didática.

Na medida em que o mapa conceitual foi tomando forma, surgiu a definição de que os públicos-alvo seriam alunos, professores e dirigentes de escolas da rede municipal de Barbacena, cidade que sedia uma unidade de UEMG. A partir daí, algum membro presente à reunião alertou para que houvesse um pedido formal à Secretaria Municipal de Educação, franqueando o acesso ao campo onde a coleta de dados teria que se dar. Neste momento, os próprios discentes perceberam a necessidade de elaborar um documento escrito que desse forma ao projeto e tornar claros os fundamentos dele, permitindo que o gestor público municipal pudesse realizar sua análise desse pedido. Neste exato momento, os docentes entenderam que os alunos se apropriaram do projeto e que começaram a se sentir capazes

de se encarregar das atividades, dispensando um processo de condução tão tradicional em que os docentes teriam que prover todas as respostas. Mesmo que precisassem se ajuda para redigir o projeto formal, essa ajuda se daria numa perspectiva de “escrever com” e não “escrever para” os alunos.

Os alunos, então, propuseram a adoção de um modelo de documento já disponível na instituição, o modelo dos editais PAPq (Programa Institucional de Iniciação Científica da UEMG). Tal modelo lhes pareceu útil para sistematizar as ideias do projeto e que, a exemplo do que ocorre em empresas e escritórios de projetos, permitiu o pensamento em torno das frentes de trabalho necessárias para a elaboração da parte escrita do projeto, bem como se alocar diante das múltiplas etapas de trabalho que seriam necessárias.

Um ponto crucial para o bom andamento das atividades tinha a ver com os meios tecnológicos a serem empregados tanto para a realização das atividades, como para a eficaz comunicação, à distância, entre todos os membros da equipe, pois os encontros presenciais poderiam não ser tão frequentes. Os alunos, num primeiro momento, pactuaram o uso do e-mail, até que se decidisse por uma opção mais funcional em termos de comunicação.

Através do e-mail, os docentes enviaram orientações adicionais, que haviam sido planejadas com antecedência, buscando demonstrar o contato entre os requisitos conceituais indispensáveis para a constituição do projeto e as questões práticas que necessitariam ser solucionadas pelos alunos para uma formulação consistente do projeto.

4.2 Análise da Abordagem Didática

Uma vez que os alunos captaram a ideia se colocaram de forma proativa, junto aos docentes do projeto, além de eles terem iniciativas nas frentes conceituais, apoiados por seus orientadores, deles foi requerido que se responsabilizassem por encontrar opções tecnológicas capazes de dar suporte à execução do projeto. Neste contexto, cada um teve que, também, equacionar suas próprias dificuldades no tocante à disponibilidade de tempo, conhecimento acerca das TDICs necessárias, buscando meios de contribuir, apontando soluções para os vários desafios que a realização e a formalização de um projeto desta natureza trazem.

Uma dupla de alunos com mais experiência sugeriu usar a ferramenta GoogleGroups e o serviço GoogleDrive. Segundo os membros dessa dupla, esta seria uma escolha adequada, pois possibilitaria o armazenamento compartilhado de arquivos e o recebimento de mensagens de e-mail, contendo informes gerais. Adicionalmente, sem que fosse possível determinar de quem partiu a ideia, foi proposto o uso do WattsApp, viabilizando comunicações síncronas, quando necessário. Quanto ao formato dos arquivos, definiu-se WORD (docx).

Claramente, a receptividade dos demais alunos e dos próprios docentes às opções de tecnologia propostas, por unanime, se mostrou muito conveniente. Houve, da parte dos alunos uma preocupação em apresentar proposições que fossem conhecidas por todos e

isto facilitou a adesão e tornou o processo eficaz.

No início, os trabalhos se caracterizaram por serem mais individuais e o modelo de comunicação pensado pelos alunos e professores fluíu bastante bem. As mensagens vinham chegando e cada membro da equipe ia se reportando aos demais para dar ciência do andamento dos trabalhos.

Naturalmente, professores e alunos iam trabalhando em suas “partes” e os pequenos alinhamentos necessários eram negociados pela sistemática de comunicação instituída. Quando havia necessidade de orientações mais densas, essas eram prestadas nas reuniões semanais. Os alunos solicitavam suporte dos docentes para validação das tarefas previstas que lhes couberam na divisão do trabalho e para a proposição de decisões sobre próximos passos. Também nesta fase do trabalho, não houve problemas, pois as tarefas eram menos complexas e muito fáceis de segmentar. Outro ponto a se considerar é que, tendo o semestre letivo se iniciado há no máximo um mês, não haviam outras grandes atividades concorrendo com as agendas do projeto.

As atividades foram caminhando bem, enquanto dependiam apenas do envolvimento dos alunos e professores envolvidos e o esquema didático e tecnológico foi se mostrando adequado para andamento das atividades. Em muitos momentos, houveram iniciativas, tanto de docentes (mais metodológicas e epistemológicas) e dos discentes (instrumentais e metodológicas), no formato de oficinas intragrupo, que potencializaram compartilhamentos importantes de conhecimentos, gerando ganhos conceituais e instrumentais significativos, demonstrando que a abordagem didática disruptiva, apoiada pelas TDICs, pode ser muito produtiva.

Ocorreram algumas pequenas rupturas quando da ida a campo, pois um limite importante encontrado e que não podia ser atenuado mesmo com uso das tecnologias: alguns alunos não dispunham de tanta flexibilidade de tempo para acompanhar as atividades de campo, exceto aquele que fora agraciado por bolsa em programa institucional de iniciação científica. Isto foi percebido como um problema, pois, um requisito, que muitas vezes não é óbvio, é que os alunos interessados em experimentar uma abordagem pedagógica centrada na autonomia precisam ter tempo a dedicar às atividades que lhes são imputadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver o novo sempre traz uma sensação de medo e uma incerteza a respeito de nossas capacidades como profissionais nas mais diversas áreas do fazer e do saber. No entanto, o ser humano precisa acompanhar as novas transformações, mesmo que não aceite este ou aquele comportamento, mas saber que ele existe, que ele está ali e faz parte do nosso contexto. Neste sentido, a educação passa pelo mesmo processo de mudança e transformação.

O medo deve ser encarado com base nos conhecimentos, nas pesquisas e na experiência do cotidiano com os alunos e com os colegas de profissão.

Aluno aprende com o educador, educador que aprende com aluno, e juntos aprendem com todos os envolvidos do processo educacional. Há, portanto neste contexto uma diversidade do saber, do ser, do aprender e do sentir. Aluno e educador cada qual reage às novas tendências educacionais e contextuais. Este agir é que precisa ser avaliado, mensurado para saber se as ações envolvidas estão contidas neste processo.

E, se não, quais os meios e procedimentos que se deve tomar para compreender a nova era educacional?

Enfim, é no contexto atual a aplicabilidade da visão de mundo que se aproxima através dos diferentes meios e recursos, como a tecnologia por exemplo. É capacitar como educador e complementar as metas a serem alcançadas de forma a valorizar o aluno em sua diversidade, e, não discriminar como se fosse um elemento impróprio para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BUENO, Natália de Lima. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.??

CANTINI, Marcos Cesar. O **desafio do professor frente as novas tecnologias**. PUCPR, 2006.

CRUZ, Gerson. **Abordagem da educação a partir do conceito da modernidade**. <http://www.brasilecola.com>.<< 22 de Nov de 2018>>

DELORES, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Editora Cortez, 2012.

FERRAZ, Carina Raquel Borges. **Aluno do século XXI** - desafios e perspectivas para o ensino de ciências e biologia. acesse: <http://www.brasilecola.com>.

FONSECA, A. F. e ALQUERÉS H. Um novo olhar. **Revista Educação**. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.

FREITAS, M.T.M. et alii. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil.

FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. In: Revista Educar, nº 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

MALACRIDA, Vanessa Ananias; BARROS, Helena Faria de. **A ação docente no século XXI: novos desafios**. Universidade do Oeste Paulista- Unoeste.2011.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995. PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docentes**. S/D.

PRADO, Alcindo Ferreira *et al.* **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. In: Revista eletrônica S@ber, v. 21, jul./ago. 2013.

RIBAS, Raphaela. <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/perfil-do-professor-precisa-se-adaptar-aos-novos-tempos-21947197> << 25 de Nov de 2018>>

REIS, Simone Rocha. **o uso das tics em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão**. Acesso em 05/11/2018.

ROLDÃO, M. do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril 2007.

SANTANA, Ithamar Wellington da Silva. **Professor x aluno em tempos de pós-modernidade**. Publicado em 20 de March de 2013 . << acesso em 14 de Nov de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira Silva. **Pequeno histórico sobre a educação de antigamente**. 2005. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/pequeno-historico-sobre-a-educacao-de-antigamente-459258.html>. Acesso em: 03 set. 2010.

SILVA, Nádia Maria Dias da. **Dificuldades de Aprendizagem**. Publicado em 11 de jul. de 2006. Disponível em: www.colegiosantamaria.com.br. Acesso em 20 ago. 2010.

SIMAS, Anna. **Professores e os desafios dentro de sala de aula**. In: Gazeta do Povo – Educação, 2009. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-e-os-desafios-dentro-da-sala-de-aula-bsmeehc611tmndyxmr5jrjny>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 dez. 2018.

VIEIRA, Juçara M. Dutra, Profissão Professor: Perfil Atual e Políticas de Formação e Qualificação. In: PIOTTO, Débora Cristina. (org). **Anais da 3ª semana da educação: A Profissão Docente em Debate**. Ribeirão Preto/ SP: Legis Summa. 2006. p. 96.

O PERFIL CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DE PORTUGAL

Data de aceite: 02/05/2023

Cristiano Rogério Vieira

Instituto de Educação, Universidade de
Lisboa – UIDEF
(<https://orcid.org/0000-0002-1192-8387>)

RESUMO: O presente artigo analisou 158 fichas de unidades curriculares de 18 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar ativos em Portugal Continental, no ano letivo 2019/2020. O objetivo do estudo foi caracterizar o currículo de formação inicial dos educadores de infância portugueses, no que se refere às suas componentes comuns, que para o efeito aplicou-se uma metodologia com base na análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontaram para algumas fragilidades: quebra hierárquica da taxonomia de Bloom, reduzida presença da integração das tecnologias da informação e comunicação e necessidade de atualização do referencial bibliográfico. Concluiu-se no estudo, que algumas melhorias curriculares seriam capazes de enriquecer a formação oferecida aos futuros educadores de infância.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; educação pré-escolar; formação inicial de professores.

THE CURRICULAR PROFILE OF THE INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN PORTUGAL

ABSTRACT: The present article analysed 158 curricular unit sheets of 18 master's degree courses in Pre-school Education active in Mainland Portugal, in the academic year 2019/2020. The objective of the study was to characterise the initial training curriculum of Portuguese early childhood educators, about its common components, which for this purpose a methodology based on content analysis was applied. The results obtained pointed to some weaknesses: hierarchical breakdown of Bloom's taxonomy, reduced presence of the integration of information and communication technologies and the need to update the bibliographic reference. The study concluded that some curricular improvements would be able to enrich the training offered to future early childhood educators.

KEYWORDS: curriculum; pre-school education; initial teacher training.

EL PERFIL CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA EN PORTUGAL

RESUMEN: El presente artículo analizó 158 fichas de unidades curriculares de 18 maestrías en Educación Infantil activas en Portugal continental, en el año académico 2019/2020. El objetivo del estudio fue caracterizar el currículo de formación inicial de los educadores infantiles portugueses, en cuanto a sus componentes comunes, para lo cual se aplicó una metodología basada en el análisis de contenido. Los resultados obtenidos señalaron algunas debilidades: desglose jerárquico de la taxonomía de Bloom, menor presencia de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la necesidad de actualizar la referencia bibliográfica. El estudio concluyó que algunas mejoras curriculares podrían enriquecer la formación ofrecida a los futuros educadores de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: plan de estudios; educación preescolar; formación inicial del profesorado.

LE PROFIL CURRICULAIRE DE LA FORMATION INITIALE DES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE AU PORTUGAL

RÉSUMÉ: Le présent article a analysé 158 fiches d'unités curriculaires de 18 cours de master en éducation préscolaire actifs au Portugal continental, au cours de l'année universitaire 2019/2020. L'objectif de l'étude était de caractériser le curriculum de formation initiale des éducateurs de la petite enfance portugais, en ce qui concerne ses composantes communes, et pour cela une méthodologie basée sur l'analyse de contenu a été appliquée. Les résultats obtenus ont mis en évidence certaines faiblesses : décomposition hiérarchique de la taxonomie de Bloom, présence réduite de l'intégration des technologies de l'information et de la communication et nécessité de mettre à jour la référence bibliographique. L'étude a conclu que certaines améliorations du programme pourraient enrichir la formation offerte aux futurs éducateurs de maternelle.

MOTS CLÉS: curriculum ; éducation préscolaire ; formation initiale des enseignants.

INTRODUÇÃO

As bases da educação pré-escolar em Portugal originam-se no século XIX, face a ascensão da classe média que buscava uma melhor posição educativa para seus descendentes, somado a um discreto processo de industrialização, que atraiu famílias da zona rural para as áreas urbanas, implicando no acesso ao trabalho das mães como operárias, e dessa maneira, alterando as dinâmicas familiares. No século seguinte acentua-se esta condição, com o aumento da presença feminina nos postos de trabalho, contudo, nesse momento, a educação pré-escolar encontrava-se ainda ligada aos serviços da assistência social e apoio às famílias. Tal condição veio a ser modificada com a implantação da República (1910), quando então a educação pré-escolar passou a contar com um estatuto regulamentador. Em 1911, foi criada em Coimbra a rede privada de Jardins Escolas João de Deus, que definiu o primeiro modelo pedagógico para educação pré-escolar portuguesa, baseado no modelo de alfabetização criado em 1882 pela Associação de Escolas Móveis

assentes no Método João de Deus, época em que cerca de 80% da população portuguesa era iletrada (Governo da República Portuguesa, 2000).

Desde o processo de (re)democratização de Portugal, iniciado em 1974 até a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Governo da República Portuguesa, 1986), a educação pré-escolar era compreendida como complementar a família, ou seja, cabia principalmente às mulheres da família a incumbência do ensino das primeiras letras às crianças. A formação inicial dos educadores de infância¹ é criada em 1977, nas Escolas Normais de Educação de Infância, nomeadamente em Coimbra, Viana do Castelo, Viseu e Guarda. Estas deixariam posteriormente de existir, após a constituição das Escolas Superiores de Educação (ESE) distribuídas por diversos distritos portugueses. Atualmente, para além da formação inicial dos educadores de infância, estas instituições abrigam uma parcela considerável dos cursos de formação inicial de professores de Portugal (Ferreira & Mota, 2014).

Atualmente, a educação pré-escolar portuguesa segue as diretrizes definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ocepe), publicada em 1997 e com atual versão de 2016, que auxilia na definição curricular a serem consideradas na formação educativa das crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos² de idade. O conteúdo das Ocepe está orientado em torno de três áreas: **Formação Pessoal e Social**, que aborda a capacidade motora, consciência do corpo e relações com os outros nos espaços materiais; **Comunicação e Expressão**, que inclui os domínios da educação física, educação artística, linguagem oral, abordagem à escrita e matemática; e **Conhecimento do Mundo**, que trata da sensibilização frente às diversas ciências e procura organizar o conhecimento advindo delas. O documento ainda procura orientar sobre os fundamentos e princípios educativos, a organização do ambiente educativo, os modos de confluência entre as áreas de conteúdo a serem ensinadas e os princípios pedagógicos para a infância (Governo da República Portuguesa, 2016). Contudo, embora oriente os variados aspectos da educação pré-escolar as Ocepe não são compreendidas como um padrão curricular a ser seguido, antes configuram como uma referência para a fundamentação de decisões pedagógicas por parte dos educadores, uma vez que não estabelece objetivos específicos (Dionísio & Pereira, 2006).

No Sistema Educativo Português (SEP), nomeadamente nos cursos do ensino superior de formação inicial de professores (FIP), é indicado por Mouraz et al. (2012), dois importantes momentos políticos: o ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Governo da República Portuguesa, 1986), já anteriormente mencionado, e o ano de 2006, quando Portugal inicia o processo de adequação do seu ensino superior à realidade europeia, conforme o previsto em acordo conjunto entre os 29

¹ Designação portuguesa para os docentes que atuam na educação pré-escolar.

² Conforme definido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

países signatários da Declaração de Bolonha (European Higher Education Area, 1999)³. Esta previa a concordância e equiparação da formação superior oferecida nos diversos países. Desse modo, e de acordo com o estabelecido na Declaração de Bolonha (DB), os cursos de FIP passaram a contar com uma organização de formação dividida em dois ciclos: a licenciatura (1º ciclo com duração de 3 anos) e o mestrado (2º ciclo com duração de 2 anos). Frente a esta nova estrutura, para ingressar na carreira docente portuguesa a titulação mínima exigida passou a ser a de mestre (2º ciclo), pois a DB considera que as licenciaturas não contemplam em seus currículos a formação da prática profissional, somente prevista no currículo formativo dos mestrados em ensino (Martinez et al., 2015).

Em Portugal, a FIP é definida pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que indica as regras da habilitação da profissão docente para a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário do SEP. Os futuros educadores de infância e professores, para estarem habilitados à docência no país, por norma devem cursar uma licenciatura e cumprir uma carga de créditos de formação de 180 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), as licenciaturas correspondem ao 1º ciclo de estudos de Bolonha e prevê a formação de licenciados para ingressarem no 2º ciclo de estudos. O mestrado em ensino de Educação pré-escolar estabelece o cumprimento de 90 ECTS dentro do período de 3 semestres (1 ano e meio), os demais mestrados em ensino cumprem uma carga de créditos de 120 ECTS que decorrem em 4 semestres (2 anos). As licenciaturas e os mestrados em ensino de acordo com o Decreto 79/2014 devem contemplar cinco componentes de formação, nas seguintes áreas: docência; educacional geral; didáticas específicas; dimensão cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional. A formação na dimensão da área cultural, social e ética não possui uma definição específica; o decreto menciona que esta componente estará garantida no desenvolvimento das demais componentes de formação. Um tanto mais omissos estão as TIC e sua integração na formação dos futuros educadores de infância e professores portugueses, pois não se encontra explícita no decreto nenhuma menção que remeta ao uso educativo das tecnologias digitais.

Há atualmente nas escolas portuguesas um elevado nível de exigência para a contratação de docentes, após a DB para atuarem profissionalmente todos os professores e educadores de infância portugueses, devem possuir o grau de mestre para poderem desenvolver o trabalho docente nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Os mestrados em ensino possuem a função de fornecer os conhecimentos em relação a profissionalização dos educadores de infância e professores, estes cursos buscam em sua oferta formativa fornecer os conhecimentos pedagógicos, de formação cultural, social e ética e se concretizam com a prática de ensino supervisionada.

Dentre as fragilidades indicadas na FIP em Portugal é recorrente a abordagem

³ Atualmente 48 países atuam em cooperação/concordância ao Processo de Bolonha (Fonte: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt).

da insuficiência do número de horas dedicadas pelos estudantes à prática profissional supervisionada (PPS) nos cursos de mestrado em ensino. Para Craveiro (2016), tal reduzido número de horas não é capaz de garantir aos futuros educadores de infância uma mínima experiência para enfrentarem a realidade da sala de aula ao ingressarem na profissão. Em sentido semelhante, Folque (2018) indica que a PPS possui um peso de 23% dos ECTS constitutivos dos cursos de mestrados em Educação Pré-escolar, que são prioritariamente alocados ao fim dos cursos, condição esta que gera contestação acerca da visão da aprendizagem teórica em sobreposição ao contexto de aprendizagem da prática. Contudo, a questão do número de horas dedicados à PPS não é restrito à FIP portuguesa, pois configura uma das desigualdades encontradas na FIP europeia. A PPS é obrigatória em todos os países signatários da DB, mas os estágios de prática docente são inseridos nos cursos em momentos distintos e com uma variação considerável na sua duração entre os países. Por exemplo a Croácia estipula um mínimo de 20 horas do estágio das atividades formativas práticas; em contraposição ao Reino Unido que define o estágio mínimo em 1065 horas (Conselho Nacional de Educação, 2015).

METODOLOGIA

A investigação desenvolvida procurou caracterizar os conteúdos formativos contidos nas fichas de unidade curricular (FUC) dos cursos de mestrados em Educação Pré-escolar em funcionamento em Portugal Continental no ano letivo 2019/2020. Para tal, definiu-se o seguinte problema de investigação: Que elementos formativos se encontram evidenciados nas fichas de unidades curriculares dos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar?

O estudo de natureza qualitativa e de âmbito descritivo-analítico apoiou-se nas premissas metodológicas da análise de conteúdo (AC), que se caracteriza como um método que recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos de análise documental, quando o pretendido é descrever conteúdos textuais aos quais se pretende compreender em profundidade as informações existentes (Bardin, 1977; Martinez et al., 2015). Desse modo, é capaz de analisar as ocorrências das informações, de tal maneira, que coloca em evidência a regularidade com que determinado fenômeno pode ser verificado, assim contribuindo para que estes fenômenos possam ser descritos e elucidados independentemente da diversidade das tipologias documentais onde tais informações podem ser expressas (Amado, 2000).

O estudo centrou-se sobre 12 dos 18 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar em funcionamento cujas FUC se encontravam disponíveis nos websites das instituições de ensino superior (IES) e/ou, quando tal não se verificou, foram disponibilizadas pelo coordenador(a) do curso por meio de e-mail de solicitação. O período de recolha dos documentos decorreu entre os meses de julho e novembro de 2020, tendo sido obtidas 185 FUC de 12 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar, destes 11 de natureza

administrativa pública e 1 de natureza privada; que representam 66,67% dos cursos em atividade no referido ano letivo. Geograficamente os 12 cursos encontram-se distribuídos em 12 dos 18 distritos de Portugal Continental: Braga, Bragança, Coimbra, Évora, Faro, Leiria, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo e Portalegre. Por fim, a recolha das FUC conseguiu abranger 11 distritos (91,66%), ficando apenas o distrito do Porto fora do estudo, conforme apresentado no Quadro 1.

IES sede do curso de mestrado em Educação Pré-escolar	Instituição tipo	Número de FUC recolhidas	Distrito da IES
Escola de Ciências Sociais (Univ. de Évora)	pública	27	Évora
Escola Superior de Educação de Bragança (I. P. Bragança)	pública	20	Bragança
Escola Superior de Educação de Coimbra (I. P. Coimbra)	pública	12	Coimbra
Escola Superior de Educação de Lisboa (I. P. Lisboa)	pública	14	Lisboa
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	privada	16	Lisboa
Escola Superior de Educação de Santarém (I. P. Santarém)	pública	16	Santarém
Escola Superior de Educação de Setúbal (I. P. Setúbal)	pública	14	Setúbal
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (I. P. Viana do Castelo)	pública	17	Viana do Castelo
Escola Superior de Educação do Porto (I. P. Porto)	pública	0	Porto
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (I. P. Leiria)	pública	11	Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre (I. P. Portalegre)	pública	14	Portalegre
Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve (Univ. do Algarve)	pública	13	Faro
Escola Superior de Educação João de Deus	privada	0	Lisboa
Instituto de Educação (Univ. do Minho)	pública	11	Braga
Instituto Jean Piaget de Almada	privada	0	Setúbal
Instituto Superior de Educação e Ciências	privada	0	Lisboa
Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo	privada	0	Lisboa
Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	privada	0	Lisboa

Quadro 1 - Fichas de unidades curriculares recolhidas

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

O corpus documental passou por um processo de organização e seguidamente procurou-se definir as dimensões de análise que garantissem uniformidade das informações a serem obtidas na AC das FUC. Dessa maneira, foram definidos como

elementos informacionais comuns nas FUC as seguintes dimensões: objetivos (dimensão 1), conteúdo programático (dimensão 2), metodologia de ensino (dimensão 3), métodos de avaliação (dimensão 4) e bibliografia (dimensão 5). Neste procedimento de definição das dimensões 27 FUC foram excluídas do estudo por não apresentarem de forma claramente distintiva nenhuma destas dimensões em seu conteúdo, resultando na redução do corpus documental para 158 FUC.

Com suporte do software Nvivo as dimensões de análise foram segmentadas gerando 5 novos documentos a serem analisados, que devido suas características informacionais receberam tratamentos específicos nos dados encontrados, sendo estes seguidamente especificados.

Dimensão 1 (D1): os procedimentos metodológicos de AC buscaram identificar nos objetivos das unidades curriculares (UC) descritos nas FUC a presença dos verbos da Taxonomia de Bloom contidos nas escalas hierárquicas de acordo com a definição original de 1956 – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Bloom et al., 1956) e revisada de 2001 - lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar (Krathwohl, 2002). Justifica-se a opção da Taxonomia de Bloom como referencial para elaboração da AC nos objetivos, pelo fato de ser um reconhecido instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem no ensino superior e por sua adequação aos avanços tecnológicos atualmente incorporados nos ambientes educacionais (Ferraz & Belhot, 2010).

Dimensão 2 (D2): para a realização da AC relativa ao conteúdo programático contido nas FUC adotou-se como referencial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Governo da República Portuguesa, 2016), no sentido de identificar a proporção do direcionamento das FUC para o ensino dos futuros educadores de infância das componentes curriculares Comunicação e Expressão, Conhecimento do Mundo e Formação Social e Pessoal, bem como, os conteúdos emergentes do procedimento metodológico, que identificou e categorizou os conteúdos programáticos ligados ao conhecimento pedagógico; a prática de ensino supervisionada e as metodologias de investigação científica, que complementam e suportam a formação inicial dos educadores de infância nos mestrados em Educação Pré-escolar.

Dimensão 3 (D3): nesta dimensão que tratou da realização da AC nas metodologias de ensino descritas nas FUC dos cursos de mestrado o referencial teórico selecionado procurou identificar se os métodos de ensino praticados possuíam características de ensino passivo ou se contavam com metodologias ativas, pois compreende-se, que a superação de uma educação tradicional centrada prioritariamente nos conhecimentos do docente deve ceder espaço ao preconizado pelas teorias das ciências da educação, que incentivam como foco da aprendizagem o estudante, de tal maneira, que o envolva, motive e consiga dialogar com suas perspectivas de aquisição do conhecimento e experiência pessoal no percurso de sua aprendizagem (Freire, 2009; Novak & Gowin, 1999; Rogers, 1973). Para

feito da AC realizada, tomou-se como referencial para classificação das metodologias ativas de ensino o contido nas FUC que indicavam a promoção do aprendizado a partir de processos de ensino pautados em resolução de problemas e situações reais (Moran, 2015) e que oferecessem ao estudante um aprendizado com base em seu saber, sua experiência e capacidade intelectual, ao qual o desejável era que os estudantes fossem capazes de expressar os novos conhecimentos adquiridos (Macedo et al., 2018).

Dimensão 4 (D4): a AC elaborada nesta dimensão acerca dos métodos de avaliação disponibilizados nas FUC procurou indicar os métodos de avaliação de maior frequência no ensino superior português, nomeadamente a avaliação diagnóstica, que prevê identificar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes; a avaliação formativa, que busca acompanhar o percurso dos estudantes e o alcance dos objetivos de ensino, e por fim, a avaliação somativa⁴, que apoia o juízo de valor dado aos resultados obtidos pelo estudante ao fim do processo educativo (Ribeiro, 2008, p. 269) percorrido no semestre ao qual a UC transcorreu. Para além dos métodos de avaliação também foram identificados os instrumentos de avaliação presentes nas FUC, nomeadamente as provas e/ou exames, os trabalhos e os produtos desenvolvidos durante a UC.

Dimensão 5 (D5): nesta dimensão que recolheu dados da bibliografia contida nas FUC foi desenvolvida a AC com o objetivo de caracterizar o perfil do referencial teórico que sustenta cientificamente as dimensões anteriores. A AC realizada na bibliografia adapta-se ao corpus documental em estudo, ao problema de investigação e aos objetivos investigativos (Amado, 2014), portanto esta dimensão colabora com as análises dos resultados no sentido de confirmar e esclarecer questões contidas nas dimensões 1 a 4 . As categorias emergentes nesta dimensão informaram sobre: período temporal das referências bibliográficas e autores e temas citados com maior frequência nas FUC.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Objetivos (D1)

A totalidade (n=158) das FUC analisadas apresentavam o campo de definição dos objetivos de aprendizagem das UC. O tratamento dos dados alcançou uma forma de apresentação quantificável, capaz de indicar cada dimensão hierárquica dos verbos da Taxonomia de Bloom, ora apresentados no Quadro 2, conforme versão revisada de 2001 (Krathwohl, 2002).

⁴ Em Portugal é comum o uso da terminologia sumativa para este tipo de avaliação, nas fichas de unidade curricular foram encontrados ambas as terminologias somativa e sumativa, optou-se pelo uso do termo somativo.

Dimensão Bloom	Quantidade de verbos Bloom existentes	Verbos Bloom presentes nas FUC	%
(1) Lembrar	22	6	27,27%
(2) Entender	30	17	56,67%
(3) Aplicar	29	14	48,28%
(4) Analisar	27	14	51,85%
(5) Sintetizar	32	13	40,63%
(6) Criar	26	13	50,00%

Quadro 2 - Frequências dos verbos das dimensões da Taxonomia de Bloom

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

A primeira constatação obtida nos resultados da AC realizada nos objetivos de aprendizagem das FUC, demonstram que os docentes que as elaboraram não foram omissos em relação a utilização dos verbos Bloom. Coube-nos então orientar as análises no sentido de identificar os verbos contidos nas FUC de maior e menor frequência. Intencionalmente os dados levantados junto dos objetivos de aprendizagem configuram como a primeira dimensão de análise, pois entende-se que os resultados das análises das frequências dos verbos Bloom podem ser relacionados com as análises das demais dimensões, e assim, passam a contribuir com uma melhor caracterização curricular da atual formação ofertada pelas IES portuguesas que formam os educadores de infância.

Emergem dos dados apresentados a indicação de duas quebras, a primeira de ordem hierárquica em relação ao ordenamento das dimensões Bloom e a outra em relação ao processo cognitivo, o qual é entendido como a maneira pela qual o conhecimento pode ser adquirido (Anderson et al., 2001). A quebra hierárquica é encontrada entre as dimensões de maior (2 - Entender) e menor frequência (1 – Lembrar), uma vez que a dimensão Lembrar está ligada com a recuperação de informações relevantes já memorizadas, ou seja, previamente adquiridas, enquanto a dimensão Entender, de maior frequência dentre as dimensões corresponde ao estabelecimento de conexões entre novos conhecimentos e aqueles previamente adquiridos. Portanto, frente ao verificado nas frequências destas 2 dimensões Bloom é possível inferir uma baixa atenção dos objetivos das FUC analisadas, no que se refere à dimensão Lembrar e uma acentuada atenção a dimensão Entender, que é hierarquicamente complementar à primeira conforme suas definições taxonômicas. Consequentemente, a pouca atenção a dimensão Lembrar prejudica o desenvolvimento do processo cognitivo da seguinte, que como apresentado nos dados possui uma alta atenção na forma de concepção dos objetivos de aprendizagem das FUC dos cursos em análise. Cabe destacar, que a baixa atenção aos conhecimentos previamente adquiridos também foi verificada na dimensão de análise métodos de avaliação (D4).

Contudo, em termos gerais há nos objetivos das FUC uma utilização dos verbos Bloom em razoável equilíbrio, uma vez que a média de utilização de tais verbos é de

45,8%. Abaixo desta média está a dimensão Lembrar (27,27%) já abordada e a dimensão Sintetizar (40,63%), que de acordo com a Taxonomia refere-se às competências ligadas à capacidade de julgamentos com base em padrões qualitativos, quantitativos e de eficiência, que será relacionado na dimensão de análise seguinte conteúdo programático (D2), face a identificação da predominância das metodologias de cariz qualitativa observadas nas FUC.

Conteúdo Programático (D2)

Os conteúdos programáticos estavam presentes em todas as FUC (n=158) analisadas e as análises ora apresentadas conforme indicado tomou como base os domínios de conhecimento definidos nas Ocepe e demais conteúdos emergentes da AC, pertencentes à FIP dos educadores de infância portugueses, que assumiram posição em 6 áreas de conhecimento identificadas nas FUC apresentadas no Quadro 3.

Conteúdo programático	Definição operacional	Frequência	%
Pedagógico	Elaboração de projetos pedagógicos e de intervenção educativa; métodos de avaliação; desenvolvimento emocional e afetivo da criança; educação inclusiva; deontologia profissional; domínios da didática; teorias pedagógicas; história e política da educação.	69	43,67%
Expressão e comunicação	Domínio da educação física; domínio da educação artística; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática.	33	20,89%
Conhecimento do mundo	Introdução à metodologia científica; abordagem às ciências; mundo tecnológico e utilização das tecnologias.	21	13,29%
Metodologia científica	Métodos de investigação científica; características e funções do conhecimento científico; normas de apresentação de trabalhos académicos; importância da investigação educacional.	17	10,76%
Prática pedagógica (estágio)	Contextualização e desenvolvimento da prática educativa em contexto pré-escolar; reflexão e investigação sobre a prática; domínios curriculares.	11	6,96%
Formação social e pessoal	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendente; Convivência democrática e cidadania.	7	4,43%

Quadro 3 - Frequências e tipologia dos conteúdos programáticos

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Na formação social e pessoal, domínio de conhecimento previsto nas Ocepe encontra-se a menor frequência (4,43%) dentre os demais. Tão reduzida frequência pode ser justificada no preconizado pelo Decreto 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que não propõe uma definição específica para a formação na dimensão da área cultural, social e ética, pois o documento apenas menciona que esta componente estará garantida no desenvolvimento das demais componentes da FIP. No mesmo decreto é omissa

a presença das TIC e sua integração na formação dos futuros educadores de infância e professores portugueses, uma vez que não se encontra explícita nenhuma menção que remeta às tecnologias digitais, assim como não é encontrado conteúdo programático que inclua de forma explícita as TIC nas FUC dos mestrados em Educação Pré-escolar analisados, mesmo quando considerado o domínio de conhecimento do mundo previsto nas Ocepe, que preconiza a abordagem ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

Os conteúdos programáticos revelam em suas frequências a predominância do caráter teórico na formação dos educadores de infância em Portugal, pois em termo da prática profissional docente, apenas os conteúdos de prática pedagógica com frequência nas FUC de 6,96% são orientados para a aquisição de conhecimentos e competências relativos à prática de atuação profissional docente.

A elevada presença das componentes teóricas de FIP e a pouca presença das TIC, não é uma prerrogativa da FIP portuguesa, neste sentido Portugal não se distancia de contextos encontrados em outros países europeus, como Espanha e Noruega, em relação às TIC na FIP (Gallego-Arrufat et al, 2019; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Pois a formação inicial dos educadores de infância e professores portugueses, como também em outros países, está longe de revelar-se eficaz, no que se refere ao domínio da aplicabilidade pedagógica das TIC, na medida em que a abordagem existente prioriza aspectos teóricos e técnicos insuficientes para preparar os futuros professores para situações da prática docente (Costa et al., 2015).

Por fim, em relação ao direcionamento de abordagens de metodologias científicas, não é encontrado de maneira explícita a orientação formativa para o paradigma de investigação científico quantitativo, nomeadamente nos conteúdos programáticos pedagógico, de metodologia científica e de prática pedagógica. Tal identificação, pode ser relacionada com os dados obtidos na dimensão 1 objetivos, no que se refere a dimensão Bloom Sintetizar, que é orientada para a aquisição de conhecimentos e competências ligadas à capacidade de julgamentos com base em padrões qualitativos, quantitativos e de eficiência, recordando que esta dimensão obteve valor de frequência abaixo da média dentre as demais. Portanto, fortalece a ideia da predominância da abordagem qualitativa nas Ciências da Educação, que conforme Suassuna (2009), a predileção das Ciências da Educação pela investigação qualitativa em detrimento de outros métodos ocorre devido ao fato de as ciências sociais, área em que se enquadra o ramo da educação, tendencialmente, não busca quantificar fenômenos, mas, antes, compreendê-los por meio dos significados que os atores sociais envolvidos lhes atribuem.

Metodologia de Ensino (D3)

As análises em relação as metodologias de ensino foram realizadas em 154 fichas de unidades curriculares (FUC), pois 4 delas foram excluídas desta análise em virtude de 2 delas não conterem o campo da metodologia e outras 2 as quais o texto relativo

à metodologia de ensino não explicitava de maneira clara quais eram os métodos de ensino aplicados. É importante destacar, que o caráter expositivo em maior ou menor grau é presente em todas as metodologias de ensino analisadas, entretanto a categorização e respectivas definições operacionais levaram em consideração o contexto de como os métodos são aplicados e o modo de participação do estudante nos processos de ensino e aprendizagem propostos nas FUC.

Método de ensino	Definição operacional	Frequência	%	Tipo	%
Expositivo centralizado	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a).	24	15,58%	passivo	49,35%
Expositivo partilhado	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a), com alguma participação dos estudantes.	32	20,78%	passivo	
Seminário	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a), com alguma participação dos estudantes por meio de apresentações e debates.	20	12,99%	passivo	
Estágio de prática educativa	Os estudantes planejam, recolhem e analisam dados que promove a reflexão da prática docente, com apoio e orientação do professor(a).	22	14,29%	ativo	50,65%
Metodologia ativa	Professor(a) atua de acordo com o método expositivo-interrogativo, para que os estudantes desenvolvam: aplicação prática do conhecimento, reflexão crítica e construção do saber.	16	10,39%	ativo	
Trabalho por projeto	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: elaboração de projetos de intervenção educativa baseadas nas teorias educacionais.	4	2,60%	ativo	
Resolução de problemas	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: resolução de problemas de caráter pedagógico e didático, assentes na elaboração de propostas de ensino e aprendizagem.	6	3,90%	ativo	
Atividade de práticas pedagógicas	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: construção e exploração de brinquedos, utilização das TIC em contexto educativo, construção de materiais pedagógicos, prática vocal e instrumental e nas práticas de laboratório e de campo.	23	14,94%	ativo	
Investigação-ação	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: uso das metodologias de investigação-ação, experimentação, análise e discussão crítica das práticas educativas.	7	4,55%	ativo	

Quadro 4 - Frequência e tipologia das metodologias de ensino

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Há nos métodos de ensino identificados naAC uma equiparação entre as metodologias de ensino ativas e passivas, revelando que o método tradicional de ensino ainda é bastante presente na formação inicial dos educadores de infância, implicando na permanência e perpetuação de métodos tradicionais de ensino por parte dos futuros educadores de

infância, pois é constatado que os conhecimentos e métodos de ensino oferecidos aos estudantes durante a FIP não são capazes de mudar ou abalar as percepções adquiridas durante seu histórico escolar, ou seja, sem as devidas mudanças sobre suas concepções do que é a docência é natural que a primeira ação profissional deste professor/educador de infância será a reprodução das atitudes e comportamentos que vivenciou durante a vida como estudante (Wideen et al., 1998; Tardif, 2000; Tardif, 2002).

Embora, encontre-se nas FUC 36,36% de frequência de métodos de ensino baseados prioritariamente no modelo de aulas expositivas é relevante o avanço das metodologias ativas de ensino, que procuraram estimular nos estudantes a autoaprendizagem, a reflexão, a análise e as tomadas de decisões (Diesel et al., 2017), conforme verifica-se nas definições operacionais apresentadas no Quadro 4, ao mesmo tempo, que é constatado que as metodologias ativas contidas nas FUC procuram promover nos estudantes aproximações com a prática profissional, contribuindo assim para uma formação consistente (Costa et al., 2014) dos futuros educadores de infância.

Em contraposição a ausência de conteúdos programáticos voltados para as TIC na dimensão anterior (D2), foi possível de identificar nesta dimensão, o uso das tecnologias da informação e comunicação presentes em 28 fichas de unidades curriculares, representando um percentual de 18,18% das FUC analisadas. As ferramentas de tecnologia usadas com maior frequência são: vídeos de conteúdo educativo, plataforma de aprendizagem online, recursos multimídia para elaboração de trabalhos e ferramentas de ensino a distância. Desse modo, revelando a presença das TIC na formação dos educadores de infância, embora, tal presença e suas características identificadas ainda estejam distantes do preconizado pelo quadro europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu), no que se refere às competências pedagógicas e profissionais dos educadores (Lucas & Moreira, 2018).

Métodos de Avaliação (D4)

Os métodos de avaliação estavam presentes nas 158 FUC em análise, dos quais os procedimentos metodológicos da AC permitiram identificar a tipologia das avaliações organizadas em 4 categorias, ora expostas no Quadro 5. Para o efeito da AC realizada nesta dimensão foram considerados no levantamento das frequências as ferramentas de avaliação contínua adotados pelas FUC (Quadro 6), assim como, quando verificada mais de uma ferramenta de avaliação na ficha de unidade curricular elegeu-se a de maior peso/ponderação na nota final, nos casos de pesos/ponderações equivalentes elegeu-se a avaliação desenvolvida individualmente pelos estudantes.

Tipo de avaliação	Frequência	%	Definição operacional
Avaliação somativa e formativa	123	77,85%	Ferramentas de avaliação que combinam avaliações dos estudantes no decorrer e ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação somativa	32	20,25%	Ferramentas de avaliação que avaliam o desempenho dos estudantes ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação formativa	2	1,27%	Ferramentas de avaliação que avaliam o desempenho dos estudantes no decorrer do semestre a cada tema do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação somativa, formativa e diagnóstica	1	0,63%	Ferramentas de avaliação que combinam avaliações dos estudantes no início, durante e ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.

Quadro 5 - Frequência e tipologia das avaliações

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Como se pode verificar nas frequências registradas nas tipologias de avaliação apresentadas é predominante nos mestrados em Educação Pré-escolar o modelo de avaliação que conjuga avaliação somativa e formativa (77,85%), no qual os estudantes são avaliados durante e ao fim do semestre. Neste modelo as avaliações tanto mensuram o aprendizado por temas, como a totalidade dos conteúdos programáticos ao fim do semestre. No modelo conjugado de avaliação é possível aos estudantes perceber e corrigir em tempo algumas defasagens verificadas na sua aprendizagem, dessa maneira, oferecendo melhores chances de sucesso na avaliação somativa. Entretanto, 20,25% das avaliações encontradas nas FUC, ainda adotam como modelo de avaliação puramente somativo, que contempla uma única avaliação, com todo o conteúdo programático da UC ao fim do semestre.

Conforme referido na primeira dimensão de análise (D1), a presença da avaliação diagnóstica à exceção de uma única FUC que a contempla é praticamente nula. Essa condição permite inferir com o reforço do identificado nos objetivos das FUC, onde a menor frequência foi encontrada na dimensão mais elementar proposta por Bloom (Lembrar, dedicada a recuperação de informações previamente adquiridas). Desse modo, fica evidenciado que os currículos dos mestrados em Educação Pré-escolar, são omissos no que se refere ao diagnóstico e recuperação dos conhecimentos pré-existentes dos estudantes. Muito embora, seja considerado pelo SEP, que a avaliação formativa possui função diagnóstica, ainda assim, nos casos identificados nas FUC avaliadas a avaliação formativa só auxiliaria no diagnóstico de fragilidades de conhecimentos, sem conseguir fazer uso do seu oposto, ou seja, as potencialidades dos estudantes. Dessa maneira, a condução dos resultados de avaliações formativas com função diagnóstica sempre estaria a indicar os aspectos de ausência nos conhecimentos pré-existentes dos estudantes.

Ferramenta de avaliação	Frequência	%	Definição operacional
Trabalho	75	47,47%	Trabalho individual e/ou em grupo nos âmbitos da prática pedagógica e das teorias da educação, orientados para a reflexão crítica acerca do conteúdo programático da UC.
Produto	54	34,18%	Relatórios/dossiês/portfólios/projetos pedagógicos de prática de ensino supervisionada; projetos de intervenção pedagógica; elaboração de atividade ou recurso educativo; anteprojeto, projeto e tese; concepção e aplicação de roteiros de entrevistas ou questionários; performances no âmbito das UC de artes, língua portuguesa e motricidade.
Prova	29	18,35%	Exame/prova/teste ao fim do semestre contendo todo o conteúdo programático desenvolvido na unidade curricular durante o semestre.

Quadro 6 - Frequência e tipologia das ferramentas de avaliação

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Por fim, foram identificadas as ferramentas de avaliação e respectivas frequências face as FUC analisadas. Os resultados se mostram positivos quando considerado a possibilidade de reflexão dos estudantes e o trabalho colaborativo na aquisição do conhecimento, pois quando somadas as ferramentas trabalho e produto representam 81,65% das ferramentas em uso para avaliar os estudantes dos mestrados em Educação Pré-escolar. Tal representatividade destas ferramentas demonstra um claro direcionamento de melhoria no modo como pode ser compreendida a centralidade do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, pois as definições operacionais indicam modos de avaliação onde estão presentes: a colaboração entre pares, a reflexão crítica sobre as teorias educativas, a reflexão crítica sobre a prática docente, a proposição de intervenções pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento da investigação científica.

Além das ferramentas de avaliação apresentadas no Quadro 6, também foram identificadas sempre com menor peso/ponderação na nota final dos estudantes as seguintes ferramentas: frequência e participação nas aulas e apresentações orais dos trabalhos/relatórios/projetos.

Bibliografia (D5)

Nesta dimensão foram analisadas 151 FUC, pois 7 delas não apresentavam bibliografia. As FUC analisadas somaram 1437 referências, que foram categorizadas de acordo com o período temporal das publicações, autores e títulos de maior frequência, conforme apresentados nos Quadros 7 e 8.

Década	Frequência	%
Década de 1960	3	0,21%
Década de 1970	12	0,84%
Década de 1980	30	2,09%
Década de 1990	183	12,73%
Década de 2000	739	51,43%
Década de 2010	470	32,71%

Quadro 7 - Período temporal e frequência das bibliografias

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

O período temporal de publicação das bibliografias indicados no Quadro 7, estão compreendidos entre os anos de 1961 e 2019, onde é notória a pouca atenção dos elaboradores das FUC em manter atualizados os referenciais científicos que suportam o programa curricular das UC, visto que cerca de 67% do referencial bibliográfico referem-se a publicações com 20 anos ou mais. Quando averiguadas as pequenas percentagens encontradas nas décadas de 1960 e 1970 identificam-se referenciais teóricos clássicos da pedagogia e psicologia, mas que, entretanto, já possuem edições atualizadas.

Autoras	Frequência	%	Título de maior frequência	Frequência	Temática abordada
Júlia Oliveira-Formosinho	56	37,09%	Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação.	12	Desenvolvimento de modelos curriculares na educação de infância: Socioconstrutivistas, Escola Moderna, High Scope, Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação.
Teresa Maria Vasconcelos	29	19,21%	Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias.	10	Introdução da metodologia de trabalho de projeto para a educação de infância, que prevê o desenvolvimento da prática profissional supervisionada em instituições que formam os educadores de infância.
Maria João Cardona	25	16,56%	Avaliação na Educação de Infância.	9	Exposição de referenciais teóricos e práticos que fundamentam o processo de avaliação na creche e na pré-escola, por meio da sistematização de trabalhos de diversos autores sobre avaliação na educação de infância.

Quadro 8 - Autoras e títulos com maior frequência nas FUC

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

As autoras portuguesas Júlia Oliveira-Formosinho, Teresa Maria Vasconcelos e Maria João Cardona, configuram como as mais representativas em frequência nas FUC,

juntas as autoras são referenciadas em 110 das 151 FUC analisadas, representando uma presença conjunta de 72,85%. Frente aos dados, é possível inferir que há em Portugal uma estrutura de pensamento científico nacional acerca dos temas da educação pré-escolar, que fomenta a estrutura formativa dos futuros educadores de infância, com base em conhecimentos educativos em concordância com a realidade, necessidades e legislação do país.

Em relação, aos títulos de maior frequência de cada autora, estes colaboram para evidenciar a tónica formativa que envolve a educação pré-escolar, ou seja, as 3 bibliografias indicadas tratam respectivamente dos seguintes temas de formação: currículo, prática profissional supervisionada e avaliação. Não por acaso, estes temas são os de maior ênfase no Decreto 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que reforça a reconhecida presença e atuação do Estado na oferta e regulação das formações superiores no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores formadores, que atuam na FIP em Portugal em sua maior parte possui o título de doutor, contudo cerca de um terço destes professores não possui formação na área da educação, conferindo assim, alguns desajustes ao lecionarem algumas UC, em particular em áreas essenciais da formação de professores como as das didáticas específicas e a prática de ensino supervisionada (Leite & Sousa-Pereira, 2022). O levantado neste recente estudo, acerca do perfil dos professores formadores portugueses tanto incide sobre as práticas de ensino como na construção do currículo de formação dos futuros professores e educadores de infância, evidentemente não como único fator, mas como elemento de justificativa acerca de alguns déficits identificados neste estudo, que identificou nas FUC pouca atenção em alguns de seus elementos constitutivos.

Nos objetivos de aprendizagem (D1) dos futuros educadores de infância a dimensão Lembrar da taxonomia de Bloom, que em síntese, procura resgatar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes é pouco frequente e releva uma quebra/ausência hierárquica nos processos de ensino e aprendizagem praticados nas IES portuguesas que formam os educadores de infância. No conteúdo programático (D2) dois aspectos apresentaram baixa frequência: a formação social e pessoal e a presença e integração curricular das TIC na FIP analisada.

As metodologias de ensino (D3) revelaram um equilíbrio entre metodologias ativas e passivas, demonstrando que os métodos tradicionais de ensino ainda estão bastante presentes na formação dos educadores de infância, e que por consequência este aprendizado recebido acabará por ser reproduzido pelos futuros educadores de infância em sua atuação profissional (Wideen et al., 1998; Tardif, 2000; Tardif, 2002). No que se refere aos métodos e ferramentas de avaliação (D4) persiste a pouca atenção dada à

avaliação diagnóstica com ínfima presença nas FUC analisadas, que se conjuga com a quebra hierárquica da dimensão Bloom identificada na D1, que também incide sobre o diagnóstico de conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. As Bibliografias (D5) reproduziram o já identificado na D2 e indicou que apenas 3 cursos de mestrado em ensino possuem referências bibliográficas ligadas às TIC na educação, assim como, foi verificado uma necessidade de atualização do referencial teórico que suporta os cursos de FIP estudados, dado que aproximadamente 67% das referências possuem data de publicação com 20 anos ou mais.

Por fim entende-se algumas limitações do estudo no sentido de que apenas a análise documental não é capaz de retratar na totalidade a forma como a FIP dos educadores de infância portugueses é realizada. No sentido de complementaridade a este estudo é recomendável seu alargamento por meio da inquirição tanto dos professores formadores como dos estudantes dos anos finais dos referidos mestrados, com a finalidade de complementar e compatibilizar os resultados obtidos junto da análise documental realizada e assim enriquecer as informações sobre o modo de como estão a concluir e o que aprendem os futuros educadores de infância portugueses.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da Bolsa PD/BD/150439/2019 e pelo Fundo Social Europeu, e insere-se nas perspectivas de investigação científica em educação do Programa Doutoral Technology Enhanced Learning and Societal Challenges (TELSC) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

REFERÊNCIAS

Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 54-63. <https://rb.gy/dsihvp>

Amado, J. S. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35271>

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman. <https://rb.gy/nkzr44>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bloom, B. S.(ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals (Handbook 1)*. Edwards Bros.

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE. <http://bit.ly/2MpIBTV>

Costa, F. A., Cruz, E., Rodrigues, C. & Viana, J. (2015). As TIC na Formação Inicial de Professores em Portugal e no Brasil: desafios e possibilidades. In *Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização*. Pontes Editores. <https://rb.gy/49niqg>

Costa, J. R. B., Romano, V. F., Costa, R. R., Gomes, A. P., Alves, L. A., & Siqueira-Batista, R. (2014). A transformação curricular e a escolha da especialidade médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(1), 47-58. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000100007>

Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 31-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4951>

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal concepções oficiais, investigação e práticas. *Revista Perspectiva*, 24(2), 597-622. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1664>

European Higher Education Area. (1999). *Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999*. <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

Ferreira, A. G., & Mota, L. (2014). Educação de Infância e Política Educativa em Portugal no Último Quartel do Século XX. *Revista Estudos do Século XX*, 14, 35-50. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_14_2

Folque, M. A. (2018). A Formação de Educadores/as de Infância: da Exigência e Complexidade da Profissão ao Projeto de Formação na Universidade de Évora. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 32-56, 2018. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar*, 61, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>

Governo da República Portuguesa. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 24 de julho de 1986*. Diário da República n.º 237/1986. <https://rb.gy/mwppkzw>

Governo da República Portuguesa. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação. <http://www.oecd.org/portugal/2476675.pdf>

Governo da República Portuguesa. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828*. <https://rb.gy/k2jofo>

Governo da República Portuguesa. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. EDULOG. <https://edulog.pt/publicacao/41>

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro. http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf

Macedo, K. D. S., Acosta, B. S., Silva, E. B., Souza, N. S., Beck, C. L. C., & Silva, K. K. D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, 22(3). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>

Martinez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Crítica Educativa*, 1(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.22>

Matos, J. F., & Pedro, N. (2009). Articulação entre a Formação inicial e a Formação Contínua de Professores e Educadores na Dimensão TIC: Princípios de Orientação. In COSTA, Fernando (Coord.). *Competências TIC. Estudo de Implementação. Vol. II*. GEPE-Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7011>

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. A., & Morales, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II*. pp. 15-33. UEPG/PROEX. <https://rb.gy/uenxxe>

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209, 2012. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprender a Aprender*. Plátano Edições Técnicas.

Ribeiro, C. (2008). Reflexões sobre o acto de avaliar no Ensino Superior Universitário. *Máthesis*, 17, 267-280. <https://rb.gy/2fjgxo>

Rogers, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Interlivros.

Suassuna, L. (2009). Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, 26(1), 341-377. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p341>

Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. <https://rb.gy/uxuble>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>

O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA

Data de submissão: 08/03/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Evelise Matveichuk da Silveira

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6777336647441706>

RESUMO: O subprojeto “O processo de Criação artística no desenvolvimento da pessoa com TEA” advém de um projeto maior denominado “Formação Docente: A importância do ensino de arte no desenvolvimento de pessoas com o transtorno do espectro autista”, o primeiro explorou com evidências como a arte contribui para o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a pesquisa voltada para o campo da ação, foram propostas oficinas similares para duas crianças com TEA, assim, se deu dois estudos de caso. As oficinas realizadas, eram formuladas com práticas na área do saber da Arte visual, se utilizando da abordagem metodológica de Reggio Emilia, com o intuito de proporcionar um espaço de valorização do processo criativo. A pesquisa aponta como processo criativo é fundamental para o acolhimento das diferenças na identidade do sujeito. Partindo das teorias do filósofo Gilles Deleuze e

contribuições da arte-educadora Fayga Ostrower, foi explorado conhecimentos provenientes das experiências nas oficinas, assim, a pesquisa busca reestruturar uma visão educacional, de como o processo criativo e o saber artístico contribuem para a valorização e respeito das diferenças dentro do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: TEA, Arte visual, Identidade e Processo criativo.

THE PROCESS OF ARTISTIC CREATION IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSON WITH ASD

ABSTRACT: The subproject “ The Artistic Creation Process in the Development of Person with Autism Spectrum Disorder (ASD)” stems from a larger project entitled “Teacher Training: The Importance of Art Education in the Development of Individuals with Autism Spectrum Disorder.” The former project explored how art contributes to the development of individuals with ASD through evidence-based research. With a focus on action research, similar workshops were proposed for two children with ASD, resulting in two case studies. The workshops were formulated with practices in the field of visual arts, using the Reggio Emilia

methodology to provide a space for valuing the creative process. The research highlights how the creative process is fundamental to the acceptance of differences in an individual's identity. Building on the theories of philosopher Gilles Deleuze and contributions from art educator Fayga Ostrower, knowledge from the workshop experiences was explored, with the aim of restructuring an educational vision of how the creative process and artistic knowledge contribute to valuing and respecting differences within education.

KEYWORDS: ASD, Visual art, Identity and creative process.

1 | INTRODUÇÃO

O que possibilitou realizar este subprojeto sobre “O processo de criação artística no desenvolvimento da pessoa com TEA” foi um projeto maior sobre “Formação Docente: A importância do ensino de arte no desenvolvimento de pessoas com o transtorno do espectro autista” (cadastrado na PROPPG sob número 12802), neste grupo foi possível desenvolvermos a elaboração dos primeiros estudos, os quais ocasionaram a compreensão da importância da capacitação inclusiva para a formação docente de artes visuais.

Em vista disso, os estudos de casos foi a escolha efetiva visando a prática, a qual agregaria em um ensino inclusivo partido da experiência com base nos estudos desenvolvidos na Universidade. Logo, os estudos de casos se deram em função do apoio da Universidade Estadual de Londrina, do corpo docente do grupo de pesquisa, da APAE de Ibiporã que nos cedeu espaço e os profissionais colaborativos, e principalmente aos dois alunos, que não só participaram das oficinas, mas confiaram no esforço e dedicação como pesquisadora.

Portanto, compreendendo a relevância e necessidade dos estudos na arte-educação para um ensino mais inclusivo para alunos com TEA, investiguei caminhos bibliográficos que se faziam coerentes com o contexto educacional contemporâneo e que atendia as expectativas de ensino em relação às características do Transtorno do Espectro Autista. Deste modo, foram obtidas as ferramentas filosóficas e metodológicas necessárias para transcender a teoria em uma ação qualificada.

Sendo assim, foi percorrida a linha deleuziana em que se atestou a concepção de diferença e a dimensão dos afectos e perceptos (no âmbito de aprendizagem) do filósofo, e com Fayga Ostrower a artista educadora nos conduziu uma perspectiva de domínio central, sobre “o que é criatividade?” e a pertinência do transpassar do processo criativo no desenvolvimento humano. Por fim, foram feitas algumas conexões de conceitos dos dois estudiosos, que possibilitou construir pontes, as quais, efetuaram encargo expressivo, na prática das oficinas.

De acordo com Ostrower “a criatividade está no potencial de cada um”, deste modo podemos afirmar que o professor tem a responsabilidade de promover um espaço sensível e diversificado que auxilie o aluno a emanar seu potencial e não o restringi-lo, no entanto, em função de modelos de ensino lineares, ora restringem articulações no aprendizado,

ora não permitem uma diversidade de resultados, pois se é dado os mesmos conteúdos com as mesmas práticas pedagógicas, se esperando de alunos diferentes que deem as mesmas produções, algo um tanto paradoxal. Esta linearidade em que o aprendizado deve ser efetuado e ensinando a todos de forma idêntica é criticada por Deleuze, pois exclui a valorização das diferenças, assim quando o aluno comete um ponto fora da curva da proposta pedagógica exigida, infelizmente suas atitudes e sua forma de comunicar-se com o mundo é entendida como um erro a ser corrigido, enquanto, na verdade, os degraus de seu processo criativo são plurais, diversificados e até inovadores.

Com esta perspectiva, o processo criador é aquele que guia o aprendizado da criança. Pois, segundo os pensamentos de Deleuze, ao enfatizar a dinâmica, e os afetos em ação, assim, conseguiremos perceber que para criança aprender ela tende a representar e envolver-se com aquilo que é mais importante em seu próprio mundo, de modo que o afecto torna-se o pontapé inicial que nos impulsiona a deslocar-se da idealização e partir para a realidade de um processo artístico verdadeiramente livre, para aquilo que realmente importa, que neste caso é o despertar do potencial da criança. No livro “Acasos e Criação artística” Ostrower em um relato, elucida o olhar sensível que a criança tem para o mundo, nesta ocasião o objeto mesa, em que a desenha de modo singelo e instintivamente se recusa colocar perspectiva em seu desenho, pois para ela não faria o menor sentindo mutilar uma das pernas da mesa. O desenho abriga a intuição, o afeto, a sensibilidade e a experiência vivida com a mesa, e suas quatro pernas visivelmente inteiras, é um exemplo de ponto fora da curva, o qual o subprojeto buscou investigar e valorizar no contexto da educação.

Em suma, com alicerces nesta fundamentação teórica, será revelada a trajetória de uma pesquisa qualitativa composta por dois estudos de caso, em que foram efetuadas quatro oficinas de artes visuais com duas crianças com TEA de mesma idade. De modo, que optar pelo estudo de casos como um modo de gerar conhecimento através da pesquisa de campo voltada a experiência, assim, consequentemente as oficinas foram guiadas pela metodologia de Reggio Emilia.

2 | METODOLOGIA

Os estudos de caso, foi elaborado apoiando-se na proposta metodológica de Reggio Emilia, baseada nas contribuições de Lóris Malaguzzi. Assim, a pesquisa se deu com o formato de professor observador e pesquisador, que constantemente busca estar atento às crianças, de forma que as auxilie em revelar suas potencialidades, possibilitando que elas façam suas escolhas e a partir delas possam discutir e refletir junto do professor. Pois, para Malaguzzi o professor é unido ao aluno e participa dos processos que levam os alunos a construir seu próprio conhecimento, a fim de que se enxerguem capazes de estabelecer relações e compreender o mundo, construindo assim sua própria narrativa:

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiada (MALAGUZZI, 1999, P.62).

Outro aspecto sobre ser professor em Reggio Emilia, é a prática da escuta, perceber outras formas de comunicação e não apenas o que a criança fala, mas os distintos modos que ela pode se expressar. “Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa e Horn, 2008, p.118). Antes da realização das oficinas, houve contato com as crianças na participação de seu cotidiano escolar e/ou familiar, foi observado a forma que se relacionavam com crianças da mesma faixa etária, familiares e professores, seus maiores interesses na escolaridade, e como atendiam ao fato de ter uma pessoa nova que se dispunha a brincar, aprender e acompanhar uma parte de seu cotidiano. O momento da escuta foi crucial para estabelecer vínculo, pois somente com este, processualmente os alunos expressaram sua confiança e afeto no transcorrer das oficinas, assim mutuamente pudemos alcançar uma aprendizagem transbordada de sensibilidade.

3 | APRESENTAÇÃO DE ANA E PEDRO

Apresenta-se a imagem abaixo com características essenciais que elucidam melhor o contexto em que os alunos participantes vivenciavam e partindo disso pude fazer adaptações para a elaboração das oficinas.

Informações essenciais	Acompanhamentos	Espaço de realização das oficinas
 <ul style="list-style-type: none">Ana nome fictício (5 anos);Dificuldades de socialização, possui estereótipos e atrasos na linguagem, eÉ afetuosa, e adora contato físico, abraços, beijos e colo;	<ul style="list-style-type: none">Fonoaudióloga, ePsicóloga.	<ul style="list-style-type: none">Todas as oficinas foram realizadas no espaço escolar da APAE de Ibitiporã;Realizamos as oficinas com ela e todos os alunos de sua sala, eFoi evidente o apoio da instituição e da pedagoga Flaviane professora regente da turma da Ana.
 <ul style="list-style-type: none">Pedro nome fictício (5 anos);É considerado autista de alto funcionamento;Laudo do autismo com três anos;Tem a fala comprometida, mas é funcional;É afetuoso mas evita contato físico com pessoas que não são da família, eCursa Pré-II no ensino regular;	<ul style="list-style-type: none">Fonoaudióloga;Psicóloga, eTerapia ocupacional.	<ul style="list-style-type: none">Todas as oficinas foram realizadas na casa de sua avó materna;Utilizamos a área do quintal e foi satisfatória a liberdade que tivemos no espaço;Em duas oficinas Kalleby teve companhia de outras crianças, em uma foi sua irmã e outra seu primo, eFoi evidente o apoio familiar.

F

igura 1 – Apresentação dos alunos

Fonte: da autora, 2022.

4 | OFICINAS

Em relação às oficinas, foram organizadas em quatro encontros e eram trabalhados os mesmos conteúdos com os dois alunos. Sua elaboração teórica é proveniente de um olhar deleuziano, com o intuito de possibilitar o maior número de experiências sensoriais, partindo do pressuposto do filósofo de que o:

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (Deleuze e Guatarri, 2010, pg.197)

Ao trabalhar os elementos cor, linha, forma e textura, é proposto explorar a amplitude sensorial da diversidade de material colocado a percorrer em cada dimensão desses elementos da linguagem visual. Deste modo, é visado que o âmago do processo de criação de cada aluno, possa expandir-se de experiências materiais, cognitivas e sensíveis, as quais estabeleçam conexões com seus perceptos e afectos, que são pertinentes, ao contribuir para o desenvolvimento de cada aluno.

Assim, visando um ensino específico que se enquadrasse nos interesses dos alunos participantes, as imagens abaixo expõe a dinâmica que foi perceptível as singularidades, desejos e necessidades de cada participante, foi trabalhado os mesmos conteúdos para os dois, porém, os abordei com uma aprendizagem personalizada para cada um.

CORES	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> • Livro com imagens de obras do Wassily Kandinsky; • Tecido de algodão cru; • Tintas acrílicas de tecido de cores primárias, preto e branco, e • Pincéis 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as técnicas do abstracionismo; • Demonstrar como a cor e as formas na pintura podem ter significados que estão ligados aos sentimentos, sensações e símbolos, e • Produzir uma pintura com os entendimentos do abstracionismo, visando a demonstração de sentimentos a partir principalmente das cores.
 <ul style="list-style-type: none"> • Frutas (abacate, banana, morango e laranja); • Revistas diversas; • Cola; • Papel celofane de cores primárias; • Cartolina ou Kraft, e • Tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar as cores das frutas nas revistas, ao encontrar, recortar e relacionar com as frutas; • Colar os recortes no Kraft ou Cartolina, e • Com o papel celofane mostrar a mistura de cores primárias: o azul e o amarelo sobrepostos tornam-se verde, a cor do abacate, o amarelo e o vermelho sobrepostos tornam-se laranja, a cor da fruta.

Figura 2 – Elaboração oficina Cores

Fonte: da autora, 2022.

LINHA	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> • Barbante, linha de costura, cordão, corda, fios plásticos (vários exemplos tridimensionais de de linhas); • Papel A3 Canson, e • Canetas variadas, grafite, giz pastel e carvão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar vários tipos de linhas para que explorem; • Identificar as linhas do cotidiano, investigando objetos e partes da casa, e • Partir da investigação, registrar no papel partes importantes da busca e praticar desenho de observação.
 <ul style="list-style-type: none"> • Cola; • Kraft; • Giz pastel e giz de lousa, e • Barbante, linha de costura, cordão, corda, fios plásticos (vários exemplos tridimensionais de de linhas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar vários tipos de linhas para que explorem. • Usar giz pastel para fazer os desenhos no Kraft de estudo sobre linhas ou colar as linhas que foram levadas. • Com o giz de lousa, propor atividade ao ar livre, fazer desenhos no chão relacionando/representando as linhas que investigamos ao nosso redor e fazer brincadeiras que exercitem a prática do desenho como amarelinha.

Figura 3 – Elaboração oficina Linha

Fonte: da autora, 2022.


FORMA	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> • Argila; • Utensílios (palito, arame de artesanato, colherzinha, espátula, etc.), e • Imagens das obras "Torso do Filho de Ugolino" de A. Rodin, "Forma Únicas de Continuidade no Espaço" de Humberto Martins e "Homem Caminhando" de Giacometti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o assunto sobre tridimensionalidade, iniciando com o questionamento do conceito de estátua e escultura; • Instigar que compartilhem suas experiências anteriores com expressões tridimensionais cotidianas; • Mostrar as obras, e dialogar sobre o que veem e pensam sobre elas; e • Elaborar uma escultura com a argila que trabalhe a anatomia do corpo de perspectivas distintas.
 <ul style="list-style-type: none"> • Argila; • Utensílios (palito, arame de artesanato, colherzinha, espátula, etc.), e • Formas geométricas (circunferência, pirâmide e cubo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor as formas geométricas no espaço para que explorem; • Elaborar diálogos que estimule os alunos a relacionarem as formas entre si e com o espaço; • Promover espaço livre para adquiram afinidade com o material, e • Desafia-los a produzir as formas aprendidas na argila.

Figura 4 – Elaboração oficina Forma

Fonte: da autora, 2022.



TEXTURA	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> • Cola e tesoura; • Diversos tecidos e papéis; • Imagem da Obra "Objeto" de Mériet Oppenheim • Botões, missangas e palitos; • Tesoura, e • Uma embalagem de remédio (tipo pote). 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a imagem da obra, observar e questionar as características formais dela; • Explicar como o surrealismo é composto de obras artísticas que expressam o mundo dos sonhos, e • Propor a criação de sua própria obra surrealista, o incentivando a usar a imaginação.
 <ul style="list-style-type: none"> • Caminho de textura composto por: folhas de árvores, cascalhos, areia, papel com textura espuma, tecido com pelos, quirela de milho, tintas e tecido de algodão cru. 	<ul style="list-style-type: none"> • Montar o caminho de texturas; • Incentiva-los a explorar diversas materialidades; • Após percorrerem o caminho de texturas, pisarem na tinta e registrarem no tecido a experiência da caminhada, e • Desfrutar e aprender com a experiência coletiva.

Figura 5 – Elaboração oficina Textura

Fonte: da autora, 2022.

5 | RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS NAS OFICINAS

Estão em expostos os relatos das experiências das oficinas em subcategorias a partir de cada encontro e o que nele foi desenvolvido.

5.1 Oficina de Linha

Neste encontro havia três disponíveis para participar da atividade, logo coloquei uma folha branca para cada um, e apresentei o giz pastel, assim, enquanto estavam desenhando fui oferecendo as diversas linhas que havia levado, deste modo, busquei que associassem as linhas dos desenhos que faziam com as tridimensionais que estavam expostas, com as observações voltadas para Ana, foi perceptível que inicialmente as linhas tridimensionais não foram tão convidativas para ela, no primeiro momento tocou em algumas, seu maior instante de concentração foi ao tentar desenrolar uma, mas logo em seguida preferiu continuar suas garatujas, sempre escolhendo tons de rosa escuro e vermelho. Inicialmente, um colega de turma adentrou no desafio, ficou concentrado e

passou objetos no meio do circuito (um circuito com fios de malha cruzado entre cadeiras), momentaneamente ao jogar uma bola através do circuito, Ana a recebeu do outro lado, em poucos minutos observarmos sua reciprocidade em devolver a bola, mesmo com pouco contato visual, ainda sim socializou. Para explorar o circuito Ana pegou em minha mão para não ir sozinha, somente com companhia sentiu-se segura para explorar algo novo. Com os fios de malha, conseguimos construir diversos desafios a cada momento, colocamos um lençol em cima das linhas, então brincaram embaixo, depois penduramos uma bola para todos jogá-la um para o outro, e no final expomos as obras em um varal, Ana sentiu dificuldades com o prendedor e pediu que prendêssemos, mas sentiu-se satisfeita em segurar a folha enquanto era colocado os prendedores. Está experiência com as linhas proporcionou a Ana momentos de socialização, expressão artística e nos demonstrou a importância do vínculo aluno e professor para encorajar o aluno a adentrar novos desafios.

Já na oficina com Pedro, neste encontro, havia uma companhia a mais e como de costume Pedro bisbilhota os objetos e matérias que trago em uma caixa, mas compartilha sua curiosidade com sua irmã (8 anos), começam a explorar as linhas quando as disponho no espaço. No entanto, Pedro não se interessa muito pelas linhas como sua irmã, que chega fazer observações: “Essa é maior”, “Essa é fina”. Em consequente, coloco no chão perto de onde estamos sentados, caneta, grafite, carvão e pape A3. E conversamos com eles, enquanto estão experimentando os materiais no papel, logo perguntamos sobre os materiais: “O que esses dois grupos têm em comum?” (em relação às linhas tridimensionais e para os materiais), “O que podem fazer ou ser?”, assim os dois respondem, que o primeiro grupo são linhas, e o segundo é lápis e canetinha, que são para desenhar e para escrever. Com isso, coloco sobre o papel uma linha que o cruza horizontalmente, e acima faço uma linha com cantão acima, e os perguntamos novamente, “O que os dois podem ser?” Logo, juntos chegam à conclusão de que são linhas que “são linhas que dá pra pegar e outro fazem linhas de desenhar.” Diante disso, juntos propomos uma investigação, uma busca de linhas pelo quintal e a casa, a irmã fica muito empolgada, o que percebo que de certa forma influencia o Pedro a estar mais animado e empolgado. Processualmente, começamos a enxergar as linhas nas janelas, na rampa do quintal e na mureta do jardim. Em seguida começamos a pensar em objetos, então Pedro levanta e começa trazer objetos e nos mostrar as linhas neles e deles. O primeiro objeto foi a régua, e as pequenas linhas que medem se destacam em seu olhar, então ao passar a mão em volta da régua, demonstro que existem linhas em volta dela, que a delimita, que a define no espaço, isso o encoraja a pegar outros objetos, que não necessariamente tenha grafismos em sua estética. Após a investigação, concluem que tudo há linhas. Assim, questiono se gostariam de explorar melhor os materiais, imediatamente buscam as canetas, o grafite mais grosso e o giz pastel, (Pedro sempre opta por usar o grafite para desenhar) percebo que desta vez escolheu a caneta grossa, ele diz “assim minhas linhas ficam mais fáceis de ver”. Para finalizar, resolvemos registrar a investigação de linhas dos objetos, escolheram

três objetos para desenhar. Após terminarem, compartilham um para o outro o que haviam feito. A experiência com linhas, proporcionou investigações em que o Pedro reconstruiu seu conceito de linha e precisou elaborar trocas de conhecimento com sua irmã no processo criativo e de aprendizagem.

5.2 Oficina de Cores

Ao preparar a sala, coloquei as frutas no meio das mesinhas dos alunos, e deixei em volta algumas revistas para que pudessem explorar. Quando a Ana chegou fui cumprimentá-la, em seguida apresentei as revistas e expliquei que poderíamos encontrar as cores das frutas nelas. Sinalizei onde as frutas estavam, depois de uns minutos, ela começa a olhar as revistas, mas ao colocar o Kraft no chão, o suporte onde até então colaríamos recortes, Ana foi direto sentar-se em cima do Kraft, logo peguei as revistas e as deixei perto dela e me sentei ao seu lado. Houve um momento que ela encontrou uma foto de morangos na revista, então a perguntamos: “Ana, você já viu essa fruta tão vermelha antes?”. Sua resposta foi com seus olhos direcionadas para a mesa, neste momento ela enxergou o morango que o tempo todo estava ali, assim, levantou-se e o pegou. Com o morango na mão, passou ao longo de uma hora, observando, cheirando, lambendo, e o experimentou vagarosamente. Após um tempo, o comeu, mas sempre observando cada parte do morango, indo pegar outro e repetindo o processo, a chamei para ver as outras frutas.

Apostamos na banana, “Ana quer um pedaço dessa banana tão amarela?” ela pegou, conseguiu abri-la, e a comeu fatiada, mas não era tão interessante como o morango. Percebemos alguns gestos de organizar e agrupar cores, enquanto havia um prato de acrílico com os poucos morangos no chão, havia um prato azul em cima da mesa com a maioria deles, Ana os pegou e os colocou todos no prato de acrílico, fez os mesmos com as cascas das bananas, sempre desprezando em um espaço específico do Kraft, ela não permitia modificações em sua organização. Conversei com ela sobre as outras frutas, ela olhava, mas sempre voltava sentar-se perto dos morangos. Havia casca de banana em uma parte do Kraft, assim rasgamos algumas partes amarelas da revista e dissemos: “então vamos colocar amarelo com amarelo”, em seguida ela percebeu que dispomos os papéis celofanes, em três cores primárias perto dela, de imediato ela pegou o celofane vermelho e colocou embaixo do prato de acrílico com os morangos. Ana não se interessou em colar os pedaços de revista e nem fazer a mistura de cor com o celofane como havia sido proposta, mas nesse caso ela preferiu usar o celofane para ver as coisas através dele. Nesta prática, Ana demonstrou diversas associações com as cores, principalmente o vermelho. Relacionar-se com a cor a possibilitou entender a alimentação de outro modo, antes Ana comia somente frutas claras (como a banana) e após as experiências com a cor do morango, ficou perceptível que há a se repensar sobre a seletividade alimentar.

Na oficina com Pedro, ele me recebe tímido, mas cheio de curiosidade para ver quais são os materiais que trago na caixa. Deixo a caixa no chão, e prendo um tecido de

algodão cru na parede com fita, enquanto ele observava, fui conversando se ele gostaria de fazer uma pintura, uma tela, igual à dos artistas. Então, sentamo-nos no chão do quintal e contamos a ele que iríamos conhecer abstracionismo e que é uma forma de pintura, fiz perguntas sobre o que ele identificava enquanto folhava um livro (com obras abstratas) muito concentrado e tranquilo. Ele reconhecia as formas geométricas e dizia sobre as cores delas, enxergava as formas abstratas como figurativas, apontava para as imagens e falava sobre olha animais marinhos, portas, janelas e objetos do cotidiano... Diante disso, pergunto se existiam cores tristes e felizes ou formas animadas, ou desanimadas, ele ficou pensativo, mas aos poucos foi apontando no livro e dizendo: “o amarelo é muito feliz”, “o preto é a noite, é cor de maldade também”, “o azul é frio (fazendo gestos de que estava com frio)”, “o verde é cor de certo, quando alguém concorda com você”, “O triângulo é animado” e “o círculo é parado, desanimado”. Pedro fez uma leitura visual vasta das obras de Kandinsky.

Conversamos sobre pintura e que através dela, poderíamos usar formas e cores para expressar os sentimentos e emoções. Após explorar as obras, Pedro demonstrou interesse de produzir uma pintura, abriu uma página de uma pintura específica e disse: “eu quero fazer esse”. Arrumamos a paleta de tintas no chão, pegou os pincéis e assim ele começou a pintar com muito ímpeto, ora ou outra olhava para atrás onde estava o livro aberto, e o entendia como referência. No processo da pintura ele dizia: “olha como o preto é escuro que nem a noite, vou colocar muito preto aqui”, “as manchinhas misturam rápido, será que devia pintar elas depois de colocar preto em tudo?” e “eu preciso colocar branco como círculo”. Estive presente, e alguns momentos ele entendia o apoio como necessário, mas sozinho foi descobrindo e buscando soluções, pintando com instinto, no processo da pintura seu vocabulário transformou-se, migrou do figurativo para apropriar-se no sensível e o abstrato.

5.3 Oficina de Forma

Nesta oficina coloquei as três formas tridimensionais (pirâmide, cubo e esfera) no centro das mesinhas, a Ana aproximou-se para fazer contato, mas ainda entretida com as bonecas que estava brincando, somente mais tarde soltou as bonecas e veio para perto. Assim, pediu para explorar as formas. O cubo e o triângulo não a tocou muito, observou por uns instantes, já a esfera vermelha pegou e jogou para os lados. Quando a lançava, eu a devolvia para ela e de imediato estabelecia diálogo, falava sobre a esfera e as outras formas, perguntava sobre o que a fazia pensar ou lembrar, de modo a se relacionar com outros objetos e cores da sala. Introduzi que poderíamos fazer algumas formas, como as que estávamos investigando, deste modo sentamos e apresentei a argila e a distribuí um tanto para cada aluno. Inicialmente a Ana tocava com as pontas dos dedos e fazia algumas caretas, conforme ia mostrando para os alunos alguns movimentos interessantes na massa, ela foi tentando movimentar a mão de outros modos, mas na maior parte do tempo,

quando não estava tão próxima, ela pegava pouquíssima argila e com dois dedos fazia bolinhas e após cheirar, tentava descobrir o sabor sem hesitar. Houve alguns momentos de concentração, em que ela fazia cobrinhas com a argila, então a incentivamos a colocar mais massas nas cobrinhas e deixá-las em posição vertical, fomos conversando em que formas poderíamos fazer, “um prédio, uma torre, uma árvore bem alta, até o céu”.

Esta experiência possibilitou que ela experimentasse uma nova materialidade, demonstrasse persistência, e revelar que em relação as outras materialidades trabalhadas, está não foi a que mais a conquistou.

Enquanto na oficina com o Pedro seu primo de mesma idade participou conosco. Sentei-me na varanda da casa de sua vó e iniciei a conversa com eles sobre estátua, que seria uma palavra mais próxima de seus vocabulários para então introduzir o conceito e formulação de escultura/expressão tridimensional. Em seguida, mostrei fotos de esculturas bem diferentes, eles ficaram animados, assim fomos discutindo uma de cada vez, em cada obra, sempre os instigava perguntando o que eles viam e o que achavam da obra. Fizeram observações interessantes sobre partes do corpo, a primeira imagem eles diziam “ele é magrinho”, “tem perna grande” a segunda houve dificuldades iniciais para afirmar se era de fato um corpo, assim, questionamos “como podemos identificar se é um corpo?”, “O que tem um corpo?” Em seguida responderam: “tem que ter cabeça”, “tem que ter braço” diziam isso apontando e analisando seus próprios corpos e comparando com a imagem. A última imagem, percebemos as feições de “Ops, não entendi!”, por ser um torso, notei que ficaram cheios de dúvidas, estavam procurando “as partes que faltavam”, até que Pedro disse: “Cadê os braços?”. Nesta deixa, foi possível dialogarmos sobre como os corpos das pessoas são diversos, e chegamos à conclusão que é algo bom ter corpos diferentes e fazê-los na argila. A princípio, Pedro fazia os corpos no plano horizontal, ao perguntar por que sua obra estava deitada, ele alegava estar de pé, logo, deitei-me no chão, e disse: “agora estou igual sua escultura”, ele responde: “nossa, vamos levantar” pegou a massa e começou a puxar, neste momento ele disse: “Me ajude a levantar”. Em outro pedaço de argila demonstrei como poderiam manusear a massa, para que a ascendesse no espaço.

Esta prática proporcionou a conceituação de proporção e desenvolvimento da forma no espaço, suas falas enquanto fazia a escultura do corpo: “vamos deixá-lo bem forte, posso pegar mais argila?” e “preciso tomar cuidado para não ficar tão forte quanto o Hulk” revelam esse processo de compreensão. E, houve uma abertura para aprender com outro, tanto com seu primo, quanto com a figura do professor, assim mesmo produzindo esculturas individuais foi possível desenvolvermos uma experiência conjunta.

5.4 Oficina de Textura

Antes da Ana chegar na sala, já havia deixado pronto um caminho de texturas, inicialmente ela entrou na sala e o caminho de texturas não a conquistou, mas com o passar do tempo, ela viu que alguns alunos o trilharam, mas ainda assim ela só passou a

mão quando ele estava em cima das mesas, e foi seletiva a explorar a quirela de milho, e a parte com pelos que era bem macia, na parte azul houve alguns toques bem sutis (um papel com relevos). Como alguns alunos finalizavam a trilha e preenchiam os pés de tintas para registrar no tecido e a Ana não havia interesse deste modo, coloquei o tecido na parede para que ela registrasse suas mãos. No momento que apresentamos as tintas, Ana escolheu o vermelho para colocar sua mão, aos poucos com auxílio quis carimbá-la, conseguinte deixamos o pincel para observar seu interesse em administrá-lo, no começo era dificultoso, mas após praticar alguns movimentos com ele, ficou claro momentos que ela permitiu-se expressar de forma livre. Nesta experiência foi possível explorar o ato coletivo, observamos os momentos em que ela precisou dividir o espaço no tecido e a tinta, em que necessitou fazer contato visual e organizar seu contexto social para proceder em sua pintura. O planejamento da experiência foi modificando-se gradualmente mediante ao modo que Ana explorava e aprendia, assim na função de professora precisei ser flexível e articulei estratégias de trabalhar o conteúdo de textura, respeitando a singularidade da aluna.

Nesta oficina de Pedro ele me recebe na porta, e juntos nos sentamos no quintal da casa de sua avó e tiramos os materiais da caixa, assim iniciamos a conversa sobre sonhos e imaginação. Logo, digo a ele que existiram muitos artistas que fizeram obras de arte pensando nos sonhos e nas coisas que não eram reais, que eram surreais. Perguntamos se ele tem interesse em conhecer uma obra de arte surrealista, ele diz sim, assim mostro a obra “objeto” da artista Meret Openhain. Sua reação foi dizer: “está com pelinho”, perguntamos a ele: “você consegue ver que coisa é essa?”, após pensar uns instantes responde: “é uma xícara, mas ela colocou pelos na xícara!”, o respondo que sim, que tiveram muitos artistas que usaram coisas e objetos do cotidiano para fazer obras bem diferentes, inspiradas em sonhos e na imaginação. Em seguida o questiono: “você gostaria de fazer um objeto surrealista?” assim responde: “vou fazer algo bem da imaginação”.

Pedro aproxima-se da caixa e começa a escolher dentro da variedade de muitas materialidades que ali havia. Finalmente, escolhe um pote simples que vai ser a base da obra, logo me diz com o pote na mão: “Tive uma ideia”, proativo como sempre, recorta papel, cola tecido, tira tampa, coloca botão, põe a tampa, e no momento necessário me pede para que eu o ajude com a cola quente. Nesta prática, foi proveitoso observar seu ímpeto em se arriscar a usar todo tipo de material e textura, em utilizar a tesoura no tecido e nos papéis, usar cola para diferentes tipos de objeto, encaixar objetos (como os palitinhos), amarrar com as linhas, e expressar uma curadoria verídica de cores e texturas que para ele fazia sentindo em seu entendimento estético. Percebo que seu vocabulário tem se apropriado de expressões abstratas e metafóricas, e compreendo que isto é resultado do acúmulo das experiências artísticas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível como o processo de criação conduziu novas perspectivas na aprendizagem das crianças com TEA que participaram das oficinas. As oficinas de Artes visuais atingiram seus objetivos com as práticas e investigações, as quais propiciaram distintas experiências, que resultaram em uma educação horizontal e mútua, na qual é apreciada a troca e o vínculo. O desenvolvimento cognitivo é possível ser reconhecido nos momentos em que os alunos de forma autônoma encontravam soluções para os desafios e se sentiam entusiasmados para as investigações dos conteúdos propostos. Em relação ao desenvolvimento emocional, foi explorado seus potenciais psíquicos em situações que precisaram lidar com as frustrações em função de não atingirem os ideais que haviam estabelecidos para seus trabalhos. Suas condições de socialização foram desenvolvidas em momentos de trabalhos coletivos e encontros que foram possíveis estabelecer outros modos de comunicação a partir do saber artístico.

Enquanto docente em formação, me foi transformado o olhar em relação à educação e a diferença, compreendi o valor da especialização e do professor pesquisador: aquele que não mede esforços em estruturar sua prática docente em um ensino singular, que se qualifica diante das especificidades de cada aluno, sejam elas cognitivas, físicas ou emocionais. A experiência do saber artístico na educação me atravessa, e me sensibiliza a valorizar as diferentes formas de conhecer e relacionar-se com o mundo, de modo que esta perspectiva se reflete na trama professor e aluno, em que a dimensão artística nos possibilitou atravessar os estereótipos e barreiras que ainda existem na visão educacional vigente.

Compreende-se que este subprojeto contribua para um novo entendimento da educação na diferença, tornando evidente a importância do processo de criação para aprendizagem e a constituição da identidade da criança.

7 | IMAGENS

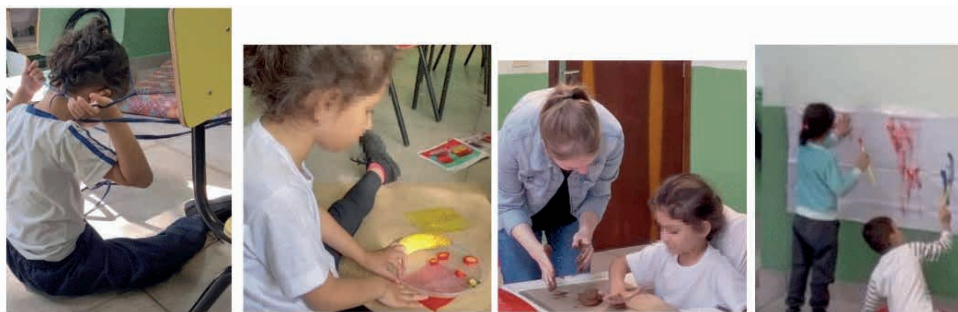


Figura 6 – Ana participando do desafio de linha. | Figura 7 – Ana vendo o mundo através da cor vermelha
| Figura 8 – Ana conhecendo a argila. | Figura 9 – Ana registrando o trajeto de texturas com a tinta.

Fonte de todas as imagens: da autora, 2022.



Figura 10 – Objetos escolhidos por Pedro em sua investigação de linhas. I Figura 11 – Pedro pintando inspirado em obras do Kandinsky. I Figura 12 – Pedro fazendo sua escultura com investigações do corpo humano. I Figura 13 – Pedro fazendo seu objeto surrealista.

Fonte de todas as imagens: da autora, 2022.

REFERÊNCIAS

DELEUZE E GUATTARI, Gilles e Félix, **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, Editora 34 Vol.1, 1995

DELEUZE E GUATTARI, Gilles e Félix, **O que é a filosofia?** 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 62

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 15ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Editora Unicamp, 2013.

ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 02/05/2023

Gilmar de Souza Franco

Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)–Campus Araçuaí.
Doutor em Administração –UFRJ/UTAD.

RESUMO: Na atual gestão governamental brasileira, as instituições de ensino superior (IES) têm enfrentado uma competitividade constante, por isso buscam ferramentas relacionadas a orientação para o trabalho, visando a conquista das metas organizacionais. Sob esse prisma, buscou-se analisar e mensurar qual o grau de orientação para o mercado das IES públicas brasileiras e portuguesas, e se elas são diferentes das IES privadas. O método de análise de dados foi a Análise de Variância Multivariada (MANOVA). Mediante essa análise, as pesquisas foram desenvolvidas em 427 instituições de ensino superior no Brasil e 309 IES em Portugal. Os resultados permitiram identificar diferentes respostas entre os dois países pesquisados. Portugal apresentou maior valor médio para disseminação da informação e menores valores para geração de informação e resposta ao mercado. Na média, a orientação para o mercado parece próxima

entre os dois países. As contribuições acadêmicas demonstraram resultados importantes para análise científica.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Científica. Combate à evasão. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT: In the current Brazilian governmental administration, higher education institutions (HEIs) have faced a constant competitiveness, so they seek tools related to work orientation, aiming at the achievement of organizational goals. Under this prism, it was sought to analyze and measure what the degree of market orientation of Brazilian and Portuguese public HEIs is, and whether they are different from private HEIs. The data analysis method was Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). Through this analysis, research was conducted in 427 higher education institutions in Brazil and 309 HEIs in Portugal. The results allowed the identification of different responses between the two surveyed countries. Portugal presented higher average values for information dissemination and lower values for information generation and market response. On average, market orientation seems close between the two

countries. The academic contributions demonstrated important results for scientific analysis.

KEYWORDS: Scientific Analysis. Dropout combat. Higher Education Institutions.

1 | INTRODUÇÃO

A Orientação para o Mercado (OM) foi definida por Narver e Slater (1990) como a cultura organizacional que mais efetivamente e mais eficientemente cria os comportamentos necessários para a geração de valor superior para os compradores e consequentemente possibilitando uma performance superior aos negócios (AKMAN & YILMAZ, 2008).

Várias perspectivas têm sido propostas no decorrer da história com os pesquisadores esforçando-se para conceituar a orientação para o mercado e gerar métricas para sua mensuração no que condiz à performance das organizações (KOHLI & JAWORSKI, 1990).

Há, pelo menos, no âmbito do construto da orientação para o mercado, cinco perspectivas desenvolvidas pelos seguintes autores: Deshpandé, Farley e Webster (2008); Kohli e Jaworski (1990); Narver e Slater (1990); Ruekert (1992); Shapiro (1988). Contudo, essas distintas perspectivas guardam determinadas semelhanças e diferenças que não se assemelham a instituições de ensino superior. Nesse aspecto, necessitam ser mais pesquisadas, analisadas e desenvolvidas, a fim de que as instituições de ensino superior públicas civis obtenham melhores diretrizes para minimização de riscos de investimentos com o uso da orientação para o mercado. Além disso, converta-se em eficácia e melhor performance para alcançar a tão desejada persistência do aluno durante todo o curso de graduação ou formação no caso dos militares, disseminando uma boa imagem para os futuros estudantes.

Nesse aspecto, a necessidade de adaptação da orientação para o mercado em instituições de ensino superior é relevante pela ampla expansão do ensino superior na maior parte do mundo e pela crescente necessidade de formação de pessoal especializado em grande parte dos setores organizacionais, ultrapassando os limites das tradicionais áreas de formação.

Essa ocorrência tem sido extremamente necessária à adaptação das Instituições de Ensino Superior demonstrando que não só a qualidade de ensino deve ser estudada para agregar valor à instituição, atraindo maior número de estudantes, mas também outros aspectos relativos a diretrizes apresentadas pela orientação para mercado que foram desenvolvidas neste estudo. Nesse aspecto, o problema desta pesquisa é relativo ao seguinte questionamento: Quais as melhores diretrizes estratégicas de gestão e fidelização dos estudantes civis podem ser apresentadas pela orientação para o mercado, comparando Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas?

Contribuindo com essa importante pesquisa, o objetivo geral visa analisar o grau de orientação para o mercado das Instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras e portuguesas e se elas são diferentes das IES privadas.

A justificativa principal é que este artigo, desenvolvido em uma pesquisa qualitativa e quantitativa poderá agregar valores ao corpo docente mediante a identificação e análise dos diferentes resultados e respostas relativos à fidelização do corpo discente dos dois países pesquisados.

Este artigo inicia-se pela discussão do uso da orientação para o mercado em instituições de ensino superior. Após essa abordagem serão apresentadas algumas diretrizes de gestão em instituições de ensino superior. Por fim, é apresentada a metodologia, análise de dados com resultados e conclusões com contribuições em nível de gestão, seguida de sugestões de futuras investigações.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Orientação para o Mercado em Instituições de Ensino Superior (IES)

Diante de um panorama de crescente competitividade em que as IES públicas ou privadas são obrigadas a obterem recursos, por meio dos órgãos de fomento e além disso fidelizar o corpo discente, o conceito de Orientação para o Mercado (OM) em Instituições de Ensino Superior pode ser analisado como uma solução apoiada por uma ampla literatura. No entanto, essa literatura existente baseia-se na maioria das vezes no setor com fins lucrativos. Nesse aspecto, publicações desse campo ou modelo de gestão educacional ainda estão escassos ou pouco divulgadas, perante artigos ou editoras, principalmente no Brasil.

Com base na literatura existente sobre marketing e orientação para o mercado em instituições de ensino superior, Asaad; Cohen e Melewar (2008) propuseram um quadro teórico de orientação para o mercado mediante uma perspectiva de gestão, visando uma análise das proposições relativas aos antecedentes e possíveis consequências de IES orientadas para o mercado.

Para esses autores, o ponto de partida para uma IES orientada para o mercado é a geração de informações de mercado obtidas por meio de pesquisas nas residências ou em reuniões planejadas com os alunos. Esta atividade envolve a busca de inteligência de mercado referente a diferentes atores que participam de um sistema de ensino superior. Isso inclui principalmente os alunos atuais e futuros, e a relação coerente entre o que é ensinado e o que será usufruído em curto prazo no momento da formação ou graduação do corpo discente e em longo prazo, quando o corpo discente se torna egressos ou profissionais de suas respectivas áreas, ou seja, todo o ensino deverá ter um objetivo concreto, visando não só fidelizar o corpo discente, mas também apresentar a sociedade profissionais altamente qualificados. Um exemplo para que isso aconteça com maior efetividade, poderia ser a interação entre as Universidades e organizações empresariais civis ou públicas, objetivando um trabalho de parceria em que todos ganham.

Corroborando com essas argumentações os autores Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2009) apresentaram uma outra pesquisa, definindo que estabelecer relações estáveis entre IES e outras organizações é uma estratégia de orientação para o mercado atraente pela qual as IES podem adaptar as suas atividades para o meio ambiente. Por conseguinte, deve-se assegurar que as organizações participem de forma contínua nas atividades das instituições de ensino superior sejam elas públicas ou privadas.

Uma outra contribuição importante em estudos sobre orientação para o mercado em IES foi desenvolvido por Durkin; McKenna e Cummis (2011), em uma Universidade da Inglaterra, que teve como objetivo descrever uma ferramenta de reposicionamento. Nesse estudo, descobriram que exercitar e explorar conhecimentos em uma IES é necessário que haja entusiasmo e objetivos que explorem emocionalmente o corpo discente. Para esses autores essa forma de condução de conhecimentos não só pode ajudar a criar significativas ligações ou fidelizações com potenciais estudantes de graduação nas IES, como também pode influenciar positivamente as escolhas profissionais, tendo como base a aptidão não somente a capacidade.

2.2 Gestão em Instituições de Ensino Superior

Tendo como base as argumentações do capítulo anterior, neste capítulo serão abordadas algumas estratégias de excelência em gestão de instituições de ensino superior, iniciando com Drucker (1997) ao afirmar que há relevantes pesquisas na área de administração que apresentam dados que poucas instituições de nível superior, inclusive em nível de pós-graduação, procuram transmitir a seus alunos as habilidades básicas que eles devem possuir para serem membros efetivos de uma organização como, por exemplo: a capacidade de apresentar ideias oralmente e por escrito (com concisão, simplicidade e clareza); a capacidade de trabalhar junto com outras pessoas; a capacidade de modelar e dirigir o próprio trabalho, contribuição e carreira; e, de uma maneira geral, a capacidade de transformar a organização em um instrumento de suas próprias aspirações, realizações e aplicação de valores.

Muitas instituições de ensino que fizeram dessas diretrizes, sua inspiração, têm experimentado um enorme sucesso. As instituições não se podem dar ao luxo de estagnar, porque muitas vezes, não fazer nada é a pior política. Mesmo que seja necessário enxugar os orçamentos haverá necessidades de investimentos, perante os estudantes para que não haja aumento da influência dos concorrentes e os contribuintes e futuros alunos e suas famílias assumam o compromisso e fidelidade institucional. Por conseguinte, as instituições que colocarem os alunos em primeiro lugar terão sucesso, sobressaindo-se no mercado (LEVITZ, NOEL, & RICHTER, 1999).

Outra forma de uma boa gestão pode ser desenvolvida se a informação sobre os objetivos dos alunos é recolhida, de preferência no início de cada período, e, se o aluno

persiste até a conclusão de seus objetivos educacionais. Nesse aspecto, a permanência é um indicador do desempenho institucional. Neste contexto, o corolário significa que a permanência dos alunos é o principal indicador para avaliar coletivamente o sucesso definido não só como sucesso acadêmico dos alunos, mas também da instituição. A permanência, então, não é o objetivo principal, mas é o melhor indicador de que a instituição está cumprindo seu objetivo de satisfação e sucesso do aluno. É uma medida de quanto o crescimento do aluno e aprendizagem ocorrem, e quantos são valorizados e respeitados pelos alunos (LEVITZ, NOEL, & RICHTER, 1999).

Um bom conhecimento, desenvolvido por meio de estudos, para gestão eficaz em IES foi apresentado por Habley e McClanahan (2004) ao informar que o primeiro estudo sobre “*What Works in Student Retention* – o que funciona na retenção dos alunos” foi realizado por Beal e Noel em 1980 dentro do projeto da ACT e do *National Center for Higher Education Management Systems* [NCHEMS]. O estudo foi realizado pelas equipes do NCHEMS e da ACT que desenvolveram e testaram o levantamento de dados. Como parte do estudo, os autores coletaram informações sobre 17 características de estudantes e 10 características de instituições que contribuíam para a manutenção de estudantes. Os participantes do estudo tiveram que selecionar alguns dentre uma lista de 20 programas de ação que haviam sido implementados para promover a permanência. Como resultados desse estudo, os autores citaram os três programas de ação como essenciais para a permanência dos alunos:

- Estímulo prático acadêmico e assistência: desafio e apoio para o desempenho acadêmico;
- Desenvolvimento pessoal futuro: a identificação e esclarecimento dos objetivos dos estudantes e direções de incentivo e ação;
- Experiências de envolvimento: participação do estudante mediante a interação com uma grande variedade de programas e serviços práticos no campus.

Além desses estudos que apresentam formas de permanência dos alunos nas IES e o porquê do abandono, Hulbert, Pitt e Ewing (2003), desenvolveram pesquisas relacionadas à lealdade do aluno, afirmando que uma compreensão mais sólida das condições favoráveis à coexistência de saída e voz é adquirida, por meio da introdução do conceito de lealdade. É importante notar aqui que a visão de Hirschman sobre lealdade é mais ampla do que a maioria dos comerciantes costumam usar – é vista em um contexto mais amplo, político e social, ao passo que os marqueteiros tendem a considerá-la em termos de afinidade duradoura em direção a uma marca ou empresa. Lealdade é a chave para prevenir saídas prematuras, pois dá voz à chance de remediar o fracasso organizacional ou desvantagem do grupo. É a lealdade que servirá para remediar deficiências na organização ou comunidade acadêmica antes de serem apresentadas ao mercado.

Segundo Levitz, Noel & Richter (1999), no ambiente das IES, as instituições que

optarem por investir dólares adicionais em suas operações de recrutamento para os níveis de estado da arte, ou seja, entretenimentos (práticas) que os estudantes se identificam e que agregam valores aos conhecimentos profissionais, irão conquistar a fidelização do corpo discente rapidamente. No entanto, mesmo nessas instituições, parece que nunca há dinheiro extra e disponível para possibilitar mais vida para as pessoas e programa que assegura a permanência dos alunos. Muitas vezes, a redução da taxa de abandono não é reconhecida como uma das formas mais eficazes para adicionar equivalentes o tempo inteiro, ampliando a base de receitas de uma instituição.

3 | METODOLOGIA

Neste estudo, foi desenvolvido uma pesquisa survey com mais de 5000 questionários aplicados a alunos, professores e colaboradores. Utilizou-se a escala Markor (Kohli, Jaworski & Kumar, 1993) para mensurar o nível de Orientação para o Mercado das IES pesquisadas. Contudo, devido a respostas inadequadas e incompletas, somente 736 questionários foram considerados válidos. As 26 perguntas mencionadas foram separadas por 3 blocos de perguntas referentes a diferentes tipos de informações coletadas pela geração de informação (GI) na IES, Disseminação da informação (DI) e resposta da IES à informação de mercado (RM). As possíveis respostas variaram numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “com certeza não” e 5 “com certeza sim”.

Em conformidade com o objetivo do artigo, a abordagem da pesquisa foi quanti-quali, sendo a abordagem quantitativa apresentada pelos resultados estatísticos e a qualitativa nas conclusões e análise desses resultados. A análise estatística seguiu a seguinte ordem: análise descritiva das perguntas e informações relativas à IES, seleção de variáveis (perguntas) por bloco, definição da informação de interesse OM e comparação das IES públicas e privadas. Buscando aferir essa comparação foram desenvolvidas respostas baseadas na análise de variância multivariada (MANOVA).

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico será apresentado, por meio de tabelas e explicações de resultados, a análise de perfil da amostra; análise descritiva das variáveis de geração de informação (GI) na IES, Disseminação da informação (DI) e resposta da IES à informação de mercado (RM) por país, tipo de IES, função na IES e gênero; Resultado MANOVA com as variáveis resposta GI, DI, RM e orientação para o mercado (OM) e as variáveis preditoras país, tipo de IES e função na IES; resultado da análise de Cluster a partir das variáveis GI, DI e RM; análise cruzada entre a variável país e os clusters gerados pelas variáveis GI, DI e RM; resultado da análise de Cluster a partir da variável OM; análise cruzada entre a variável país e os Clusters gerados pela variável OM; análise cruzada entre a variável tipo de IES e os Clusters gerados pela variável OM e análise cruzada entre a variável função na IES e

os Clusters gerados pela variável OM.

4.1 Análise das Instituições de Ensino Superior Respondentes

As variáveis de perfil dos respondentes foram o tipo de IES (pública ou privada), o país (Brasil ou Portugal) a função do respondente dentro da IES (colaborador, estudante ou professor) e o gênero do respondente (Feminino ou masculino). Sendo participantes como colaborador os funcionários gestores, técnicos e assistentes administrativos das IES públicas e privadas.

Para início de trabalho estatístico foi desenvolvida uma breve análise de perfil da amostra apresentada na tabela 2. Observou-se que a amostra foi composta em sua maioria por estudantes (58%, n= 429) e IES públicas (78%, n = 579), sendo o gênero equilibrado (39.27% de homens e 39.27% de mulheres). Notamos que há uma alta frequência de missings na variável de gênero (21%).

Variável		N	%
País	Brasil	429	58.02
	Portugal	309	41.98
Tipo de IES	Privada	157	21.33
	Pública	579	78.67
Função na IES	Missing	16	2.17
	Colaborador	76	10.33
	Estudante	429	58.29
	Professor	215	29.21
	Missing	158	21.47
Gênero	Feminino	289	39.27
	Masculino	289	39.27

Tabela 2 - Análise de perfil da amostra

Após a análise de perfil foram calculadas as variáveis latentes de geração de informações de mercado (GI), disseminação de informações de mercado (DI), resposta ao mercado (RM) e orientação para o mercado (OM). A variável GI foi calculada, por meio da média das questões 1 a 7, a variável DI foi calculada, por meio da média das questões 8 a 14 e a variável RM, por meio da média das questões 15 a 26. Por fim, tirou-se a média dessas 3 variáveis chegando ao valor da variável orientação para o mercado (OM).

Na Tabela 3 abaixo, observa-se a análise descritiva dessas variáveis, nota-se que a média das variáveis são bem próximas (2.9 para GI, 3 para DI, 3.1 para RM e 3.0 para OM). Nota-se ainda que o número de observações válidas diminuiu bastante na variável OM, que ficou com apenas 632 observações válidas, seu valor máximo (4.5) é o menor de todas as variáveis o que está relacionado à menor quantidade de dados.

Variável	N	Mínimo	Pct 25	Média	Mediana	Pct 75	Máximo
GI	718	1	2.6	2.9	2.9	3.1	5.0
DI	699	1	2.4	3.0	3.0	3.4	4.9
RM	668	1	2.7	3.1	3.1	3.7	5.0
OM	632	1	2.6	3.0	3.0	3.4	4.5

Tabela 3 -Análise descritiva das variáveis GI, DI, RM e OM

A Tabela 4 e as figuras de 3 a 6 apresentam a avaliação da média dessas novas variáveis por país, tipo de IES, função do respondente na IES e gênero do respondente.

Portugal apresentou maior valor médio para disseminação da informação e menores valores para geração de informação e resposta de mercado. Na média, a orientação para o mercado parece bastante próxima entre os dois países.

As IES públicas apresentaram maior geração e disseminação da informação, no entanto apresentaram menor resposta de mercado. Os valores de orientação para o mercado em relação às IES privadas foram iguais.

O sexo masculino apresentou piores resultados do que o sexo feminino em todos os aspectos, a maior diferença foi em disseminação da informação e resposta de mercado.

Por fim, a função do respondente na IES, indica que os estudantes apresentaram melhores resultados no geral, seguido pelos colaboradores. Os professores apresentaram melhores resultados (iguais aos dos alunos) somente na geração de informação.

Variável		GI	DI	RM	OM
País	Brasil	2.89	2.92	3.16	2.99
	Portugal	2.87	3.01	3.09	2.98
Tipo IES	Privada	2.82	2.90	3.19	2.99
	Pública	2.90	2.97	3.12	2.99
	<i>Missing</i>	2.73	2.66	3.03	2.80
Gênero	Feminino	2.94	3.16	3.28	3.12
	Masculino	2.90	2.93	3.05	2.95
Função	<i>Missing</i>	2.71	2.81	2.87	2.88
	Colaborador	2.87	2.96	3.14	2.97
	Estudante	2.89	3.03	3.20	3.04
	Professor	2.89	2.81	3.01	2.89

Tabela 4 - Análise descritiva das variáveis GI, DI, RM e OM por país, tipo de IES, função na IES e gênero.

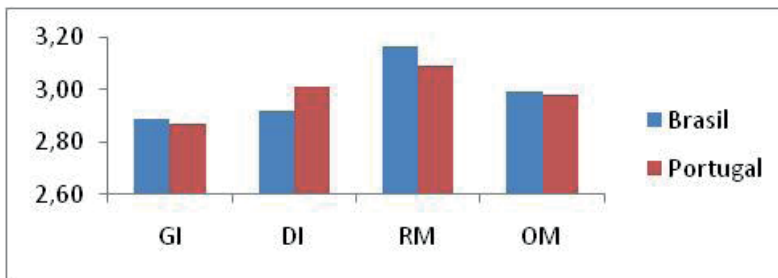


Figura 3 – Análise descritiva de GI, DI RM e OM por país

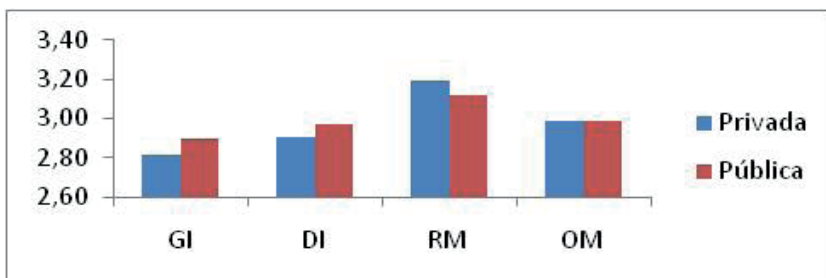


Figura 4 – Análise descritiva de GI, DI RM e OM por tipo de IES

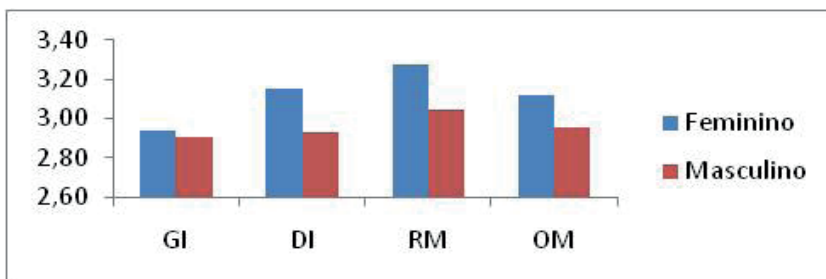


Figura 5 – Análise descritiva de GI, DI RM e OM por gênero

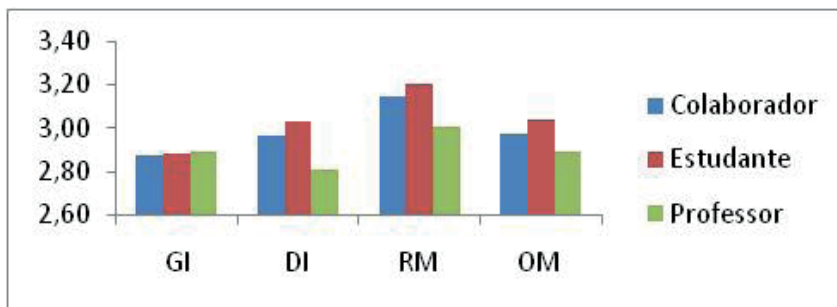


Figura 6 – Análise descritiva de GI, DI RM e OM por função na IES

Dado que as variáveis são relacionadas entre si, foi desenvolvida uma análise de variâncias multivariada (MANOVA) em que se obtiveram todas as variáveis resposta (GI, DI, RM e OM) e todas as variáveis predictoras (país, tipo de IES e função na IES)

consideradas simultaneamente. O interesse aqui foi verificar se uma vez que consideramos que as variáveis independentes têm efeito nas diferentes variáveis respostas e as mesmas são correlacionadas, os resultados se mantêm. Os resultados estão resumidos na tabela 5, em que se observou que a consideração de toda a estrutura de correlação entre as variáveis não afetou as conclusões. Os *p*-valores significativos estão em negrito, a variável função na IES novamente foi a única variável preditora significativa, sendo significativa para DI (*p*-valor de 0.032), RM (0.0076) e OM (0.0281).

Modelo	Variáveis preditoras	GL	Estatística F	p-valor
GI	País	1	0.55	0.4586
	Tipo	1	2.78	0.0961
	Função	2	0.05	0.9505
DI	País	1	1.67	0.1965
	Tipo	1	0.38	0.5353
	Função	2	5.79	0.0032
RM	País	1	1.39	0.2387
	Tipo	1	0.99	0.3191
	Função	2	4.92	0.0076
OM	País	1	0.15	0.6973
	Tipo	1	0.01	0.9227
	Função	2	3.59	0.0281

Tabela 5 - Resultado MANOVA com as variáveis resposta GI, DI, RM e OM e as variáveis preditoras país, tipo de IES e função na IES

5 | CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi contribuir de forma eficaz nas percepções existentes entre orientação para o mercado em instituições de ensino superior públicas e privadas. A resposta foi que é mais que essencial o uso da Orientação para o mercado em IES, pois, não só minimizará os riscos de investimentos, como também, poderá ser uma ferramenta de fidelização e combate ao abandono do corpo discente, pois, as diretrizes apresentadas, trazem mais foco não somente a IES, mas também toda comunidade acadêmica.

Nesse aspecto, o que apresentou maior eficácia para esta investigação, devido a análise estatística, que apresentou maior percentual de respostas negativas em relação a importância do uso de orientação para o mercado em IES públicas e privadas, foi o modelo teórico dos autores Asaad; Cohen e Melewar (2008), que apresenta algumas diretrizes específicas que uma IES deverá seguir para se tornar uma organização orientada para o mercado.

Para esses autores, o ponto de partida para uma universidade orientada para o mercado é a geração de informações de mercado obtidas por meio de pesquisas nas residências ou em reuniões planejadas com os alunos, ou seja, por meios formais e informais. Esta atividade envolve a busca de inteligência de mercado referente a diferentes

atores que participam de um sistema de ensino superior. Isso inclui principalmente os clientes: alunos atuais e futuros, e as organizações empregadoras.

Em resposta ao objetivo da investigação que foi analisar o grau de orientação para o mercado das Instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras e portuguesas e se elas são diferentes das IES privadas. De acordo com as análises estatísticas da tabela 4 (Análise descritiva das variáveis GI, DI, RM e OM por país, tipo de IES, função na IES e gênero), e as figuras de 3 a 6.

Portugal apresentou maior valor médio para disseminação da informação e menores valores para geração de informação e resposta de mercado. Na média, a orientação para o mercado parece bastante próxima entre os dois países.

As IES públicas em relação as IES privadas apresentaram maior geração e disseminação da informação, no entanto apresentaram menor resposta de mercado. Os valores de orientação para o mercado em relação as IES privadas foram iguais. Contudo, tanto no Brasil, quanto em Portugal, embora haja desenvolvimento nas instituições de ensino superior em relação à orientação para o mercado, ainda há necessidade de maiores investimentos estratégicos em relação à orientação para o mercado, pois, os níveis de respostas foram mais negativos que positivos nesses investimentos.

5.1 Sugestões de Futuras Investigações

Tendo em vista que na aplicação de alguns questionários houve discussões que não apresentavam relacionamento interpessoal adequável entre professores e alunos, além disso, alguns falaram mal das regras apresentadas pelas IES as quais trabalhavam ou estudavam. Nesse aspecto, uma sugestão de investigação seria: avaliar a influência da orientação para o trabalho em relação a aprendizagem significativa, diminuição da evasão do corpo discente e melhor relacionamento interpessoal entre os membros da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

Akman, G. & Yilmaz, C., 2008. Innovative capability, innovation strategy and market orientation: an empirical analysis in turkish software industry. *International Journal of Innovation Management*, 12(1): 69–111.

Asaad, Y.; Cohen, G. & Melewar, T.C., 2008. Antecedents and consequences of market orientation in universities: Literature review and conceptual framework. *Academy of Marketing Conference*. p. 1-11.

Beal, P. E., & Noel, L., 1980. *What works in student retention?* Princeton, NJ: **The American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management Systems**.

Deshpandé, R., Farley, J. & Webster, F., 1993. Corporate culture, customer orientation and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis. *Journal of Marketing*, 57: 23-37.

Drucker, P. F., 1997. **Fator Humano e Desempenho**: o melhor de Peter Drucker sobre administração. 3.ed.. São Paulo: Pioneira, 451p.

Durkin, M., McKenna, S. & Cummins, D., 2011. Emotional connections in higher education marketing. **International Journal of Educational Management**, (march). Vol. 25, nº.7, p. 153-161.

Habley, W.R. & Mcclanahan, R., 2004. **What Works in Student Retention?** All Survey Colleges. Act. 116p.

Hulbert, J; Pitt, L. & Ewing, M., 2003. Defections, Discourse and Devotion: Some Propositions on Customer Desertion, Dialogue and Loyalty. **Journal of General Management**, 28(3): 43-51.

Kohli, A., Jaworski, B. & Kumar, A., 1993. Markor: a measure of market orientation. **Journal of Marketing Research**, 30: 467-477.

Kohli, A.K. & Jaworski, B. J., 1990. Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications, **Journal of Marketing**, 54(2): 1-18.

Levitz, R. S., Noel, L. & Richter, B. J., 1999. **Strategic Moves for Retention Success**. *New Directions for Higher Education*, 108: 31-49.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P., 2009. The Marketing Approach in Relationships Between Universities and Firms. **Journal of Relationship Marketing**, 8(2): 127-147.

Narver, J. & Slater, S., 1990. The effect of a market orientation on business profitability. **Journal of Marketing**, 54: 20-35.

Neter, J.; Wasserman, W. & Kutner, M. H., 1990. **Applied Linear Statistical Models**, 3rd Edition, Irwin, Boston, MA.

Ruekert, R.W., 1992. Developing a Market Orientation: An Organizational Strategy Perspective. International. **Journal of Research in Marketing**, 9: 225-245.

Shapiro, B., 1988. What the hell is market-oriented? **Harvard Business Review**, November-December: 119-25.

Zebal, M.A. & Goodwin, D.R., 2012. **Market orientation and performance in private universities**. *Marketing Intelligence & Planning*, 30(3): 339-357.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DO IMPACTO DA PANDEMIA – COVID-19

Data de aceite: 02/05/2023

Ester Moreira Silva

Bacharel em Direito. Advogada OAB/MA 22987. Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário pela ALEPI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAEPI

RESUMO: O presente trabalho tem como título: Os desafios enfrentados pelo docente do ensino fundamental diante do impacto da pandemia – Covid-19, e tem como objetivo geral, analisar os desafios mais significativos da docência do ensino fundamental enfrentados com o impacto da pandemia do Covid-19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021. Os objetivos específicos envolvem refletir sobre as consequências na área educacional advindas com a Pandemia e quais perspectivas para os próximos anos no setor educacional do ensino fundamental em relação ao perfil do docente e sua atuação. Logo, a problemática do trabalho envolve comparar quais os desafios enfrentados pelo professor das séries iniciais durante a pandemia e os impactos por eles causados. Dessa forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, para contribuir com a pesquisa

foram analisados artigos das plataformas Google Academy, Ebscohost, e também informativos de noticiários, sites legislativos como o Senado Federal e também doutrinas como Maria Lúcia de Arruda Aranha. Tem-se a importância de tal discussão, uma vez que o ensino fundamental brasileiro passou por diversas modificações e adaptações, visando uma maior eficácia na aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Porém, em 2020 o mundo enfrentou uma situação excepcional que afetou todos os setores da sociedade, inclusive o educacional, que foi o da Pandemia (Coronavírus), surgindo desafios ainda maiores. Diante disso, foi possível elencar que o papel e a participação do docente do ensino fundamental torna-se ainda mais necessária e dinâmica para que os prejuízos sofridos com a pandemia tenham seus impactos reduzidos.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Docência. Pandemia. Ensino Fundamental. Desafios. Impacto. Covid-19.

ABSTRACT: The present work entitled elementary school teacher the challenges of elementary school teaching impact with the objective of the Covid-19 19 elementary school pandemic. involvement of elementary school reflected on the entries with the

Pandemic and the perspectives of the coming years in the educational sector in relation to the profile of the teacher and their performance. So, working with problems involving the pandemic and the series teacher during them. In this way, through a qualitative bibliographic research, to contribute to a search of scientific articles from Google Academy, Ebscohost, and also from news, legislative sites such as the Federal Senate and also doctrines such as Maria Lúcia de Arruda Aranha. There is the importance of such a discussion, since teaching is globalized and fundamental learning, since fundamental education is designed for a greater discussion. However, the world in a situation²⁰²⁰ the world an exceptional situation that affects all educational sectors of society, including what was the Pandemic (Coronavirus), emerging even greater challenges. The role and participation of the fundamental teacher has become even more necessary and dynamic so that teaching is adjusted to the pandemic in view of its reduced impacts.

KEYWORDS: Education. Teaching. Pandemic. Elementary School. Challenges. Impact. Covid-19.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo inteiro foi surpreendido com notícias advindas dos mais diversos países sobre uma situação de saúde pública emergencial, diariamente surgiam novos casos de Covid-19 que se confirmava por diversos países. Os tratamentos comuns não eram eficazes, e medidas sanitárias começaram a fazer parte do cotidiano brasileiro. Infelizmente os casos se tornaram mais significativos, o medo de contaminação tomou conta do país, centenas de mortes eram noticiadas todos os dias, e o isolamento e lockdown tornou-se uma realidade, afetando setores do comércio, indústria, e também da educação.

Nesse sentido, as aulas presenciais de todos os níveis e setores da educação foram proibidas por questões sanitárias, e em caráter emergencial professores e alunos tiveram que adaptar-se ao que ficou caracterizado como ensino remoto.

Como será exposto a seguir, os maiores desafios foram sentidos no ensino fundamental, nas séries de ensino iniciais, principalmente porque o perfil do docente da educação infantil exige uma aproximação maior com o aluno, um acompanhamento mais rígido se comparado com o ensino superior, por exemplo.

Além disso, foi evidente o contraste econômico-social envolvido, pois enquanto muitas escolas de ensino infantil rapidamente fizeram suas adaptações, houve casos de alunos que precisavam pedir celular emprestado e ir em busca de sinal de internet pois moravam em zona rural, e também diante da miséria de sua realidade local.

Outrossim, de forma geral foi perceptível um avanço tecnológico na educação infantil brasileira, algumas com tecnologias bastante avançadas, outras nem tanto. Porém, a qualidade desse ensino durante essa transição foi garantida apesar de todos os esforços e diante de todos os desafios enfrentados na Pandemia pelo docente do ensino fundamental?

Portanto, no presente artigo com o título “ Os desafios enfrentados pelo docente do ensino fundamental diante do impacto da pandemia – Covid-19” essa temática será

abordada por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo em plataformas acadêmicas digitais, como Google Acadêmico, Ebscohost, sites como o do Senado Federal, e informativos como o Datafolha, além de doutrinas como Maria Lúcia de Arruda Aranha, com o objetivo geral de analisar quais foram os principais desafios enfrentados pelo docente do ensino fundamental brasileiro durante a Pandemia, e tem como objetivos específicos refletir sobre as consequências na área educacional advindas com esse fenômeno e quais perspectivas para os próximos anos no setor educacional do ensino fundamental em relação ao perfil do docente e sua atuação.

Logo, o presente trabalho divide-se em três tópicos principais. No primeiro, é feita um breve estudo sobre a educação e docência no ensino fundamental, com destaque para como é a prática docente, uma vez que a educação é um dos pilares do Estado Democrático de Direito. No segundo tópico são abordados os impactos sofridos pelo docente do ensino fundamental durante a Pandemia, elencando os principais desafios enfrentados. No terceiro tópico destaca-se o que se espera de um docente atuante no ensino fundamental em um cenário Pós-Pandemia, analisando seu grau de importância nesse momento.

2 | A EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

As aprendizagens que possuímos ao longo dos anos e toda essa bagagem adquirida são proporcionadas por meio da educação. Sua importância é tanta que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 205 prevê que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CRFB/88, 2016, p. 154).

Diante disso, observa-se que para um estado democrático de direito a educação é observada como prioridade, e para isso há forte investimento nos repasses para a educação além da criação de normas que objetivam dar eficácia ao dispositivo constitucional.

Assim, a educação está presente nos mais diversos setores da sociedade, passando por diversas fases e transformações, de acordo com a necessidade da época. Nesse sentido, Souza (2018) menciona que:

É necessário que haja educação para que a sociedade se desenvolva, tenha cidadãos críticos. A evolução da educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. Segundo Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos.

Ou seja, não há a formação de um pensamento crítico se a educação não for observada. Isso porque o ser humano enquanto um ser gregário, necessita agregar conhecimento para perpetuamento de seus costumes e tradições, e é por meio da educação

que é possível ultrapassar o conhecimento já obtido e ir em busca de mais, proporcionando um desenvolvimento tecnológico que beneficiará a todos. Assim não há como dissociar a educação dos demais setores da sociedade. Como dispõe Aranha (2006, p.24):

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Dessa forma, de modo essencial e dinâmico, o contexto educacional no país, a partir da CRFB/88 passou a atentar-se para, segundo Aranha (1996) um ensino público em órgãos oficiais de forma gratuita, bem como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, além da valorização dos professores.

Outrossim, no mesmo sentido foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conhecida como Lei nº 9394 ou nova LDB. Segundo ela, sua função envolve “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” e também afirma em seu art. 2º que:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996)

Ademais, uma educação eficaz envolve a participação não só da escola, mas também da família e do Estado a fim de formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, como também cidadãos pensantes enquanto agentes transformadores da sociedade.

Logo, como prioridade para uma educação de qualidade também está inserida a capacitação e formação de profissionais aptos a exercerem a docência de modo qualificado, principalmente no âmbito do ensino fundamental que, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é gratuito e obrigatório no país.

2.1 A Prática Docente no Ensino Fundamental

É notório que a Docência é uma das práticas mais antigas existentes, desde o início das sociedades mais remotas há a prática dos costumes e ensinamentos dos mais antigos serem repassados aos mais jovens, a fim de preservar os dogmas daquela sociedade.

Na Bíblia Sagrada, por exemplo, um dos livros mais antigos do mundo, há menção do menino Samuel que passa a morar com o sacerdote Eli a fim de aprender o ofício de sacerdote e tradições do povo hebreu, bem como de Jesus ainda com doze anos de idade discutindo entre os doutores da lei. Senão vejamos:

Porém Samuel ministrava perante o SENHOR, *sendo ainda* jovem, vestido com *um* éfode de linho. [...] E o jovem Samuel ia crescendo e *fazia-se* agradável, assim para com o SENHOR COMO *também* para com os homens. [...]

E o menino crescia e se fortalecia em espírito, cheio de sabedoria; e a graça de Deus estava sobre ele. Ora, todos os anos, iam seus pais a Jerusalém, à Festa da Páscoa. E, tendo ele *já* doze anos, subiram a Jerusalém, segundo o costume do dia da festa. [...] Pensando, porém, eles que viria de companhia pelo caminho, andaram caminho de um dia e procuravam-no entre os parentes e conhecidos. E, como o não encontrassem, voltaram a Jerusalém em busca dele. E aconteceu que, passados três dias, o acharam no templo, assentado no meio dos doutores, ouvindo-os e interrogando-os. E todos os que o ouviam admiravam a sua inteligência e respostas. (BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.302,1018).

Observa-se que independentemente da cultura ou sociedade, transmitir conhecimento é o que proporciona a manutenção daquela sociedade. Por mais, que os mestres venham a receber outros nomes como sacerdotes ou chefes da tribo, e por mais que os métodos para transmitir esse conhecimento, a docência mostra-se intrínseca à comunidade.

Outrossim, é notável o interesse da comunidade para que os mais jovens aprendam com os mais velhos, de modo que desde pequenas as crianças são ensinadas sobre a doutrina e costumes de seu povo, e também a terem respeito por elas, desenvolvendo valores que farão parte da construção de seu caráter.

Apesar do desenvolvimento tecnológico e evolução da educação, a prática docente nos anos iniciais continua a ter impactos em toda a vida da criança, uma vez que são nos primeiros anos que se desenvolvem as bases para a aprendizagem. Os anos iniciais são os mais importantes para a aprendizagem:

[...] o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é uma base para as etapas seguintes da formação educacional, essencial para o desenvolvimento completo das crianças! Conforme publicado no documento da Base Nacional Comum Curricular, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017) Além disso, esse segmento também busca desenvolver e trabalhar a consolidação das aprendizagens anteriores, bem como ampliar as diversas linguagens e as experiências interculturais das crianças. Nessa fase, elas também são introduzidas à divisão das disciplinas em Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, etc. Com isso, é construída uma base, permitindo que as crianças se engajem em conteúdos cada vez mais complexos e desenvolvam o prazer no aprendizado e no desejo pelo conhecimento. (HELENA, 2022).

Ou seja, nos primeiros anos as bases do currículo escolar são ensinadas às crianças. É nessa fase que elas começam a entender o que é uma disciplina e como ela se desenvolve, sendo a atividade docente de caráter primordial.

São nesses primeiros anos que a criança também forma vínculos maiores com

aqueles que lhe transmitem o conhecimento, o professor é um dos primeiros personagens com quem a criança forma vínculo quando começa a frequentar outros ambientes além de sua casa. Nesse sentido, Vergani (2020, *apud* ROLDÃO, 2007, p.94) leciona que:

A função docente se caracteriza pela ação de ensinar sendo que o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, pois há diferença entre “professar o saber” e fazer os outros aprenderem algo. Docentes são todos aqueles que de alguma maneira, passam o conhecimento para frente. Estes conhecimentos serão aperfeiçoados de geração a geração, seguindo um raciocínio lógico.

Para o autor, a atividade docente vai além da sala de aula, e envolve toda pessoa que de certa forma transmite um conhecimento já adquirido para outro de forma que esse conhecimento possua lógica necessária para contribuir para a formação intelectual daquele indivíduo. Já Carvalho (1999) afirma que:

a docência é uma atividade extremamente relacional, onde há envolvimento afetivo dos professores com seus estudantes, desta forma, a preocupação com a aprendizagem destes acaba tornando-se um fato desgastante.

O fato é que a atividade docente envolve mais do que capacitação, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais para lidar com a necessidade de cada aluno, o que nas séries iniciais torna-se imprescindível.

Diante disso, no Brasil é possível observar um perfil do profissional da educação do ensino fundamental bastante ligado emocionalmente aos seus alunos (o famoso “tio da escola”), além de um docente que desenvolve um trabalho que visa desenvolver habilidades nos discentes que serão primordiais para as próximas fases de ensino. Em estreitas palavras, é uma fase primordial do ensino.

E por isso essa fase merece tanta atenção, pois a criança precisa desenvolver habilidades de aprendizagem que vão além da sala de aula, mas que envolvem também o contexto socioeconômico em que ela se encontra. Logo, Vergani (2020) destaca que:

[...] Com isso o aperfeiçoamento do professor é necessário pois, o mesmo necessita ter um perfil de pesquisador, que permanece em constante aprendizagem, fazendo com que a partir do momento que surja uma dúvida no dia a dia escolar, ele vá em busca de conhecimentos que auxiliem a diminuir as problemáticas, pois como sabemos concepções de aprendizagens diferentes, permitem aprendizagens diferentes. Não basta que este saiba o conteúdo, é preciso que haja o desenvolvimento dele na sala de aula e que o estudante consiga interpretar e compreender a explicação. Por isso, é imprescindível a relação entre professor e estudante, porque só a partir do momento que o professor dialogar com o mesmo, ele saberá o que foi aprendido e o que precisa ser reforçado.

Atrelado a isso, tem-se a desvalorização constante da profissão docente principalmente se das séries iniciais, pois observa-se uma carga horária extensa que vai além do período de aula e que, apesar disso, não é dada a remuneração adequada. Além disso, há escassez de investimentos em materiais de qualidade, em tecnologias e novas

metodologias de ensino, por muitas vezes o professor precisa desprender gastos com o próprio salário para levar às crianças uma aula mais lúdica e dinâmica, que lhe desperte a atenção e assim possa agregar o conhecimento pretendido.

Diante disso, o que se observa é o padrão tradicionalista de aulas, com o aluno e professor cujos materiais são: quadro, livro e pincel. Não há um investimento eficaz em tecnologia e capacitação dos professores do ensino fundamental. Caso o docente tenha a iniciativa de ir além e buscar novos métodos de ensino precisa fazer isso por conta e despesas próprias. Essa é a realidade da maioria das escolas de nível fundamental do Brasil, pensar de forma diferente é utopia.

3 | OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO PERFIL DO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Resende (2022), “após dois anos da decretação da Pandemia, pelo menos 650 mil brasileiros perderam a vida em função da covid-19”, nos anos de 2020 e 2021 o mundo enfrentou dificuldades e tragédias imensuráveis.

Na área da educação, a fim de minimizar os danos que a ausência de aulas causaria no currículo escolar, implantou-se o método de ensino remoto, que pode ser definido como:

[...] sendo o processo de ensino-aprendizagem aliada a tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, onde o aluno é centro desse processo e o professor é o mediador enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual. (CARVALHO et al, 2021).

Desse modo, o foco da aprendizagem e do ensino consiste no aluno, sendo o professor apenas um agente que irá mediar a ponte entre esse aluno e o conhecimento. Além disso, segundo Grossi (2022):

[...] vale ressaltar, que o ensino remoto também não é homeschooling ou ensino familiar, o qual apresenta uma proposta de ensino doméstico sem a participação de uma instituição de ensino. De acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) o objetivo dos pais que adotam o homeschooling é preparar o filho no que se refere à autonomia no processo de aprendizado, tornando-o sujeito do seu conhecimento.

Assim, a tecnologia passou a ser uma grande aliada nesse período de isolamento, principalmente nas redes privadas de ensino, uma vez que o “lockdown” era uma realidade, e as crianças passavam o dia todo trancadas em sua residência, acompanhando informações do colapso pelo qual o mundo passava.

As aulas online passaram a fazer parte do cotidiano brasileiro, porém como nem as famílias, nem as escolas estavam realmente preparadas, iniciou-se um período de evasão escolar. Não era raro o professor ensinar para perfis logados, enquanto os alunos sequer estavam sentados assistindo a aula. Assim, foi nesse sentido que se encontraram os maiores desafios:

as maiores dificuldades impostas por esse tipo de ensino estão relacionadas ao uso da tecnologia e que, professores e alunos devem se apropriar das possibilidades e facilidades que essas tecnologias propiciam para que novas formas de ensinar e aprender sejam construídas. Assim poderiam ser quebrados os paradigmas relacionados a essa modalidade de ensino. (VARCELLI, 2020).

Ou seja, o ensino remoto não é uma possibilidade ruim, porém precisa de preparação para ser aplicado. Segundo Carvalho et al., (2021) as secretarias dos estados adotaram algumas medidas para manter o padrão de ensino durante a Pandemia, dentre elas pode-se citar:

[...] No Maranhão - A SEDUC ofertará aos estudantes chips com pacote de dados e material impresso. Em 2020, foi lançado o Portal Gonçalves Dias que contém videoaulas, apostilas e roteiros de estudo baseados no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino e será suporte para o ensino e a aprendizagem em 2021. [...] No Piauí - Entre as plataformas utilizadas, os alunos têm acesso a transmissão via Canal Educação, TV Antares, Google Meet, zoom, whats App, além disso, as escolas estão produzindo material impresso. As escolas também tiveram total autonomia para planejar e implementar novas estratégias de acordo com suas especificidades. A distribuição de chip com internet para os estudantes da rede é uma das novas ações. [...] Em São Paulo - A secretaria lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP). A plataforma permite que os estudantes da rede estadual tenham acesso a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos mesmo durante o período da quarentena.

A maioria dos docentes do ensino fundamental não estava preparada para o uso de tecnologias como celular, notebooks, aplicativos de reuniões, a fim de transmitir suas aulas. Também não estava preparada em saber quais metodologias poderiam ser usadas a fim de que o ensino fosse transmitido de forma eficaz.

Apesar do esforço dos docentes, de sua persistência, o resultado não foi tão produtivo como esperado, uma vez que muitos desses professores não estavam habituados com as tecnologias dessa geração e não receberam a capacitação em tempo hábil para desenvolver seu trabalho com a máxima qualidade. Nesse sentido, Grossi (2022) dispõe que:

[...] de qualquer maneira, a pandemia da COVID-19, exigiu um novo perfil e um novo papel do professor, o qual precisa urgentemente se capacitar para aprender a ensinar de maneira diferente. De certa maneira, essa capacitação já vinha sendo um objetivo dos professores, como se pode observar com os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br): em 2018, 59% dos professores de Língua Portuguesa, Matemática e de anos iniciais das escolas urbanas que lecionam para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 2º ano do Ensino Médio, pretendiam se atualizar sobre o uso do computador e da internet. [...] Porém, a pandemia acelerou o tempo. Os professores tiveram que, antes de se capacitarem, lecionar em um ambiente virtual de aprendizagem repentinamente. Tiveram que incorporar as TDIC em suas rotinas e estão aprendendo a ensinar aos alunos que já não se fazem mais presentes fisicamente.

Houve um “boom” digital, mas sem a capacitação adequada, ao passo em que do outro lado da tela o aluno encontrava cada vez mais dificuldade em atentar-se à aula online e em realizar as tarefas propostas, uma vez que em muitas famílias não existe o apoio da família e muito menos o interesse dos pais/ responsáveis nesse sentido.

Como exposto por Santos (2021):

[...] mesmo se os entes federados promovessem formações continuadas para os docentes aprenderem a usar as tecnologias da informação e comunicação, restaria ainda o cenário das escolas desprovidas dos recursos mínimos: falta de infraestrutura adequada em todas as dimensões - algumas não possuem energia elétrica, falta internet e, muitas vezes, o professor é que custeia esse serviço, além da ausência de computadores para todos. De fato, estamos mergulhados numa sociedade extremamente injusta e desigual. De um lado, uma parcela insignificante numericamente detém todos os meios de produção, de riqueza e de lucros, e do outro, uma parcela gigantesca vive na miséria, na fome, desprovida de tudo e ainda é super explorada e submissa ao extremo.

É possível observar que além da capacitação adequada do docente, é necessário que o discente esteja em um ambiente adequado para aprendizagem. Infelizmente a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, cujas famílias são pessoas de baixa renda e sem acesso a recursos financeiros mínimos, não permitiu esse ambiente adequado. A exemplo do noticiário a seguir:

[...] A pandemia impactou na rotina da casa e muitos pais se sentiram sobrecarregados e relataram dificuldade de conciliar o trabalho com aulas online dos filhos. Para a maioria dos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. De acordo com dados da UNICEF, para se ter uma ideia do impacto devastador da Covid-19 na educação, mais de 137 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem atividades escolares na América Latina e no Caribe. Se contarmos apenas o Brasil, são 4 milhões de estudantes do ensino fundamental sem acesso a nenhuma atividade escolar. Segundo Marilda, além dessas dificuldades, há muitos professores e professoras afastados da sala de aula por adoecimento - houve um acirramento da precarização do trabalho. “Com a pandemia as condições de trabalho só pioraram porque o professor ou a professora teve que trabalhar por conta própria, utilizar os seus recursos e equipamentos e sua própria casa para dar aula”, reitera. (EDUCAÇÃO, 2022).

De um lado da tela, um professor que tentava de todas as formas, embora muitas tentativas falhas, manter o padrão de ensino para que o aluno não fosse prejudicado, e para isso usando de ferramentas escassas que dispunha. Do outro lado da tela, um aluno da faixa etária infantil com dificuldade de se manter atento, necessitando de um aparelho celular e internet para participar das aulas, realizando o mínimo das tarefas demandadas.

Isso porque não possuía o auxílio presencial do professor para explicar a ele como realizar alguma tarefa, ou estudar determinado assunto e quando o pai/responsável tentava exercer esse papel não era produtivo porque não possuía a preparação e paciência adequados. Outrossim, houve também um aumento na carga horária do professor sem

aumento de remuneração. Como exposto por Santos (2021):

[...] as contradições se evidenciam também no que diz respeito à rotina de trabalho dos educadores, às desigualdades sociais e educacionais, à expropriação dos direitos da classe trabalhador, principalmente, no que tange à precarização do trabalho e ao aumento da carga horária de trabalho para se adaptar a esse novo formato de ensino remoto, o que se configura como exploração do trabalho docente.

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, foi notório o esforço dos docentes para que seus alunos não fossem ainda mais prejudicados. A Pandemia trouxe inúmeras mudanças em todos os setores, e apesar dos impactos causados, se não houvesse essa persistência e dedicação por parte desses docentes, os resultados teriam sido ainda mais ineficazes.

4 | O PERFIL DO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

Antes de traçar o perfil de um docente que passou pela Pandemia, é preciso destacar e parabenizar a todos esses profissionais que na medida de suas possibilidades não se deixaram abater diante de tamanho desafio. Não é fácil lecionar, e é mais difícil ainda quando lecionar envolver estar de frente a uma tela transmitindo conhecimento a crianças da forma mais eficaz possível, e ao mesmo tempo precisando conter seu emocional diante das inúmeras catástrofes noticiadas diariamente no período de Pandemia.

Outrossim, esses profissionais buscaram adaptar-se com as ferramentas tecnológicas de aula da forma mais rápida possível, a fim de evitar que seus alunos ficassem sem aula durante aproximadamente dois anos. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2020:

[...] após a pandemia, 73% dos professores pretendem utilizar mais a tecnologia no ensino; Para 81% dos professores, a tecnologia é uma grande aliada na promoção de um ensino mais ativo; Para 64% dos professores, é imprescindível que a escola tenha acesso à internet de alta velocidade; Antes da pandemia, 85% dos professores se sentiam preparados para utilizar a tecnologia em sala de aula. Esse número passou para 97% em outubro de 2020. (TRIBUNA, 2021)

Ou seja, a inserção de ferramentas tecnológicas não foi prejudicial, porém houve dificuldade de grande parte dos docentes em adaptar-se e aprender a utilizá-las, uma vez que ainda não tinham recebido o preparo adequado e nem por isso deixaram-se impedir.

É bem verdade que a educação sempre está em constante mudança, acompanhando os agentes transformadores da sociedade, o que nessa nova fase não será diferente. Pimenta (2022) ressalta que:

[...] o retorno às aulas presenciais em instituições públicas e privadas de educação básica de todo o país nesses primeiros meses de 2022 deixou evidente a especialistas e à comunidade escolar um quadro desafiador:

recuperar o conteúdo não incorporado e curar sequelas psicossociais que atingem alunos e, não raras vezes, os professores. Afinal, a pandemia da covid-19 impôs a eles quase dois anos de afastamento total ou parcial do ambiente escolar.

Atualmente, a sociedade encontra-se em uma fase de superação da Pandemia, e no cenário educacional o objetivo é recuperar os anos perdidos, reestabelecendo o padrão de ensino, e também pensar em como levar o ensino de forma mais acessível para todos. Eis então o importante papel que o docente deve desempenhar nesse processo:

[...] nessa história, após tudo o que vivemos, as intervenções que buscam melhorar os resultados da aprendizagem por meio do desenvolvimento profissional do professor serão mais eficazes quando baseadas na evidência do que funciona. [...] É hora de empoderar os docentes com informação e investir em formação de professores capazes de atuar no desenvolvimento de habilidades e na capacitação necessária para explorar todo o potencial do ensino-aprendizagem remoto e híbrido. Daqui para frente será esperado acesso a treinamentos adicionais que abranjam metodologias ativas, higienização adequada, envolvimento da família e práticas de desenvolvimento socioemocional. [...] Para a Educação Infantil, ainda há a necessidade de se adequar e absorver as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que para alguns soam opostas, mas na verdade têm muito a colaborar uma com a outra. A BNCC sugere que a organização curricular seja feita por campos de experiências e coloca os educadores como parceiros nas descobertas infantis, e a PNA busca implantar uma metodologia de alfabetização baseada nos estudos da ciência cognitiva. (EDITORA DO BRASIL, 2021).

Assim, o profissional docente do ensino fundamental tem a característica de influenciar que a criança desenvolva experiências e tenha suas descobertas a fim de construir o conhecimento, isso porque diariamente apresenta a ela os primeiros passos do conhecimento e tem a oportunidade de influenciar que ela desenvolva suas primeiras descobertas.

Após a Pandemia, o que se espera desse docente é que desenvolva um perfil ainda mais ativo no processo de aprendizagem, e que busque qualificação na área de desenvolvimento emocional, comportamental, visando ampliar seu modo de ensinar, aplicando os mais diversos métodos de ensino, além de desenvolver maior atenção à necessidade individual de cada aluno, e que isso seja observado também na hora das práticas avaliativas.

Não há mais espaço para um ensino mecânico e desumanizado, não se trata mais de dar aula, mas de transmitir conhecimento e influenciar essas crianças a desenvolverem ainda mais o conhecimento adquirido. Trata-se de desenvolver habilidades primordiais em alunos que durante dois anos passaram por quase um hiato educacional, e que voltaram fragilizados para a sala de aula.

Desse modo, exercer um papel de professor mediador diante dos conflitos em sala de aula também faz parte do novo perfil docente, pois é uma forma de incentivar o

desenvolvimento argumentativo dessas crianças para que elas não “aprendam a decorar”, mas desenvolvam seu próprio raciocínio sobre determinado assunto curricular e junto a ele apliquem as demais habilidades pertinentes, desenvolvendo também um conhecimento emocional fortalecido. Nesse sentido, Lenhardt (2020) ainda comenta que:

[...] A curadoria também é uma tarefa bastante essencial para o professor. Oferecer materiais com conteúdos relevantes é um desafio. A informação está disponível em uma quantidade enorme e escolher o que, de fato, poderá contribuir para a formação integral dos alunos pode ser um caminho de sucesso. Os conteúdos curriculares são muito importantes mas é hora, também, de falar sobre o valor e sentido da vida, sobre relações humanas e a diversidade, sustentabilidade, projeto de vida, saúde mental e papel da ciência. A curadoria pode ajudar muito na conversa sobre esses temas, abrindo espaço para diálogos, acolhimento, pensamento crítico. Troque materiais dessa natureza com os alunos e incentive-os a pesquisar de modo criterioso, promovendo conversas com direcionamentos e reflexões. Há muitas oportunidades para o trabalho com as competências socioemocionais. Vivemos, notoriamente, um período que nos faz sentir na pele o que é o mundo VUCA (do inglês: volátil, incerto, complexo e ambíguo): não se pode prever o que vai acontecer, mas podemos trabalhar a nossa capacidade de adaptação, de resiliência, de abertura e aceitação ao novo. Isso porque as mudanças e imprevisibilidades do mundo serão cada vez mais constantes e a educação é a base para entendermos que podemos sobreviver a isso, criar, inovar, fazer algo diferente. Precisamos preparar os alunos para lidar com esse mundo, para serem criadores de histórias e projetos de vida flexíveis.

Ou seja, mais do que oferecer conteúdos curriculares relevantes, o momento exige que os docentes também se preocupem em abordar temáticas que envolvam valores e relações humanas, proporcionando um ambiente de estudo ainda mais crítico e reflexivo.

Isso porque o conhecimento está em todo lugar se devidamente observado. A aprendizagem está além da sala de aula, está no almoço de domingo, no noticiário após o jantar, na brincadeira de fim de tarde com os colegas, na playlist do Spotify ou no vídeo do Youtube do canal favorito, nas dicas rápidas dos reels do Instagram ou vídeos curtos do TikTok, e é papel do professor demonstrar isso aos seus alunos.

Ademais, sob a perspectiva do Ensino Fundamental, a prática docente deve ter o cuidado de adaptar-se às necessidades da época, pois antes mesmo da Pandemia já era possível denotar que:

[...] as práticas docentes estão intrinsecamente relacionadas ao seu processo de formação, à construção dos saberes do professor, constituídos em trajetória pessoal, experiência e trajetória de formação profissional. [...] Diante do atual contexto tecnológico que a sociedade vive, é evidente que o saber não circula apenas no espaço escolar; mas de modo descentralizado, não disciplinar, baseado no desejo e experiências dos sujeitos, o qual é proporcionado pela cibercultura, em especial por meio das tecnologias digitais e da hiper mobilidade. Dessa forma, torna-se possível os sujeitos irem além da perspectiva curricular tradicional, estanque, linear e arraigada por um sistema educacional que muitas vezes não condiz com a realidade vivida pelos alunos. Assim, a prática docente hoje se tornou um desafio constante

para o professor, que precisa estar buscando constantemente se aperfeiçoar para atender as demandas e anseios que seus educandos (cada vez mais conectados) exigem. (SCHIESSL, 2017).

Logo, o que já era um desafio diante das deficiências e falta de incentivo à profissão docente, tornou-se um cenário ainda mais desafiador, e hoje o docente atuante no ensino fundamental precisa estar cada vez mais ciente de seu papel de agente transformador e formador de conhecimento para seus alunos, além de estar preparado emocionalmente.

É necessário também que o professor seja capaz de promover um ambiente em que o aluno se sinta confortável e seguro para compartilhar opiniões sem medo de ser julgado, ou de se sentir inferior. E nesse caso, o profissional docente precisa estar cada vez mais atento para essas necessidades individuais. Assim:

[...] para além das questões formais, tecnológicas e pedagógicas, hoje, o fechamento das escolas por mais tempo que o necessário cobra um alto preço: a saúde mental e socioemocional dos alunos pós-pandemia. Esse, o maior, dentre os desafios pós-pandemia. Afinal de contas, quando uma avaliação aponta que dois em cada três estudantes apresentam sintomas de depressão e ansiedade, é demais. Sob qualquer aspecto ou circunstância! Esse foi o resultado de avaliação dos estudantes de São Paulo, realizada em conjunto pela secretaria de Educação de SP e o Instituto Ayrton Senna. [...] Por certo, que recompor o ensino e acelerar a aprendizagem é prioritário. Contudo, esses processos serão mais eficazes e efetivos após as questões socioemocionais serem enfrentadas e resolvidas. Enfim, a vontade de aprender, de participar e de interagir no ambiente escolar e na retomada da escolarização em regime presencial é um processo complexo e um dos desafios pós-pandemia mais urgentes. (TIBURSKI, 2022).

Ou seja, infelizmente, após a Pandemia doenças emocionais como ansiedade e depressão tornaram-se cada vez mais frequentes entre crianças. Logo, priorizar o ensino envolve também priorizar a aplicação de conhecimento conhecendo e respeitando os limites individuais de cada criança, enquanto aluno.

Diante disso, tem-se o perfil de um docente que além de lidar com os desafios já sofridos desde antes desse período, como a desvalorização da categoria profissional, a falta de investimentos, a ausência de capacitação eficiente, também precisa desenvolver competências para ampliar e transmitir o conhecimento que detém observando a inteligência emocional e o desenvolvimento de valores éticos e morais positivos, de forma que sua atuação seja dinâmica e contribua também como agente transformador da sociedade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar, desde os períodos mais históricos, é um ato que exige dedicação por parte do docente, e nesse sentido docente assemelha-se aquele capaz de transmitir de modo eficaz o conhecimento adquirido e de também provocar naquele que o recebe o protagonismo necessário para desenvolver suas competências.

Em se tratando do docente que atua no ensino fundamental são diversos os desafios e necessidades dos alunos a serem observadas, uma vez que é nesse período que a criança irá desenvolver as bases para os ensinamentos posteriores mais complexos e também valores que irão agregar em seu caráter, o que exige qualificação e dedicação constante do profissional docente.

Contudo, o período de 2020 e 2021 trouxe o impacto da Pandemia que afetou os mais variados setores sociais, principalmente a educação, uma vez que muitas escolas não tinham o ensino remoto como ferramenta de ensino, não possuíam ferramentas adequadas e muito menos ofereciam profissionais que estivessem a par do uso das novas tecnologias necessárias.

Destaca-se que o ensino remoto em si não é prejudicial, de forma alguma. Ele é altamente eficaz no processo de aprendizagem quando feito por meio de ferramentas tecnológicas apropriadas, quando os alunos possuem essas ferramentas, e quando os professores possuem a capacitação necessária para uso dessas tecnologias.

Isso trouxe diversas consequências negativas, pois apesar de em muitas áreas o ensino ter evoluído na questão tecnológica, mas ele não apresentou a qualidade necessárias. Professores tiveram que aprender a usar aplicativos e outros instrumentos tecnológicos para que os alunos não perdessem o ano letivo, porém muitos desses alunos do ensino fundamental não conseguiam ter o rendimento necessário devido à falta de um ambiente adequado para aprender, à ausência física do professor para lhe auxiliar, além de todo o abalo psicológico emocional diante das centenas de mortes diárias com o Covid-19.

Atualmente, o objetivo é tentar minimizar os danos, reparando os anos perdidos, o que exige o perfil de um profissional que consiga transmitir mais do que o conteúdo curricular. O que se analisa é que cada vez mais é exigido dos docentes do ensino fundamental que estejam preparados para trabalhar a educação emocional em seus alunos, e que além de estarem treinados para o uso de novas tecnologias, estejam também prontos para que os alunos desenvolvam uma base emocional firme para continuarem sendo protagonistas de sua história.

Portanto, embora a área docente possua seus desafios, após a Pandemia é exigido do docente do ensino fundamental cada vez mais humanidade e compreensão em ensinar, além da consciência de que o aluno pós-pandemia apresenta necessidades específicas e sensíveis que não pode ser despercebida. Apesar disso, o profissional docente que realmente tem prazer em sua profissão não se deixa abater diante dessas inúmeras dificuldades, antes mantém o foco no melhor desempenho possível em ensinar para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida: revista e corrigida. Várzea Paulista, SP: Casa Publicadora Paulista, 2017, p. 302,1018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016. p. 154.

BRASIL, Editora do. **Educação Infantil pós-pandemia**: formação de professores, 2021. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.net.br/educacao-infantil-pos-pandemia-formacao-de-professores/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto. QUIALA, Rosário Fernando. **O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ano 6. ed. 5. v. 10. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Ensino, uma atividade relacional**. Revista Brasileira de Educação. ed. 11. v. 1. Rio de Janeiro: 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/28462591/Ensino_uma_atividade_relacional. Acesso em: 11 ago. 2022.

COSTA, Amanda Cauana Pereira. **A docência na educação infantil**: o desafio de ser docente sem dar aulas. 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2503>. Acesso em: 10 ago. 2022.

EDUCAÇÃO, Confederação Nacional dos Trabalhadores em. **Pesquisa escancara desigualdade educacional e aponta que falta de investimento na pandemia prejudicou a educação**, 2022. Disponível em: <https://cncte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75206-pesquisa-escancara-desigualdade-educacional-e-aponta-que-falta-de-investimento-na-pandemia-prejudicou-a-educacao>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro. **Impactos da pandemia da COVID-19 na educação**: com a palavra os professores. Revista Thema. ed. 2. v. 21. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1902>. Acesso em: 12 ago. 2022.

HELENA, Colégio Santa. **A importância dos anos iniciais no Ensino Fundamental**, 2022. Disponível em: <https://colegiosantahelena.com.br/a-importancia-dos-anos-iniciais-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

LENHARDT, Thais. **E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia?** 2020. Disponível em: <https://scaffoldeducation.com.br/e-agora-qual-o-papel-do-professor-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PEREIRA, Cleusa Rodrigues. **Reflexões sobre o processo ensino aprendizagem no contexto da pandemia por Covid-19 em Minas Gerais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ed. 02. v. 1. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em 08 ago. 2022.

PIMENTA, Paula. **Educação busca superar estragos da pandemia**, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

RESENDE, Rodrigo. **Decretação da pandemia pela OMS completa dois anos**, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/03/09/decretacao-da-pandemia-pela-oms-completa-dois-anos>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Docência e pandemia**: os desafios do ensino remoto segundo professores da educação básica baiana. *Plurais Revista Multidisciplinar*. ed. 2. v. 6. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9665>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SCHIESSL, Elizane. **Perfil cognitivo dos professores de anos iniciais do ensino fundamental e as práticas docentes**: conexões, desconexões e desafios. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis: 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00003d/00003dbd.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva. **Educação e história da educação no Brasil**. Revista Educação Pública, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 09 ago. 2022.

TIBURSKI, Raquel. **Desafios pós-pandemia**: recompor e acelerar o ensino e a aprendizagem, 2022. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/desafios-pos-pandemia/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TRIBUNA DO PLANALTO. **Pesquisa Datafolha mostra que professores consideram imprescindível conectar escolas para a retomada do ensino em 2021**. 2020. Disponível em: <https://tribunadoplanalto.com.br/pesquisa-datafolha-mostra-que-professores-consideram-imprescindivel-conectar-escolas-para-a-retomada-do-ensino-em-2021/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

VALENTE, Jonas. **Saiba tudo sobre o novo coronavírus e a doença que ele provoca**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/saiba-tudo-sobre-o-novo-coronavirus-e-covid-19>. Acesso em: 09 ago. 2022

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Aulas remotas em tempos de covid-19**: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista Ambiente e Educação*. ed. 2. v. 13. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=0BoTnNUAAAAJ&citation_for_view=0BoTnNUAAAAJ:iH-uZ7U-co4C. Acesso em: 10 ago. 2022.

VERGANI, Kelly. **Tecnologias digitais e a constituição docente em tempos de pandemia**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/6773>. Acesso em: 12 ago. 2022.

WEBER, Dorcas Janice. **(RE)pensando a Formação Docente**: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor? *Revista EAD em Foco*. ed. 1. v. 12. 2022. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3775534-repensando-a-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-o-que-o-ensino-remoto-emergencial-diz-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-professor. Acesso em: 11 ago. 2022.

OS TRANSTORNOS DEPRESSIVOS NA INFÂNCIA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/05/2023

Niwmarr Eloy de Lima Cardoso

Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Abaetetuba
Faculdade de Educação e Ciências
Sociais - FAECs
Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia

RESUMO: Este trabalho é sobre o transtorno depressivo na infância e suas implicações para aprendizagem que tem como objetivo analisar o reflexo dessas implicações na aprendizagem infantil, possibilitando uma melhor compreensão entre profissionais da educação, família e comunidade, perpassando pelo seu processo histórico, identificando características e consequências elencando estudos e descobertas de autores que discutem a temática como Wagner Teodoro, Mônica Palitot e Andrea Sigolo. Para tal realizamos um estudo de cunho teórico bibliográfico por entender que os transtornos depressivos, trazem inúmeras consequências para criança, sejam eles educacionais, pessoais, sociais, físicos e psicológicos, ou seja, é uma barreira que dificulta tanto a produção

do conhecimento quanto as suas relações sociais. Essa pesquisa evidencia melhor compreensão da depressão na infância bem como a atuação e dificuldades dos profissionais da educação diante dessa realidade que afeta diretamente a vida da criança podendo trazer danos irreparáveis.

PALAVRAS CHAVE: Transtorno depressivo. Infância. Aprendizagem

ABSTRACT: This work is about depressive disorder in childhood and its implications for learning, which aims to analyze the reflection of these implications in children's learning, enabling a better understanding among education professionals, family and community, going through its historical process, identifying characteristics and consequences listing studies and discoveries by authors who discuss the theme, such as Wagner Teodoro, Mônica Palitot and Andrea Sigolo. To this end, we carried out a theoretical bibliographical study, understanding that depressive disorders bring numerous consequences for children, whether educational, personal, social, physical and psychological, that is, it is a barrier that hinders both the production of knowledge and its consequences. social relationships. This research shows a better

understanding of childhood depression as well as the role and difficulties of education professionals in the face of this reality that directly affects the child's life and can bring irreparable damage.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é referente aos transtornos depressivos na infância e suas implicações no processo de ensino aprendizagem de crianças. Ao decorrer deste estudo enfatizaremos sobre a importância da abordagem do tema e suas consequências no processo educacional infantil. Assim como evidenciarei o papel da escola e do profissional capacitado para atender essas crianças e da família diante desse problema que afeta grande parte dos alunos da educação infantil de todo Brasil.

Assumimos o desafio com a iniciativa desse trabalho, no campo escolar, com a atuação do profissional no reconhecimento do transtorno e nas medidas que estes podem tomar diante dessas dificuldades de aprendizado, como no ambiente familiar, entendendo a importância do reconhecimento precoce do problema, até mesmo por que é possível que os problemas que levam a depressão podem ser causados dentro do ambiente familiar, que deveria ser um dos lugares de enfrentamento e auxílio na recuperação dessa criança.

Entendemos que quanto antes essa família se der conta que a criança possui um problema, e a partir dessa identificação procurar os órgãos adequados para o tratamento a família terá um papel imprescindível na tentativa de resolver ou amenizar o problema, esse é o primeiro passo na recuperação dessas crianças, essas são responsabilidades que devem ser assumidas pela família e pela escola.

Por se tratar de assunto pouco difundido, o torna desconhecido e confundido com outros problemas da idade como tolice, indisposição e rebeldia. Desta forma traremos uma visão sobre o processo histórico dos transtornos depressivos, como ele se deu no decorrer das épocas até a atualidade, em seguida o conceituaremos para um melhor entendimento, bem como discutiremos o papel do profissional da educação dentro do espaço educacional e da família, uma vez que esta é a grande responsável pela vida da criança dentro dos seus processos de socialização.

HISTORICO E CONCEITO E DA DEPRESSÃO

Vista como um dos principais problemas desse século a depressão vem se conceituando a partir do pensamento de vários autores em vários ambientes. Em pesquisa no Google, podemos encontrar o conceito de depressão como um termo utilizado na psiquiatria para designar um transtorno de humor, uma síndrome em que a principal queixa apresentada pelos pacientes é o humor depressivo e as vezes irritável, permanecendo assim por quase todo o dia. O verdadeiro significado da palavra depressão vem do latim

depressio, de deprimere, que significa “apertar firmemente”, “para baixo”.¹

Segundo Teodoro (2010, p.33) A depressão é uma das doenças mais preocupantes da atualidade, porém há registros de personagens bíblicos como Jó e o Rei Saul, apresentando sintomas de depressão, tendo este último cometido suicídio e o primeiro sido exemplo de paciência, fé e perseverança.

A maioria dos estudos sobre a depressão concentram-se nos séculos XIX e XX, porém pudemos encontrar a partir de pesquisas que suas origens foram identificadas séculos antes de cristo e no decorrer dos tempos alguns autores a definiram de formas diferentes e isso fica perceptível e vem decorrendo a partir de todo o processo histórico.

Na Grécia antiga o estado melancólico era atribuído a castigos impostos pelos deuses em função de comportamentos incorretos. Hipócrates (460-377 a.C.), o pai da medicina, foi o primeiro a considerar os comportamentos anormais com causas naturais, ao invés de sobrenaturais como ocorria até então (TEODORO, 2010, p. 32).

Percebemos então que os primeiros conceitos sobre a depressão são bem antigos, muitas vezes definidos de forma exagerada ou mal definidos, algumas vezes ligados a seres sobrenaturais, fruto de algum castigo por ter cometido algo de errado, alguns autores ligam a depressão a influências religiosas, porém estudos mais avançados nos propõe conceitos baseados em pesquisas, trazendo um melhor entendimento sobre a doença.

Antigamente era bem mais difícil definir a depressão, hoje já encontramos muitos conceitos baseados em uma lógica que seja mais provável à compreensão, mesmo assim suas características e sintomas variam de pessoa pra pessoa e se confundem com outros problemas, por isso é importante o estudo sobre suas características e suas consequências para vida da criança.

CARACTERÍSTICAS E CONSEQUÊNCIAS DO TRANSTORNO DEPRESSIVO.

Para Scivoletto e Varella (2011) Por se tratar de uma fase de imaturidade a criança tem muita dificuldade para expressar que está deprimida. Primeiramente, porque não sabe definir as próprias emoções. Estando sempre dependente do adulto para dar uma definição daquilo que se chama melancolia, inquietação, angústia. Por isso é mais fácil para criança, queixa-se de problemas físicos, porque é mais fácil explicar males concretos e orgânicos, do que um de caráter emocional.

Palitot (2010, p.99) O CDI fornece uma visão geral da sintomatologia depressiva, e a pressuposição da escala é de que a depressão, tanto na criança quanto no adolescente, pode ser descrita pelos mesmos sintomas da depressão do adulto: tristeza ou comportamento depressivo, sentimento de culpa, anedonia, baixa autoestima, problemas do sono e apetite, fadiga excessiva, déficit psicomotor, comportamento antissocial e ideias suicidas

¹ Para tentar diversificar o conceito de depressão, troucemos o conceito de depressão a partir do google. Significado de depressão (O que é, Conceito e definição) – Significados. <https://www.significados.com.br/depressao/> em 03/05/2019 às 23:05

O transtorno depressivo é um assunto que ainda necessita de discussões e pesquisas, por se tratar de um assunto importante pela possibilidade de afetar o ensino aprendizagem da criança. A base para vida de todo ser humano se dá na infância, onde os mesmos começam a criar sua independência, através das relações sociais, o que geralmente acontece na escola, na família e na localidade onde vivem. No entanto, nesse processo de socialização de que tanto se discute, acontecem problemas que podem comprometer o desenvolvimento dessa interação consequentemente, isso afetará diretamente a vida da criança.

Entendemos que isso se dá pelas pessoas não levarem o transtorno depressivo a sério ou até mesmo pelo desconhecimento sobre o assunto, os perigos de sua gravidade e pelo fato de não haverem respostas para todas as perguntas que envolvem o transtorno depressivo. É um problema que se não tratado adequadamente e no seu tempo certo, acaba interferindo na qualidade de vida da criança, que diferentemente dos adultos não possuem capacidade de dialogar e nem de descrever o que estão sentindo, desta forma eles se retraem, o que dificulta a relação e percepção de pais e professores.

DEPRESSÃO NA INFÂNCIA

O transtorno depressivo é um problema que pode afetar pessoas em todas as idades e em diferentes realidades, não estando delimitada a uma classe social ou a um grupo específico, ela pode ocorrer na fase adulta, na adolescência e na infância. Levando isso em consideração, almejamos nesse estudo dar ênfase, especificamente, ao transtorno depressivo na infância, por dois motivos bem compreensíveis: primeiro porque a criança está em pleno processo de desenvolvimento e pelo fato de ser um sujeito vulnerável que necessita de uma atenção redobrada.

Observamos que as pesquisas sobre depressão infantil ainda são bastante remotas, porém o que podemos destacar é que havia dúvida da existência de depressão em crianças e com o tempo chegou-se ao entendimento de que é possível acontecer e que estão ligados ao baixo rendimento escolar e outras comorbidades.

Na visão de Cruvinel e Boruchovith (2003) As discursões se divergem a respeito da depressão na infância, dependendo do ponto de vista de alguns autores os critérios de diagnóstico podem ser diferentes. Alguns autores alegam que os transtornos depressivos na criança possuem características desiguais as da depressão no adulto (Ajuriaguerra, 1976; Lippi, 1985), enquanto outros concordam que a depressão na infância se manifesta de forma bastante parecida como às do adulto.

A hiperatividade pode se confundir com o transtorno depressivo quando a criança é afetada pela hiperatividade em que a criança fica desatenta e/ ou desinteressada das atividades em que ela deveria participar ativamente como as outras crianças, diferentemente

da hiperatividade que conhecemos em que a criança fica agitada o tempo todo, o que nesse caso facilita a diferenciação com a depressão.

Segundo Varella e Scivolletto (2011) nesse tipo de hiperatividade a criança não fica agitada fisicamente como na maioria das vezes percebemos no nosso dia- a- dia, ela se afasta das coisas e não consegue se concentrar nas atividades deixando-as de lado. Não se trata de uma criança entristecida precisamente e sim de uma criança que não consegue focar sua atenção, entretanto algumas pessoas a consideram desligada. A criança deprimida é visível que ela não sente interesse por nada e qualquer que seja a diversão ou atividade, nada a faz sentir-se melhor. Fica indisposta o tempo todo e a todo momento necessita que alguém em quem tenha confiança esteja por perto.

A depressão infantil afeta um número considerável de crianças, inclusive trazendo traumas que podem permanecer pela a vida toda, quando não observado pela família ou pela escola. Quando estudamos a depressão de uma forma mais fundamentada, entendemos a importância desse estudo e que existem abordagens teóricas que trazem conceitos que divergem em alguns aspectos e que seu reconhecimento foi mais tardio na criança o que foi um dos motivos que nos instigou a pesquisar sobre essa fase.

Compreendemos que esse diagnóstico é extremamente necessário, tendo em vista que os sintomas do transtorno depressivo podem se manifestar de maneira explícita ou não, dependendo do caso de cada criança. “Embora os critérios diagnósticos sejam os mesmos dos adultos, nas crianças com transtorno depressivo há maior predomínio de sintomas como ansiedade, queixas somáticas e alucinações (SCHWAN; RAMIRES, 2011, p.459)”, essa predominância ressaltada pelos autores é uma especificidade infantil, que pode ser levado em consideração no momento do diagnóstico.

Levando em consideração as nossas experiências de vida as vivências que temos com nossos filhos e com pessoas que estão próximas a nós é que entendemos que a vida não segue um padrão definido, é verdade que existem dias em que estamos felizes e dispostos a encarar os acontecimentos do dia- a- dia, porém existem dias em que estamos mais contidos, dessa mesma forma acontece com a criança, o que devemos entender é até onde vai ou até quando ele pode ser prejudicial para a criança, quando se trata de algo comum e quando se trata de um transtorno.

Por uma questão de personalidade ou por opção há momentos na vida em que até mesmo a criança não deprimida retrai-se de certos eventos como se fosse uma medida de segurança, pois, ela encontra no refúgio a proteção contra pequenos acidentes que comprometem sua integridade física, o que não pode ser confundida com a criança deprimida que não consegue encontrar prazer, o sentimento é de incapacidade, de desconfiança de si mesma.

Nessa direção, a organização mundial de saúde – OMS(1993), já havia sinalizado na década de 1990, que a depressão implica aspectos biológicos e psicológicos e que o prognóstico para esse quadro pode ser bastante

negativo em alguns casos. A estimativa para 2020, segundo a OMS, é de que a depressão, seja maior causa da incapacidade humana, somente sendo superada pelas doenças cardiovasculares. (SCHWAN; RAMIRES, 2017, p. 2)

Pelo fato da criança não conhecer a idealização correta da morte, o suicídio infantil é incomum de acontecer, eles não conhecem o verdadeiro significado da palavra morte, passando assim despercebida nessa fase. Os cuidados que se deve tomar é que essas crianças estão mais propensas a eventos como acidentes tanto dentro de casa, como no ambiente escolar, na comunidade onde mora, em brincadeiras e atividades simples que antes ela realizava normalmente, sem dificuldades.

Na adolescência existe uma mudança repentina de humor, em um dado momento eles estão tristes e de repente, já aparecem felizes. É uma fase que preocupa bastante, pois, se trata de uma fase de experimentação, passam a conhecer um novo mundo, repleto de coisas e pessoas novas. O adolescente transtorno depressivo tem uma tendência a decisões súbitas e de perigo, nesse período é muito frequente o envolvimento com a criminalidade e com uso abusivo de drogas e álcool, até mesmo porque procuram a sensação de tranquilidade e de esquecimento que as drogas supostamente podem trazer. Dessa forma essa fase é a fase de maior preocupação de familiares e da escola, por se tratar de um período de decisões e transformações importantes.

A depressão em qualquer faixa etária pode ser causada por uma série de fatores, nos adultos encontramos alguns fatores como o alcoolismo, drogas, o analfabetismo, a perda de alguém da família, problemas de saúde, hereditários, preconceitos, tabagismo e entre outros. Além do mais a depressão no adulto pode acontecer de forma leve, moderada e grave, leve com a duração de duas semanas ou mais, moderada com a duração de quatro semanas ou mais e grave podendo se estender por um tempo indeterminado.

Diferentemente das mulheres que os sintomas mais aparentes são tristeza e crises de choro, nos homens fica evidente a irritabilidade e os comportamentos agressivos. O adulto por ser uma pessoa mais experiente e ter maior poder de decisão, assim como os adolescentes é bem mais comum a possibilidade do suicídio

Como já mencionado o transtorno depressivo pode afetar o indivíduo em qualquer idade, condição financeira ou gênero, porém, a prevalência depressiva é muito maior em mulheres, principalmente por estas terem mais dificuldades em lidar com tais problemas, ficando assim mais flexíveis aos seus efeitos.

Esse problema além de atual pode perpassar por varias etapas da vida, é importante trazer um breve conhecimento de como ele se dá em cada fase para que o profissional da educação e família possam se orientar a cerca dos cuidados e de iniciativas de controle ainda da infância quando percebidos.

OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA NESSE PROCESSO

Gostaríamos primeiramente de salientar que são inúmeros os problemas que podem acontecer com a criança e que podem refletir dentro do ambiente escolar, aqui estaremos enfatizando sobre o transtorno depressivo na infância e seus impactos para aprendizagem. Devido a importância do ambiente escolar para a vida da criança, e no enfrentamento desse problema que dificulta a aprendizagem, entendemos que os grandes responsáveis, são os profissionais da escola e suas metodologias, juntamente com a família, para que esse desenvolvimento possa acontecer de maneira satisfatória.

A escola deve ser o lugar por onde a criança deve se aprimorar e despertar para vida, desenvolvendo-se cultural e socialmente, deve ser o lugar de muitas conquistas, lugar de construção do caráter. E nesse processo de integrar-se na sociedade tanto a escola, quanto a família, devem assumir seus papéis diante dessa verdade, percebendo a escola como local de extrema importância para formação humana é que entendemos que essas expectativas devem ser atingidas. Por esse motivo é imprescindível que além de promover o bem estar da criança, a escola e seus profissionais devem proporcionar boas relações de aprendizagem.

A família é a grande responsável pela criança e acredita-se que os seus membros tem o interesse que ela tenha uma boa educação, um bom desenvolvimento, porém, a família no seu papel de cuidadora, ela traça metas e conquistas para a criança, na grande maioria das vezes a escola é o único meio que a criança tem de alcançar esses objetivos.

Juntamente com a família a escola deve assumir papel imprescindível de total responsabilidade na vida da criança, para isso deve contar com uma equipe de gestores, coordenadores e professores e demais profissionais, que garanta as condições necessárias que proporcione além de boa uma formação um ambiente favorável que a criança se sinta à vontade, que se sinta amada, valorizada, para mais tarde ter opinião formada das coisas.

Caso contrário as crianças terão dificuldades que colocarão em risco o seu futuro, por traz dessas dificuldades de aprendizado está o transtorno depressivo infantil, que ainda hoje é um assunto ainda desconhecido ou pouco debatido tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar, no entanto, é um assunto que afeta grande parte de nossas crianças, justamente por ainda estar disfarçado, escondido, diante dos olhos da família e da escola.

É na escola que, muitas vezes, os sujeitos manifestam os primeiros sinais depressivos, notadamente na apresentação de extremas dificuldades no rendimento escolar, no desempenho cognitivo, na motricidade, na socialização entre colegas, na oscilação do humor e na participação de atividades extraclasse, entre outros. (BARBOSA, 1987, apud, OLIVEIRA, 2012, s/p)

Outros fatores que chamam atenção é o fato dessas dificuldades educacionais, serem causadas porque a maioria das escolas ainda se preocupam apenas em repassar o conteúdo programático. Entendemos que a escola deveria formar a criança para vida,

que levassem em consideração questões sociais, biológicas e psicológicas, isso ajudaria a formar um cidadão capaz de se reinventar, capaz de criar seus próprios conceitos, ou seja um cidadão independente. Mas isso só é possível se a criança estiver bem psicologicamente, sabendo disso a escola deveria conseguir junto aos órgãos responsáveis um profissional qualificado como o psicopedagogo para ajudar nas intervenções de enfrentamento a essas dificuldades.

Se tratando de crianças que apresentam o quadro depressivo e que frequentam a escola, os problemas psicológicos como o transtorno depressivo podem ser duradouros e atingirem um elevado nível de gravidade se não forem detectados precocemente. As crianças que apresentam depressão, possuem um desempenho escolar muito baixo, principalmente pela desatenção, problemas da memória e raciocínio. Não que a criança seja incapaz de se desenvolver intelectualmente e sim que os sintomas da depressão infantil provocam o desinteresse em participar de eventos promovidos pela escola e de se relacionar com os colegas e isso acaba influenciando no seu rendimento escolar.

Acompanhando essa linha de raciocínio, podemos entender que a criança apresenta grandes dificuldades de aprendizado quando estão em desequilíbrio físico, mental, emocional e social e que isso afeta suas vidas consideravelmente, promovendo dificuldades diversas, inclusive de aprendizagem que: Segundo Lourenço (2003) apud Golfeto et al (2008), as dificuldades de aprendizagem podem ser:

De ordem especificamente escolar;

Decorrentes do potencial intelectual das crianças, que pode estar prejudicado pela desnutrição e outras patologias;

De um comprometimento da personalidade, ainda em evolução associada a um conjunto psíquico intrapsíquico;

Por razões sociais, tais como: a falta de continuidade de ensino, as mudanças de escola, a troca de professores e classes excessivamente numerosas;

E finalmente as psicopatologias mais frequentemente associadas aos transtornos de aprendizagem.

Observamos que sobre a capacidade de concentração e fadiga, nas atividades escolares, pode-se dizer que além de atrapalhar o desenvolvimento dessas atividades como um todo, o aluno depressivo não consegue se apropriar dos benefícios dessas atividades, cometendo erros banais que antes não os cometia, não conseguem resolver questões consideradas fáceis, principalmente em testes e provas, aparentando não ter paciência e disposição para o desenvolvimento das mesmas. Muitas vezes esse cansaço dará espaço a uma agitação considerável e que geralmente atrapalhará as atividades e seus participantes.

O automatismo de pensar que o baixo rendimento escolar e os comportamentos "disfuncionais" estão diretamente relacionados a Transtornos de Aprendizagem deve ser revisto, uma vez que as notas baixas, o comportamento agitado,

a dificuldade de concentra- se, dentre outras características podem ser sintomas de um transtorno depressivo. (SIGOLO, 2012, p. 2)

Evidencia-se a necessidade da identificação precoce do transtorno depressivo na infância e em seguida o início do tratamento, uma vez que como já mencionamos os sintomas se assemelham a outros problemas de aprendizagem, passando na maioria das vezes despercebido por professores e familiares. Por isso, enfatizamos a importância dos profissionais em estarem atentos, principalmente a mudanças repentinas de comportamentos e outros sinais e sintomas que as crianças irão deixar transparecer dentro do ambiente escolar.

Entendendo o transtorno depressivo na infância, como um assunto bastante complexo e que pode ser confundido com outras dificuldades de aprendizagem, e que acaba dificultando o entendimento do profissional da educação em identificar o problema da criança, podendo acarretar problemas futuros a partir de uma identificação precipitada, tendo como consequências tomadas de decisões incorretas e que consequentemente trarão resultados negativos, como o agravamento do estado depressivo dessa criança, além do mais essas informações tem que estar muito bem articuladas entre profissionais da educação e saúde caso seja necessário.

Segundo Palitot (2010) o que acontece na maioria das vezes é que o professor até mesmo pela falta de conhecimento sobre o assunto, acaba por confundir outros problemas de aprendizagem com a depressão, ao invés de reconhecer no seu aluno os sintomas depressivos, o professor acaba por fazer um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e isso irá acarretar uma série de atitudes incorretas, intensificando a baixa autoestima do aluno, fazendo com que a criança fique mais suscetível a depressão.

Dentro do ambiente educacional a criança deprimida pode ser confundida como preguiçosa, travessa ou mal educada, o que pode gerar uma série de críticas e preconceitos, por parte dos colegas e dos próprios educadores, isso não contribui em nada na vida da criança, muito pelo contrário, provoca o afastamento dessa criança tanto dos colegas e professores, quanto das atividades inerentes ao seu desenvolvimento cognitivo e social. Devemos lembrar que os professores dentro do seu dever de auxiliar e de propor condições favoráveis a esse desenvolvimento infantil, recai sobre eles a tarefa de detectar ou lidar com tais problemas já que estes comprovadamente comprometem o processo educativo da criança.

Percebe-se também, que ocorre com frequência a classificação errônea de tais comportamentos, ou melhor, de tais sintomas. Tanto as crianças como mesmo os adultos que a rodeiam, muitas vezes “julgam” essas manifestações comportamentais como preguiça, má vontade ou birra. Ou então, estas crianças são indicadas como “portadoras” de problemas de aprendizagem e, o que deve-se perceber é que o “problema” deles não está tão somente na aprendizagem, pois o reflexo no rendimento escolar é somente um sintoma que vem “avisar” que sua vida psíquica não vai nada bem. (SIGOLO, 2018, p.8)

Entendemos que dentro do processo de ensino aprendizagem o professor é exposto a inúmeras dificuldades como baixa remuneração, falta de tempo para uma requalificação adequada, programas educacionais que beneficiem a sua atuação, na maioria das vezes esses profissionais tem que trabalhar no contra turno para complementar sua renda. Essa falta de incentivos vem a muito tempo defasando na educação brasileira e isso faz com que estes profissionais se submetam a jornadas de trabalho exaustivas, sujeitando-se a outros trabalhos que fogem totalmente de sua formação exatamente no momento em que deveriam estar de folga.

Essa é a realidade da maioria dos profissionais da educação infantil que mesmo sem o devido reconhecimento, saem de suas casas prontos pra fazerem o seu melhor, porém essa falta de incentivos e de reconhecimento, acaba refletindo diretamente na vida do profissional e consequentemente na vida estudantil da criança, porque esta se deparará com um profissional exausto, estressado, que não teve tempo de preparar sua aula, porque sai correndo de uma escola para outra para poder cumprir suas horas trabalhadas.

Notamos que a falta de conhecimento sobre o transtorno depressivo na infância, traz sérios danos e atrasos na vida da criança e isso pode acontecer tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. Quando isso acontece no âmbito educacional principalmente por parte dos profissionais da educação e pelos colegas, pode provocar outros problemas como o afastamento dessa criança dos colegas e das dependências da escola, a evasão dessa criança do ambiente escolar ou o desinteresse de participar de qualquer evento realizado pela mesma é prejudicial para ela e dessa forma a criança acaba não vivendo situações reais do seu processo de socialização dentro do ambiente escolar, que deveria lhe proporcionar uma educação democrática e proveitosa dentro dos demais âmbitos de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da oportunidade em que a pesquisa sobre os transtornos depressivos na infância e suas implicações no processo do ensino aprendizagem nos proporcionou é que pudemos entender que por se tratar de um assunto complexo para o entendimento e por se tratar de um assunto que coloca em risco a vida da criança e o seu desenvolvimento em todos os segmentos da vida, no qual nosso trabalho dará ênfase a área educacional.

É que nos propusemos em trazer essa investigação por perceber que os resultados seriam interessantes uma vez que trazem um melhor entendimento por parte dos leitores e a partir desse entendimento, a família e os profissionais da educação saberão se portar diante dessa dificuldade, assim como saberão o que fazer quando o problema exigir medidas que estão fora das intervenções do ambiente escolar e/ou familiar, que nesse caso seria a procura por um profissional que tivesse a devida formação para cuidar desses casos como médicos e psicólogos.

No decorrer da pesquisa utilizamos vários autores que discutem a temática abordada com o intuito de fazer com que a família, a comunidade e os profissionais da educação possam ter um conhecimento pautado na visão de quem pesquisa e discute sobre a problemática trazendo uma melhor compreensão sobre este assunto que se confunde com outras implicações.

Nossa intenção é também que esse trabalho possa servir como fonte de informação para que os leitores possam ter iniciativas assim como incentivo para poderem dar prosseguimento em novas pesquisas, principalmente nessa área por entendermos sua importância para educação e para vida da criança e por sentirmos que ainda existirem poucas pesquisas sobre esse assunto que varia de pessoa pra pessoa e que podem ser ocasionados por vários motivos e em qualquer idade.

Pela sua significância é que pretendemos dar continuidade a essa pesquisa sempre tentando trazer a visão de outros autores para complementar a pesquisa ou possivelmente ir nos ambientes escolares e familiares, lugares que se deparam com essa dificuldade afim de enriquecer essa pesquisa e buscando sempre novos resultados significativos.

REFERÊNCIAS

SCHWAN, Soraia; RAMIRES, Vera- **Depressão em crianças: Uma breve revisão de literatura** <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20307>

DRÜGG, Ângela, et, al. **A depressão na infância.** (2002) www.unijui.edu.br/arquivos/clinicapsicologia/informativos/.../falandonisso08.pdf Acesso em: (20/10/2018) às 22:10

VARELLA, Dráuzio; Scivolletto, Sandra- **Depressão infantil e na adolescência.** (2011) <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia/> Acesso em: 13/11/2018 às 21:30

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely- **Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional.** (2003) pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100008 Acesso em: 02/ 06/ 2019 às 23: 50

PALITOT, Mônica- **Relação entre sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem no contexto escolar.** <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7024/1/arquivototal.pdf> Acesso em: (29/01/2019) às 17:30

SILVA, Maria; ALENCAR, Ivana; RIBEIRO, Paulo- **O Papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizado.**

MR da Silva, IM de Alencar, PE Ribeiro - Cuadernos de Educación y ..., 2015 - eumed.net Acesso em: (08/02/2019) às 04:30

SIGOLO, Andréa- **depressão infantil.** AM Sigolo - Pós Graduação apresentado como requisito parcial ..., 2008 - tconline.utp.br Acesso em: (19/02/2019) às 21:30

GONÇALVES, Angela; TEXEIRA, Maria, Et, Al - **Prevalência de depressão e fatores associados em mulheres atendidas pela Estratégia de Saúde da Família.** www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v67n2/0047-2085-jbpsiq-67-2-0101.pdf Acesso em: (21/02/2019) às 21:30

TEODORO, Wagner- **Depressão: corpo, mente e alma.** <https://pt.slideshare.net/wagnerlugate/depresso-corpo-mente-e-alma> Acesso: Em 04/ 05/ 2019 às 01:10

GOOGLE- **Significado de Depressão (O que é, Conceito e Definição** <https://www.significados.com.br/depressao/> Acesso Em: 04/ 05/ 2019 às 00:30

Portal Draúzio Varella | Informação sobre saúde para todos. <https://drauziovarella.uol.com.br/> Em 04/ 05/ 2019 às 21:30

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FOMENTO À PARTICIPAÇÃO NA OLIMPIÁDA BRASILEIRA DE INFORMÁTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/05/2023

Pablo Schoeffel

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

Paolo Moser

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

Geraldo Menegazzo Varela

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

Letícia Resmini Durigon

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

Gustavo Cibils de Albuquerque

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

Matheus de Souza Niquelati

Departamento de Engenharia de Software
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - Ibirama – SC – Brazil

ABSTRACT. This paper describes an experience of computation thinking teaching

to elementary school students through a course using ludic computer programming tools, games, gamification and unplugged computer science. The target was 34 students of 7th, 8th and 9th grade of the elementary school in the city of Ibirama – Santa Catarina. The evaluation yielded positive results about fun and satisfaction. In addition, the student participation in the Informatics Brazilian Olympics was evaluated and we identified a significantly better performance of students who participated of this course compared to students who did not.

RESUMO. Este artigo relata a experiência do ensino de pensamento computacional para alunos do ensino fundamental, por meio de um curso, utilizando ambientes lúdicos de programação, jogos, gamification e computação desplugada. O público atingido foi de 34 alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do município de Ibirama – Santa Catarina e a avaliação mostrou resultados positivos relacionados à satisfação e diversão com o curso. Além desses resultados, foi avaliada a participação dos alunos do curso na Olimpíada Brasileira de Informática. Foram encontradas evidências de um desempenho

significativamente superior em comparação ao desempenho de alunos que não participaram dessa atividade.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento em educação e tecnologia tem sido apontado como um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. Aliado a isso, a maneira que as crianças e jovens de hoje conseguirão relacionar-se com a tecnologia e com a computação, especificamente, impactarão na sociedade do futuro (BARR; HARRISON; CONERY, 2011; CROW, 2014; CARVALHO, 2015).

Porém, na contramão dessa constatação, percebe-se uma diminuição da procura por cursos de tecnologia (especificamente computação), originando uma desproporcionalidade entre a demanda crescente do mercado e a qualificação de mão de obra na área (SOFTEX, 2012). Apesar do relato de melhorias constantes nos indicadores da educação no Brasil, muitos desses indicadores são baseados em quantidades de alunos, aprovações, escolas, professores, entre outros (INEP, 2013). Entretanto, quando analisados qualitativamente, somente 40% dos estudantes brasileiros do quinto ano e 23% do nono ano da rede pública aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de texto. Com relação à matemática, somente 35% dos estudantes do quinto ano e 11% do nono ano da rede pública desenvolveram competências adequadas para resolução de problemas (QEDU, 2015).

A utilização de programação de computadores nas escolas, como meio de melhorar o raciocínio lógico, pensar de forma mais crítica e propor novas soluções são como ferramentas que podem melhorar esse cenário (BARCELOS; SILVEIRA, 2012; WILSON; MOFFAT, 2010; TSALAPATAS ET AL., 2012; LIN ET AL., 2005; PEA; KURLAND, 2007; ACKAY, 2009; SERIN; SERIN; SAELI ET AL., 2011) Segundo Pereira (2013), a codificação de programas de computadores deveria estar lado a lado com matérias tradicionais como biologia, química e física. Um dos objetivos de ensinar programação para crianças é o desenvolvimento do Pensamento Computacional, que caracteriza-se pelo uso de princípios da computação para ajudar a separar elementos de um problema em outras áreas, determinar seus relacionamentos e desenvolver passos lógicos para chegar a soluções automatizadas (KAFAI; BURKE, 2013).

Outro fator importante no ensino de computação para crianças é a utilização de métodos que buscam alternativas visando facilitar a aprendizagem do aluno. Dentre as metodologias mais eficazes está a utilização de atividades lúdicas durante a aplicação de conteúdo, sendo o lúdico um elo entre o aluno e o conhecimento (MATTA; FREITAS; SANTOS, 2010).

O objetivo desse artigo é relatar uma experiência do ensino de pensamento computacional utilizando ferramentas lúdicas para alunos do sétimo, oitavo e novo ano do

ensino fundamental do município de Ibirama – Santa Catarina, analisando os resultados das avaliações realizadas e os resultados da participação desses alunos na Olimpíada Brasileira de Informática (OBI).

Esse artigo está estruturado em cinco capítulos, sendo que o segundo capítulo contextualiza pensamento computacional e descreve trabalhos correlatos, o terceiro descreve as estratégias de ensino adotadas para os cursos realizados e a metodologia utilizada no experimento, o quarto apresenta e discute os resultados alcançados e, no quinto capítulo, são descritas as considerações finais.

2 | PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Segundo Atmatzidou e Demetriadis (2014), o Pensamento Computacional tem recebido muito atenção nos últimos anos como sendo uma habilidade fundamental que promove mudanças no paradigma cognitivo dos estudantes em todas as áreas da ciência.

Pensamento Computacional, conforme definido por Ray et al. (2011), é um processo de resolução de problemas que inclui: i) a formulação de problemas de forma que permita a utilização do computador ou de outras ferramentas para auxílio na resolução; ii) organização e análise lógica dos dados; iii) representação de dados por meio de abstração, como modelos e simulações; iv) solução automática por meio de pensamento algorítmico; v) identificação, análise e implementação de possíveis soluções com objetivo de alcançar a combinação mais eficiente e efetiva de passos e recursos; vi) generalização e transferência desse processo de resolução de problemas para uma grande variedade de questões.

Neste contexto, o pensamento computacional deve ser tratado como uma habilidade fundamental para todos, não só para cientistas da computação. Assim como a leitura, a escrita e a matemática, deve-se acrescentar pensamento computacional a todas as habilidades analíticas das crianças (WING, 2006). O desenvolvimento do raciocínio lógico é peça essencial para a resolução de problemas, pois assim o aprendiz deixa de reproduzir conceitos pré-definidos, e passa a ser mentor de suas tomadas de decisão, processando dados e informações e gerando resoluções baseadas no que aprende (VARGAS et al., 2012).

Diversas iniciativas têm sido desenvolvidas ao redor do mundo para o ensino de lógica e pensamento computacional para crianças desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Alguns desses relatos serão descritos na próxima seção.

2.1 Trabalhos Correlatos

Foram encontrados dois tipos de trabalhos julgados correlatos ao presente artigo: i) relatos de experiência do ensino de lógica e pensamento computacional a alunos do ensino fundamental; ii) relatos de experiência na preparação e execução da Olimpíada Brasileira de Informática.

No primeiro conjunto de trabalhos, existem diversos relatos de cursos de lógica e pensamento computacional para alunos do ensino fundamental e médio, no Brasil e em diversas partes do mundo. Como exemplos, cita-se o trabalho de Wangenheim, Nunes e Santos (2014), o qual propôs e aplicou uma unidade instrucional para ensino de computação no Ensino Fundamental utilizando o Scratch em uma turma do primeiro ano em uma escola de Florianópolis-SC. Outro trabalho relacionado é o de Wilson e Moffat (2010), que avaliou a utilização do Scratch no aprendizado de programação em 21 alunos de oito e nove anos de idade, em Glasgow na Escócia. Lin et al. (2005) descreve a experiência de ensino de programação para 81 alunos do quinto, sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental em Taiwan. Kalelioğlu e Gülbahar (2014) relatam a participação de 49 alunos do quinto ano do ensino fundamental num curso de programação com Scratch na Turquia. De forma geral, os resultados mostram que o aprendizado de computação é atrativo para os alunos e é viável para alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental. Os trabalhos avaliam aspectos diferentes, como: adequação de ferramentas, satisfação dos alunos, aprendizagem e percepção dos professores. Porém, nenhum dos trabalhos citados apresentou tratamento estatístico para tais resultados.

No segundo conjunto de trabalhos, foram pesquisados trabalhos relatando o incentivo à participação de alunos na Olimpíada Brasileira de Informática e cursos preparatórios. O trabalho de Lemos et al. (2012) descreve resultados de atividades para a difusão da computação na região centro-sul fluminense, onde um dos objetivos foi a participação na OBI, porém sem mencionar resultados. Barros e Oeiras (2010) também descrevem uma iniciativa de fomentar a participação de alunos na OBI na cidade de Belém, porém também não descreve resultados. Oliveira e Oliveira (2009) apresentam experiências na divulgação e organização da OBI no agreste do estado de Alagoas, atingindo 29 alunos nas modalidades de iniciação. Machado et al. (2010) relatam a experiência de um curso objetivando o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico-matemático e a introdução do raciocínio algorítmico, tendo participação de 61 alunos de três escolas de Salvador-BA, sendo que uma das ações foi fomentar a participação na OBI. Oliveira et al. (2013) descrevem um projeto para incentivar a participação de alunos da Paraíba na OBI, porém também não demonstram os resultados obtidos. Desses trabalhos, apenas Machado et al. (2010) e Oliveira e Oliveira (2009) descrevem resultados parciais, porém sem uma análise estatística e poucos dados. Os demais trabalhos descrevem a experiência da realização de cursos preparatórios.

Com relação aos relatos de ensino de pensamento computacional e raciocínio lógico por meio da programação, diversos trabalhos foram encontrados, porém a maioria deles descreve ações isoladas e de curta duração. Com relação ao incentivo e participação na OBI, nenhum dos artigos encontrados descreve resultados de forma sistemática, além de não terem sido encontrados artigos relacionando um curso para o ensino de pensamento computacional com resultados na OBI, como é o caso deste trabalho.

3 | METODOLOGIA

Serão descritos nessa seção os aspectos de metodologia relacionados às estratégias de ensino utilizadas no curso (seção 3.1) e também a metodologia de avaliação utilizada nos estudos de caso (seção 3.2).

3.1 Estratégias de Ensino

O curso descrito nesse artigo faz parte de um programa de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina, que visa o ensino lúdico de tecnologia para jovens, o qual está dividido em três ações: i) lógica computacional: ensino de raciocínio lógico e pensamento computacional de forma lúdica e prática; ii) programação de computadores: introdução ao ensino de programação, com introdução de linguagens de programação; iii) robótica: ensino e prática de montagem e programação de computadores, utilizando os kits LEGO Mindstorms®.

O programa prevê o avanço dos estudantes nas três ações, de forma sequencial, com o objetivo final de utilizar os conhecimentos de lógica e programação na montagem e programação de robôs. Esse artigo refere-se ao primeiro dos cursos, que visa o ensino de lógica computacional de forma lúdica.

A carga horária do curso foi de 48 horas, sendo aplicado em dois dias por semana, totalizando oito semanas. Os alunos foram divididos em duas turmas, separados pelo ano de curso do aluno no Ensino Fundamental, sendo uma turma com os alunos do 7º ano e outra turma com alunos dos 8º e 9º anos.

A estratégia de ensino consistiu em dividir o curso em dois momentos, sendo que o primeiro correspondeu às três primeiras semanas e incluiu atividades de preparação para a OBI, em conjunto com atividades de introdução à lógica e pensamento computacional; o segundo teve foco na prática de lógica e programação de algoritmos por meio de ferramentas lúdicas.

Foram utilizadas diversas técnicas e metodologias de ensino, a fim de deixar o aprendizado mais lúdico e atrativo para os estudantes. Para isso, as aulas das três primeiras semanas foram divididas em duas partes, sendo que na primeira delas trabalhou-se em conceitos básicos de lógica computacional, sempre utilizando mecanismos lúdicos como: jogos, brincadeiras, computação desplugada¹ e atividades de preparação para OBI; na segunda parte buscou-se introduzir a prática de programação por meio de ferramentas lúdicas, abrangendo-se os conceitos de variáveis, programação estruturada, condicionais e repetição. Utilizou-se também técnicas de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – *Problem Based Learning*), sendo que a cada semana era proposto um problema desafio, a ser resolvido utilizando os conceitos aprendidos. Esses problemas foram criados nas

¹ projeto para promover a área por meio do ensino de computação sem o uso de computador, utilizando atividades lúdicas para atingir pessoas de todas as idades. Projeto disponível em: <http://csunplugged.org/>.

ferramentas RoboMind e Scratch (descritos a seguir), sendo ordenados em grau crescente de complexidade e contemplando os assuntos que foram aprendidos na referida semana.

O RoboMind é uma ferramenta que permite deslocar um robô através de um mapa e realizar algumas ações por meio de comandos estruturados. O Scratch, por sua vez, é um ambiente que permite criar jogos e animações por meio da criação de programas arrastando blocos visuais de comandos pré-definidos. Como ferramenta adicional, foi demonstrado e estimulado o uso dos aplicativos do site Code.org, que possui diversos instrumentos para aprendizagem de programação de crianças e jovens.

Como forma de engajamento e estímulo, também foram utilizados alguns conceitos de *gamification*² por meio da realização de uma gincana, cujas provas eram compostas de problemas de lógica e desafios de programação, os quais contavam pontos que acumulavam ao longo do curso. Para promover interação entre os estudantes, as atividades da gincana foram realizadas em pares e os pares variavam a cada atividade, de acordo com um sorteio prévio.

Outra atividade realizada foi o desenvolvimento de um projeto final, onde os alunos precisaram criar um novo projeto, do início, na ferramenta Scratch. Essa atividade foi realizada em equipes de até três alunos e os grupos apresentaram os projetos finais para os demais participantes e também para alguns professores do curso, que serviram de jurados e avaliadores. Essa atividade compôs a última pontuação da gincana e os melhores classificados de cada turma foram premiados, embora todos tenham recebido uma premiação de participação.

A metodologia de ensino-aprendizagem seguida foi a mesma para ambas as turmas. A diferenciação ocorreu somente na complexidade das atividades, visto que para a turma do 7º ano, em diversos momentos, tarefas foram simplificadas ou o tempo para realização aumentado, enquanto para a turma dos 8º e 9º anos, algumas tarefas extras e desafios adicionais foram criados.

3.2 Metodologia de Avaliação

A fim de avaliar a efetividade do aprendizado e do engajamento dos alunos com o curso, foi aplicado um questionário pós-unidade elaborado pela iniciativa Computação na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (COMPUTACAO NA ESCOLA, 2015). O instrumento busca identificar fatores como aprendizagem, diversão e percepção da área utilizando uma linguagem mais simples e informal, com uso de imagens para melhor entendimento e adequação à faixa etária.

Os questionários foram preenchidos no último dia do curso, em Junho de 2015 e a avaliação foi realizada com 34 alunos. A pesquisa compreendeu estudantes de quatro escolas diferentes, sendo uma escola pública municipal, duas escolas públicas estaduais e uma escola privada.

² O uso de elementos de design de jogo em contextos que não são jogos (DETERDING et al., 2011).

Os resultados quantitativos obtidos na participação da Olimpíada Brasileira de Informática de 2015, por parte dos alunos participantes do projeto foram analisadas com base em métodos estatísticos paramétricos (teste *t* de Student e ANOVA seguida de Tukey-Kramer), com $\alpha=0,05$, uma vez que não houveram desvios significativos do pressuposto de normalidade (teste de Shapiro-Wilk). Associações entre variáveis qualitativas como gênero, grau de evasão, participação do curso e característica pública/privada das escolas foram testadas com o teste Qui-Quadrado para tabelas de contingência, sempre com $\alpha=0,05$.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram avaliados 34 alunos, sendo 17 alunos da turma do 7º ano do EF e 17 alunos da turma dos 8º e 9º anos do EF. A Figura 1 mostra que os aspectos de satisfação com o curso foram positivos: a maioria achou as aulas boas ou excelentes, fáceis, divertidas e rápidas (no sentido de “não-tediosas”).

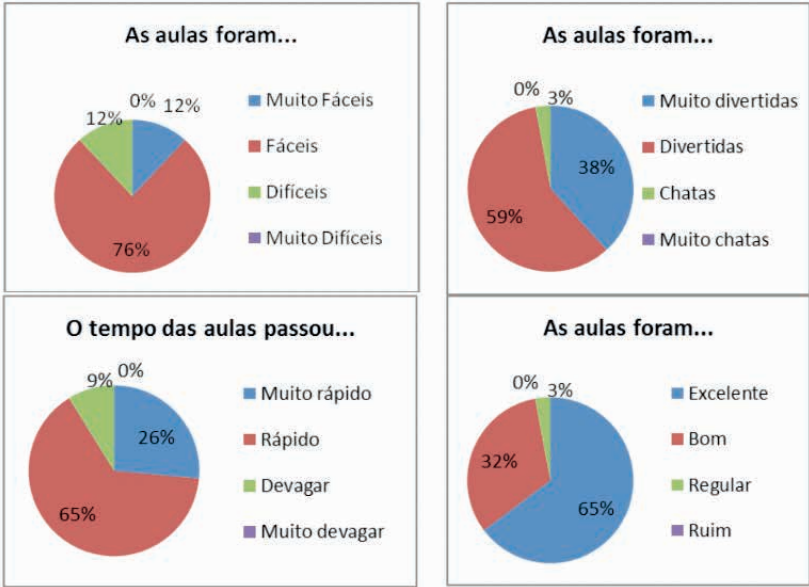


Figura 1 – Avaliação da satisfação do curso

Analisando especificamente o desenvolvimento de programas, nota-se que a maioria dos participantes considerou a atividade divertida ou muito divertida e prazerosa, conforme Figura 2.



Figura 2 – Percepção dos alunos sobre desenvolvimento de programas

Com relação à percepção do aluno sobre o seu conhecimento, 76% dos alunos envolvidos mostraram seus códigos desenvolvidos no curso para outras pessoas e, de forma geral, quase a totalidade dos participantes (97%) entendem que conseguem fazer um programa de computador e querem aprender mais, conforme Figura 3.

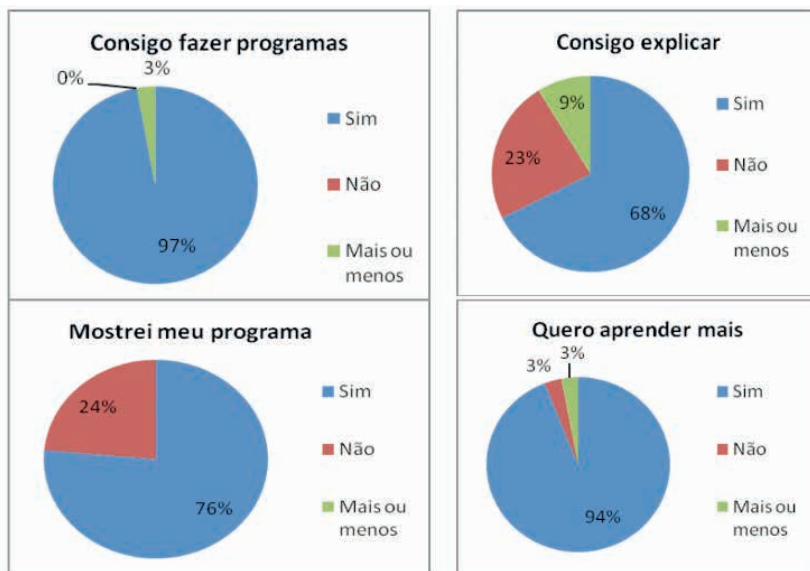


Figura 3 – Percepção do aluno sobre seu conhecimento e interesse

Outro fator avaliado foi a percepção dos estudantes com respeito à área, sendo que a maioria dos alunos considera a computação uma atividade útil e cerca de três quartos relataram que pensam em trabalhar na área, conforme Figura 4.

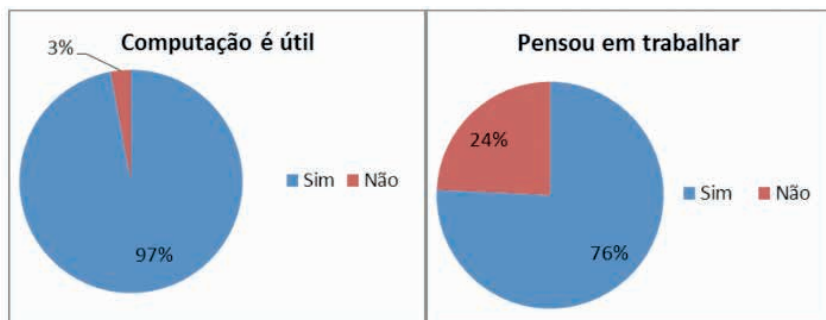


Figura 4 – Percepção dos alunos à respeito da área de computação

Para avaliar a evasão do curso, foi contabilizado o número de alunos inscritos que efetivamente iniciaram o curso e aqueles que o finalizaram. A Tabela 1 mostra que a evasão total foi de 24,4%. Apesar do fato de que o percentual de evasão feminina foi o dobro da evasão masculina, a condução de um teste Qui-Quadrado não apresentou evidências de associação entre gênero e percentual de evasão.

Gênero	Inscritos	Iniciaram	Finalizaram	Evasão (%)	Valor p (Qui-Quadrado)
F	13	10	6	40,0	0,19
M	38	35	28	20,0	
Total	51	45	34	24,4	

Tabela 1 – Taxa de evasão por gênero

No que diz respeito aos aspectos negativos, os comentários mais frequentes foram relativos à ferramenta RoboMind e ao barulho e conversas paralelas que atrapalharam algumas aulas.

Além desses resultados, as escolas que tiveram alunos participantes do projeto foram instigadas a participarem da Olimpíada Brasileira de Informática (OBI). Como resultado, 237 alunos participaram, sendo que 38 desses alunos fizeram parte do curso, embora nem todos tenham finalizado. A Tabela 2 mostra o desempenho dos alunos comparando aqueles que participaram com aqueles que não participaram do projeto.

Participam do curso	Alunos	Média	Desvio Padrão	Valor p (ANOVA)	Aprovados (%)		Valor p (Qui-quadrado)
Sim	38	11,63	5,36	0,00	21	55,3	0,00
Não	199	6,55	2,96		19	9,5	

Tabela 2 – Comparação de resultados dos alunos na OBI

O teste Qui-Quadrado apresentou evidências altamente significativas para rejeição da hipótese nula, corroborando a hipótese de existência de associação entre os níveis de aprovação e a participação do curso. A nota média da nota foi 11,63 para os alunos que fizeram o curso e é significativamente maior em comparação à média geral de 7,36 e à média daqueles que não fizeram o curso (6,55), segundo o teste ANOVA seguido do *post-hoc* Tukey-Kramer.

Com relação à modalidade da escola dos alunos, observa-se na Tabela 3 um comparativo entre escolas públicas e privadas.

Modalidade	Alunos	Geral		Alunos que fizeram o curso		Alunos que não fizeram o curso		Alunos Aprovados	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Pública	220	6,80	3,18	9,74	4,66	6,39	2,69	29	13%
Privada	17	14,65	5,22	16,27	4,08	11,67	6,12	11	65%

Tabela 3 – Comparação de resultados da OBI por modalidade da escola
Desvio padrão

O desempenho dos alunos da escola privada foi significativamente superior, considerando o número de aprovações, de acordo com o teste Qui-Quadrado (valor p aprox. 0,00). Considerando as notas, também houveram evidências altamente significativas para rejeição da hipótese de igualdade (teste t, valor p=0,001) corroborando a hipótese de diferença entre as médias dos alunos de escola pública e privada. Para evitar vieses, foram avaliados separadamente os alunos que fizeram e não fizeram o curso, sendo que houveram evidências significativas para rejeição da hipótese de igualdade entre alunos de escola pública e privada, tanto no grupo que fez o curso (valor p aprox. 0,00) quanto no grupo que não fez o curso (valor p = 0,044).

Por fim, no que diz respeito ao gênero dos estudantes participantes na OBI, 104 alunas obtiveram média de 6,76 (desvio padrão = 2,92), enquanto os 133 alunos obtiveram média de 7,83 (desvio padrão = 4,51). Quando submetidos ao teste t, novamente obteve-se um valor p estatisticamente não diferente de zero, apresentando evidências de que a nota média dos alunos analisados difere com relação ao gênero.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho descreveu uma iniciativa de ensino de pensamento computacional para alunos do ensino fundamental. Para buscar maior envolvimento e engajamento dos alunos, foram utilizados aspectos lúdicos com diferentes técnicas e ferramentas de ensino.

A partir de uma avaliação da percepção dos 34 alunos que finalizaram o curso, foi identificado que, em geral, os alunos acharam as aulas fáceis e divertidas, a maioria deseja

obter mais conhecimento sobre computação e cerca de 75% pensam em trabalhar na área. Esses resultados apresentam evidências de que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas tiveram êxito ao facilitar a aprendizagem e tornar o processo divertido. Além disso, os resultados indicam que o curso provocou interesse nos alunos em dar continuidade nos estudos na área de computação, atendendo a um dos objetivos do programa.

Outro resultado positivo obtido foi da participação dos alunos do curso na OBI. Baseado em testes estatísticos, constatou-se que os alunos que realizaram o curso obtiveram notas médias significativamente maiores do que as obtidas por aqueles que não o realizaram. Isso indica que o curso teve êxito na aprendizagem, pelo menos no que se refere ao estilo de questões da OBI, que são exercícios de problemas de lógica. Também baseando-se em métodos estatísticos constatou-se que os alunos da escola privada que participaram das olimpíadas tiveram resultados significativamente melhores que os alunos de escola pública, independente se participaram ou não do curso de lógica computacional. Além disso, com relação ao gênero, constatou-se que o desempenho nas provas da OBI não variou estatisticamente entre alunos do sexo masculino e feminino. No que diz respeito à evasão, esta foi maior por parte do sexo feminino, apesar de que esta diferença não foi significativamente relevante. Por outro lado, os resultados indicam uma diferença significativa no desempenho das meninas em relação aos meninos na OBI, o que pode indicar uma dificuldade para a área e justificar a maior evasão.

Algumas ameaças à validade dos resultados devem ser consideradas, como: i) o pequeno número de participantes, principalmente com relação a alunas do sexo feminino e de escola privada; ii) o fato da participação no curso ter sido voluntária enquanto a participação na OBI foi obrigatória, em algumas das escolas, pode influenciar nos resultados e no perfil dos participantes; iii) o conteúdo das provas da OBI serem estritamente relacionados a resolução de problemas de lógica podem não refletir completamente os conhecimentos repassados no curso.

De forma geral, o curso aplicado teve avaliação positiva, atendendo a seus objetivos. Sugestões de melhoria: i) rever o uso da ferramenta RoboMind, talvez reduzindo o tempo ou trocando por outra ferramenta; ii) rever método de condução das atividades, para evitar conversas paralelas na sala; iii) iniciar o trabalho final com mais antecedência, permitindo o desenvolvimento de projetos mais complexos e o uso de mais criatividade para as soluções propostas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

Akcay, T. (2009). Perceptions of Students and Teachers About the Use of a Kid" S Programming Language in Computer Courses, 321–336.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2014). How to Support Students ' Computational Thinking Skills in Educational Robotics Activities, 43–50.

Barcelos, T. S., & Silveira, I. F. (2012). Teaching Computational Thinking in initial series: An analysis of the confluence among mathematics and Computer Sciences in elementary education and its implications for higher education. *38th Latin America Conference on Informatics, CLEI 2012 - Conference Proceedings*.

Barr, D. Harrison, J. Conery, L. Computational Thinking: a digital age. Learning & Leading with Technology. International Society for Technology in Education. p. 20-23, mar./abr., 2011.

Barros, L G. Oeiras, J. Y. Y. (2010). Extensão universitária em Computação por meio da Olimpíada Brasileira de Informática. In: Anais do XXX Congresso da SBC, Belo Horizonte, MG, 2010.

Carvalho, R. (2015). Para especialista, aprender programação é importante para qualquer profissional. Na Prática. Fundação Escolar. 20 ago. 2015. Disponível em: < <https://www.napratica.org.br/aprender-programacao/>>.

Computação na Escola (2015). Avaliação de unidades escolares para ensinar computação com SCRATCH. Grupo de Qualidade de Software, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < http://www.computacaonaescola.ufsc.br/?page_id=1108>.

Crow, D. (2014). Why every child should learn to code. The Guardian, 07 fev. 2014. Disponível em: < <http://www.theguardian.com/technology/2014/feb/07/year-of-code-dan-crow-songkick>>.

Deterding, S. et al (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: defining “gamification”. MindTreck’11, Tampere, Finlândia, set. 2011.

Inep. (2013). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, 1–4.

Kafai, Y. B. Burke, Q (2013). Computer Programming Goes Back to School. In: Education Week, set. 2013.

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33–50.

Lemos, B. M. et al. (2012). Difusão e Popularização da Computação na Região Centro-Sul Fluminense. Revista Fluminense de Extensão Universitária, Vassouras, v. 2, n. 1, p. 11-20, jan/jun., 2012.

Lin, J., Yen, L., Yang, M., & Chen, C. (2005). Teaching computer programming in elementary schools: a pilot study. *National Educational Computing Conference*, 1–8.

Machado, E. Z. A. et al. (2010). Trabalhando com alunos de ensino fundamental e médio para a descoberta de talentos em computação: um relato de experiência. In: Workshop de Inclusão Digital Bahia-Alagoas-Sergipe, 2010, Maceió. X Escola Regional Bahia-Alagoas-Sergipe, 2010.

Matta, Eloana. Freitas, Maria S T. Santos, Roseli M. O lúdico como facilitador do processo de ensino aprendizagem. Cáceres/Mato Grosso: Cefapro, 2010.

Oliveira, B. A. A. et al. (2013) Ensino de Linguagem de Programação no Ensino Fundamental e Médio: Ampliando o Acesso através da EAD. XIV Encontro de Extensão (ENEX).

Oliveira e Oliveira (2009). A Olimpíada Brasileira de Informática no agreste Alagoano: Ontem, Hoje e Amanhã. Escola Regional de Computação Bahia Alagoas Sergipe, Ilhéus, 2009.

Pea, R. D., & Kurland, D. M. (1984). On the cognitive effects of learning computer programming. *New Ideas in Psychology*, 2(2), 137–168.

Pereira, Leonardo. Escolas Defendem Ensino de Programação a Crianças e Adolescentes. Olhar Digital, 06 Fev. 2013. Disponível em: <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/escolas-defendem-ensino-de-programacao-a-criancas-e-adolescentes/35075>.

QEDu. (2015) Meritt e Fundação Lemann. Retrieved from: <http://www.qedu.org.br/>

Ray, L., Whitehead, C., Shamim, K., Summers, W., & Obando, R. (2011). School Level Computer Science Education and Computer Science Teacher Training in the US: An Overview and an Example Solution. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2011, No. 1, pp. 3931-3938).

Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G., Zwaneveld, B., Nederland, O. U., & Centrum, R. D. M. (2011). Programming in Secondary School : Teaching a Pedagogical Content Knowledge Perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73–88.

Serin, O., Bulut Serin, N., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, 9 (2), 446-458.

Softex. (2012). Mercado de Trabalho e Formação de Mão de Obra em TI. Observatório Softex, 2012.

Tsalapatas, H., Heidmann, O., Almisi, R., & Houstis, E. (2012). Game-Based Programming Towards Developing Algorithmic Thinking Skills in Primary Education. *Scientificbulletin.Upm.Ro*, 9(1).

Vargas, Melina N. Utilização da Robótica Educacional como Ferramenta Lúdica de Aprendizagem na Engenharia de Produção: introdução à produção automatizada. In: XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém – PA, 2012.

Wangenheim, C G. Nunes, V. R. Santos, G. D. (2014). Ensino de Computação com SCRATCH no Ensino Fundamental – Um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Volume 22, Número 3, 2014.

Wilson, A., & Moffat, D. C. (2010). Evaluating Scratch to introduce younger schoolchildren to programming. *Proceedings of the 22nd Annual Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*, 64–75.

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM* 49, p. 33-35.

TRANSFORMANDO VIDAS : UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM O PROGRAMA PEDAGOGIA DA HORA : NENHUM A MENOS

Data de aceite: 02/05/2023

Onília Cristina De Souza De Almeida

RESUMO: O presente artigo apresenta um relato de experiência do programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”, que foi desenvolvido entre os períodos 2012 e 2019 em uma Instituição Privada de Ensino Superior em parceria com as Secretarias de Estado de Educação e a Unidade de Meio Aberto de Ceilândia (UAMA) da Subsecretaria de Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes do Distrito Federal-Brasil. O objetivo principal do programa era promover ações de responsabilidade social para jovens em vulnerabilidade social e em conflito com a lei, muitas vezes influenciados pelo uso de substâncias psicotrópicas. O programa utilizou a Pedagogia dos Valores e metodologias ativas para melhorar as relações interpessoais e ofereceu cursos e oficinas para jovens cumprindo medidas socioeducativas, além de ministrar aulas sobre valores humanos em escolas públicas de São Sebastião. A intervenção pedagógica especializada visou resgatar o interesse pelos estudos, reduzir os riscos sociais e conflitos com a lei, melhorar a autoestima, fortalecer os valores humanos e

capacitar profissionais da área de educação para fortalecer a rede de proteção dos direitos dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência, Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos, programa interventivo, metodologias ativas, jovens em vulnerabilidade social, conflito com a lei, Pedagogia dos Valores.

ABSTRACT: This article presents an experience report of the “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos” program, which was developed between 2012 and 2019 in a Private Higher Education Institution in partnership with the State Education Secretariats and the Open Environment Unit of Ceilândia (UAMA) of the Subsecretariat of Public Policies for Children and Adolescents of the Federal District-Brazil. The main objective of the program was to promote social responsibility actions for young people in social vulnerability and conflict with the law, often influenced by the use of psychotropic substances. The program used the Values Pedagogy and active methodologies to improve interpersonal relationships and offered courses and workshops for young people serving socio-educational measures, as well as teaching values classes in public schools of São Sebastião. The specialized

pedagogical intervention aimed to rescue the interest in studies, reduce social risks and conflicts with the law, improve self-esteem, strengthen human values and train education professionals to strengthen the protection network of the rights of adolescents.

KEYWORDS: Experience report, Pedagogy of the Hour: None Less, intervention program, active methodologies, socially vulnerable youth, conflict with the law, Pedagogy of Values.

INTRODUÇÃO

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) têm uma visão muito preocupada com a situação de jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei. Ambas as organizações têm trabalhado para garantir que esses jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades para a ressocialização. A UNICEF, por exemplo, tem como objetivo proteger e promover os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação e à ressocialização. Já a UNESCO destaca a importância da educação como ferramenta de inclusão social e de prevenção de conflitos, especialmente entre os jovens.

Apesar do ECA garantir direitos para jovens em conflito com a lei, a realidade é que a falta de instituições especializadas para atender a essa demanda é um grande obstáculo no Brasil. Em muitas cidades, há um elevado índice de violência envolvendo jovens, o que destaca a importância de intervenções para prevenir o contato com atividades ilícitas. No entanto, ainda há uma carência de iniciativas e projetos efetivos para atender a essa população.

Nessa linha de raciocínio, a hipótese desse trabalho é que a falta de instituições especializadas e adequadas para atender a demanda de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social em muitas cidades do Brasil tem contribuído para o alto índice de violência e a evasão escolar entre os jovens. Por meio de ações de responsabilidade social e intervenções psicopedagógicas.

Autores como Almeida (2013), Almeida (2020) e Silva (2022) afirmam que a colaboração interorganizacional entre a sociedade civil, as instituições privadas e instituições governamentais é fundamental para o sucesso de projetos que buscam resgatar o interesse pelos estudos, melhorar o desempenho escolar e a autoestima dos jovens em situação de vulnerabilidade social e conflito com a lei. Essa colaboração permite que as ações sejam ampliadas e, assim, ajudem a reduzir as situações de risco social e contribuir para a ressocialização dos jovens.

Assim sendo, o “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos” tem como objetivo principal o relato das ações exitosas que buscaram promover a ressocialização e a educação de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social, oferecendo a eles suporte e ajuda para melhorar sua situação. Vale ressaltar, as intervenções psicopedagógicas dessa proposta busca resgatar o interesse dos jovens pelos estudos, melhorar o seu desempenho

escolar e autoestima, a fim de reduzir as situações de risco social que podem levar ao envolvimento com atividades ilícitas, bem como, prevenir a evasão escolar, garantindo uma educação de qualidade para os jovens atendidos.

ABORDAGEM TEÓRICA

A revisão bibliográfica sobre o tema da evasão escolar, vulnerabilidade social, atos infracionais e intervenções pedagógicas é fundamental para compreender a situação atual dos jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social. Estudos e pesquisas recentes destacam a importância de fortalecer os valores humanos e de utilizar metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem para promover a ressocialização desses jovens.

A Lei n. 8069 (1990) dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é uma lei que garante a proteção e os direitos de crianças e adolescentes no Brasil, incluindo aqueles em conflito com a lei. Jovens em conflito com a lei são aqueles que cometeram algum ato infracional previsto em lei, enquanto jovens em situação de vulnerabilidade social são aqueles que estão expostos a riscos sociais, econômicos e psicológicos. Esses jovens podem ser vítimas ou autores de atos infracionais e precisam de ajuda para superar as adversidades e se desenvolver de forma saudável. Portanto, a finalidade do ECA é proteger e garantir os direitos dessas crianças e adolescentes, promovendo a ressocialização por meio de medidas sócio-educativas, que visam a sua reintegração à sociedade de forma plena e responsável.

A ressocialização prevista no ECA para esses jovens envolve programas de atendimento, educação e orientação. No entanto, dados apontam para a falta de instituições especializadas e adequadas para atender a demanda desses jovens, especialmente em cidades como Ceilândia, no Distrito Federal. De acordo com Souza e Guedes (2010), a falta de instituições especializadas têm contribuído para o aumento do índice de violência envolvendo jovens dessa região, destacando a necessidade de intervenções psicopedagógicas para prevenir o contato com atividades ilícitas.

Além disso, é importante destacar que o fracasso escolar e o uso de substâncias psicoativas também são fatores que colaboram para a vulnerabilidade social e o contato com a lei. É necessário, portanto, que sejam implementadas ações e programas que visem a prevenção e a ressocialização desses jovens.

Autores como Bandura (1977) e Bronfenbrenner (1979) destacam a importância de intervenções psicopedagógicas para o desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Souza e Guedes (2010) apontam a importância da educação para a ressocialização de jovens em conflito com a lei.

Já no que diz respeito à evasão escolar, a literatura aponta que ela pode ter graves

consequências para o futuro dos jovens, incluindo aumento das chances de contato com substâncias psicoativas e fracasso escolar. Por isso, a importância de prevenir a evasão escolar e garantir a continuidade dos estudos é fundamental.

A importância do fortalecimento de valores humanos e da utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem para promover a ressocialização de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social é amplamente discutida na literatura científica.

Em relação ao fortalecimento da educação moral e ética para a formação integral do indivíduo, Nóvoa (1992) e Gardner (1983) destacam que esses temas são fundamentais para que os jovens possam desenvolver sua consciência crítica e tomar decisões éticas e responsáveis em sua vida.

Autores como Vygotsky (1978) e Kolb (1984) destacam a importância da aprendizagem significativa, onde o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir de suas experiências e relações sociais. Já Piaget (1970) enfatiza a importância da aprendizagem ativa, onde o indivíduo é o protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento.

Ramos (2001) aponta também para a necessidade de fortalecer os valores humanos por meio de uma educação crítica e libertadora, que promova a reflexão e a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Autores como Oliveira e Silva (2020) corroboram no sentido da construção dos valores éticos e morais que podem contribuir para a formação do cidadão conscientes e responsáveis.

Considerando o contexto, Ramos, 2001 e Oliveira e Silva (2020) indicam o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, quando aplicada de forma correta, é eficiente para promover a ressocialização de jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei. Martins e Souza (2021), acrescentam que as metodologias ativas estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como a construção de valores éticos e morais.

Costa e Faria (2019), citam algumas metodologias ativas: o trabalho em grupo, da resolução de problemas, a gamificação e a aplicação de projetos, São técnicas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois estimulam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Almeida (s.d) destaca que o trabalho com jovens, o Storytelling é de fácil aceitação, pois consiste em uma técnica de contação de histórias, que remonta os primórdios das civilizações, com o objetivo de comunicar ideias, valores e informações de forma atrativa e envolvente (Pink, 2006). Além de buscar estabelecer uma conexão emocional capaz de influenciar as atitudes e comportamentos das pessoas, a fim de tornar a mensagem mais memorável e impactante (Kress, 2003).

Em resumo, é possível afirmar que a conciliar o uso das metodologias ativas para o fortalecimento de valores humanos visando promover a ressocialização de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social é profícua.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”** se baseia em uma abordagem interventiva que busca promover ações de responsabilidade social em prol de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social. O contexto da intervenção se deu em escolas públicas da Região Administrativa de Ceilândia e São Sebastião do Distrito Federal com baixos índices educacionais localizadas em zonas de alta vulnerabilidade social. Autores como Souza e Guedes (2010) destacam a importância de intervenções sociais para a ressocialização de jovens em conflito com a lei.

Para coletar e analisar dados, foram realizadas atividades como entrevistas, grupos focais e aplicação de questionários, webfólios, além da observação participante durante as atividades do projeto, conforme proposto por Autores como Creswell (2018) e Lopes et al. (2019) que destacam a importância dessas técnicas para a coleta e análise de dados em projetos interventivos.

O programa tem como público-alvo jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social, com idades entre 12 e 18 anos, que cumprem ou não medidas socioeducativas, como destacado pelos autores como Oliveira e Silva (2020) sobre a importância de atender especificamente esse público.

A proposta interventiva, contou com a participação de estudantes dos Estágios Supervisionado 3 (em instituições não escolares) e do Estágio Supervisionado 4 (Educação não formal) do Curso de Pedagogia. As aulas e intervenções eram realizadas nas dependências das Instituições Privadas de Ensino Superior localizadas na Região Administrativa de Ceilândia e Asa Norte e em 5 escolas públicas selecionadas nas regiões de São Sebastião e Ceilândia do Distrito Federal. Participaram desse programa servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação e da Unidade de Meio Aberto de Ceilândia -DF. As atividades do programa são realizadas em uma instituição especializada em atendimento a esse público, localizada na região do Distrito Federal. A intervenção do **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”**, foi apresentado em 2017 pela TV Justiça - Programa especiais: Documentário - Ressocialização parte I disponível em Documentário - Ressocialização parte I (16/07/17) - YouTube . Nele os jovens e estagiárias relatam a importância do projeto.

As atividades oferecidas incluíram aulas de reforço escolar, aulas de informática, ginástica cerebral, atividades esportivas, dramatizações, rodas de conversa e dinâmicas de grupo, aulas de gastronomia, entre outras. Para as estagiárias do curso de Pedagogia significou a importância de atuar com jovens no contexto da educação não formal e instituições não escolares. Carvalho e Silva (2017) apontam a importância das atividades lúdicas e esportivas para a ressocialização de jovens. A proposta de aplicação do programa se dava semestralmente, com encontros de 4 horas cada.

RESULTADOS

Os resultados alcançados pela aplicação do **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”**, foram significativos e evidenciaram o impacto positivo na vida dos jovens envolvidos e dos estudantes do curso de Pedagogia. A partir da ressignificação da escola, os jovens perceberam a importância dos estudos na construção de um futuro promissor.

As atividades oferecidas no projeto, como aulas de reforço escolar, atividades esportivas, oficinas de arte e cultura, rodas de conversa e dinâmicas de grupo, foram fundamentais para o sucesso do projeto. Essas atividades permitiram que os jovens se desenvolvessem de forma integral, trabalhando habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Foi observado que a maioria dos participantes apresentou uma melhora significativa em seu rendimento escolar, um aumento na autoestima e mudanças positivas em seu comportamento. Alguns jovens foram inseridos no mercado de trabalho ou em competições esportivas.

Em futuras intervenções, é sugerido ampliar o público-alvo para incluir jovens com outros perfis e situações, a fim de avaliar a eficácia do programa em diferentes contextos. Além disso, incluir outras abordagens, tais como terapia ocupacional, psicoterapia e trabalho com equipe multidisciplinar, pode aumentar a efetividade do projeto. É importante também estabelecer mecanismos para fortalecer a rede de apoio, fomentando parcerias público-privadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação do **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”** apresenta a importância da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, baseadas em valores humanos, na prevenção de atos infracionais e evasão escolar.

Os resultados apontam para a ressignificação da escola como forma de construção de um novo futuro para os jovens atendidos, com melhora no desempenho escolar, aumento da autoestima e mudanças positivas em seu comportamento. Esses resultados são consistentes com a literatura que destaca a importância da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na prevenção de atos infracionais e evasão escolar.

Além disso, para futuras intervenções, é importante incluir outras abordagens e atividades, como terapia ocupacional, psicoterapia e trabalho com equipe multidisciplinar, formas de financiamento das atividades, visitas técnicas, ampliar o público-alvo e fortalecer a rede de apoio. Essas medidas permitirão avaliar a eficácia das intervenções em outros contextos possibilitando a fomentação de novas parcerias público-privadas. Em futuras intervenções deve incluir outras abordagens, ampliar o público-alvo e fortalecer a rede de

apoio para avaliar a eficácia em diferentes regiões do país.

A conclusão do estudo sobre o **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”** destaca a importância da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem baseadas em valores humanos na prevenção de atos infracionais e evasão escolar. Os resultados apresentados demonstram o impacto positivo da iniciativa na vida dos jovens atendidos, incluindo melhora no desempenho escolar, aumento da autoestima e mudanças positivas em seu comportamento.

A literatura aponta a importância da utilização de técnicas como o trabalho em grupo, dramatizações e dinâmicas de roda na prevenção de atos infracionais e evasão escolar. Futuras intervenções devem incluir outras abordagens e atividades, ampliar o público-alvo e fortalecer a rede de apoio.

Em resumo, projetos interventivos como o Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos são fundamentais para contribuir para a ressocialização de jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade social. A aplicabilidade deste programa interventivo em outros contextos socioeducativos é uma importante possibilidade para promover a responsabilidade social e a construção de um futuro mais justo para esses jovens.

CONCLUSÃO

A conclusão do estudo sobre o **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”** destaca a importância da experiência para futuros professores. A aplicação com estudantes de cursos de licenciatura (Pedagogia, Ciências da Natureza, Matemática, Geografia, História e Português) é fundamental para compreender o impacto positivo que as ações baseadas em metodologias ativas de aprendizagem, com ênfase nos valores humanos, podem ter na vida de jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei.

Os resultados apresentados são significativos e demonstram a eficácia da aplicação de metodologias ativas na prevenção de atos infracionais e evasão escolar, bem como na melhoria do desempenho escolar, aumento da autoestima e mudanças positivas no comportamento dos jovens.

Para futuros professores, a participação em projetos interventivos como o Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos é uma oportunidade valiosa de adquirir conhecimentos e habilidades práticas que os auxiliarão em sua trajetória profissional. Além disso, é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e realizar suas aspirações.

Em resumo, a conclusão destaca a importância da experiência em projetos interventivos como o Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos para futuros professores, bem como a relevância de ações baseadas em metodologias ativas de aprendizagem na prevenção de atos infracionais e evasão escolar, e na melhoria do desempenho escolar, autoestima e comportamento de jovens em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. C. S. Sistema complexo adaptativo: uma proposta de modelo para redes interorganizacionais. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: 1 (unb.br) Acesso em 17 jan. 2023

ALMEIDA, O.C.S., CARVALHO, L.K.B e BORGES, R. A. Pedagogia da Hora : Nenhum a Menos. in: Anais do Simpósio Nacional em Socioeducação: a escolarização e o atendimento socioeducativo em perspectiva, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em Anais_Simpósio-Nacional-em-Socioeducação_2017.pdf (unb.br) Acesso em 17 jan. 2023

Almeida, D. (2020). A importância da colaboração interorganizacional para o sucesso de projetos sociais. *Revista de Estudos Sociais*, 15(2), 112-120.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BRASIL. TV Justiça. Programa especiais - Documentário - Ressocialização parte I que apresenta o **Programa “Pedagogia da Hora: Nenhum a Menos”** (16/07/17), disponível em Documentário - Ressocialização parte I (16/07/17) - YouTube acesso em 17 jan. 2023

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilada.htm

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carvalho, A. & Silva, L. (2017). A importância das atividades lúdicas e esportivas para a ressocialização de jovens. *Revista Brasileira de Pedagogia*, 45(1), 25-34.

Costa, M. C., & Faria, C. (2019). Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em jovens em situação de vulnerabilidade social. *Revista de Psicopedagogia*, 12(1), 33-45.

Creswell, J. W. (2018). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos* (5th ed.). Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Lopes, R. S. Silva, J. C., & Almeida, R. S. (2019). Observação participante como técnica de coleta de dados em projetos interventivos. *Revista de Psicologia*, 16(2), 123-130.

Nóvoa, A. (1992). *Educação moral e formação de valores: perspectivas atuais*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, V. S., & Silva, L. A. (2020). A importância da formação ética e moral na ressocialização de jovens em conflito com a lei. *Revista de Educação*.

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Harper and Row.

Pink, D. H. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. Penguin.

Ramos, B. (2001). A importância da formação ética e moral na educação. *Revista de Educação*, 15(1), 11-18.

Silva, J. (2022). A influência da autoestima dos jovens em situação de vulnerabilidade social e conflito com a lei. *Psicologia Aplicada*, 17(1), 34-41.

Souza, D. S., & Guedes, R. (2010). Ressocialização de adolescentes infratores: um estudo sobre a eficiência dos programas de atendimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 545-551.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

TEM UMA PEDRA NO MEU CAMINHO: EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PADRE LUÍS RUAS NA CIDADE DE MANAUS-AM

Data de submissão: 05/04/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Ana Carolina Almeida Barros

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.
Docente na Secretaria de Educação
e Desporto do Estado do Amazonas
(SEDUC).
Manaus – Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/6268137615565571>

Núbia Cassia Pedrosa Rodrigues

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.
Docente na Secretaria de Educação
e Desporto do Estado do Amazonas
(SEDUC).
Manaus – Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/3197885925006087>

RESUMO: O presente artigo é uma versão condensada da dissertação de Mestrado de mesmo título que abordou a evasão escolar no Ensino Médio na Escola Estadual Padre Luís Ruas, fenômeno que tem sido uma preocupação para o sistema educacional brasileiro, pois há uma crescente nos números de alunos da rede pública de ensino que têm evadido da escola. Buscou-se debruçar em investigar os fatores que corroboram para a evasão escolar do ensino médio no período noturno.

Os objetivos específicos consistiram em realizar um levantamento dos principais fatores que contribuem para o processo de evasão escolar nesta escola, e também pretendeu-se investigar os diversos fatores sociais internos/externos que influenciam a evasão escolar dos alunos do período noturno, assim como também buscou analisar de que forma é possível evitar a evasão destes alunos. A metodologia utilizada para este estudo foi por meio de aplicação de questionários com 8 alunos do turno noturno que em algum momento da vida evadiram-se da escola e retornaram aos estudos dentre os anos de 2017 a 2020, além de aplicação de questionário com 2 docentes e 1 gestor da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Educação. Ensino Médio. Evasão escolar. Políticas Públicas.

**THERE'S A ROCK IN MY PATH:
SCHOOL LEADERSHIP IN HIGH
SCHOOL AT PADRE LUÍS RUAS
STATE SCHOOL IN THE CITY OF
MANAUS-AM**

ABSTRACT: This article is a condensed version of the Master's thesis of the same title, which addressed school dropout in

High School at the State School Padre Luís Ruas, a phenomenon that has been a concern for the Brazilian educational system, as there is a growing number of students in public schools who have been dropping out of school. It sought to investigate the factors that corroborate school dropout from high school at night. The specific objectives consisted of carrying out a survey of the main factors that contribute to the school dropout process in this school, and it was also intended to investigate the various internal/external social factors that influence the school dropout of students in the night period, as well as seeking to analyze how it is possible to avoid the evasion of these students. The methodology used for this study was through the application of questionnaires with 8 students of the night shift who at some point in their lives dropped out of school and returned to their studies between the years 2017 to 2020, in addition to the application of a questionnaire with 2 teachers and 1 school manager.

KEYWORDS: School. Education. High school. School dropout. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Entre os desafios encontrados no sistema educacional brasileiro está o da evasão escolar, o qual não ocorre de uma forma isolada, o número é crescente, principalmente na rede pública de ensino. Os jovens de famílias mais pobres acabam sendo os mais afetados, muitas vezes por conta de sua condição social, que os impossibilita de permanecer na escola de modo a concluir os seus estudos.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (SARAIVA, 2019), o abandono escolar em 2019 foi oito vezes maior entre jovens de famílias com baixa vulnerabilidade social, na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Podemos notar que a evasão e a desigualdade social dos jovens estão ligadas diretamente. Para muitos jovens na idade de 15 a 17 anos, as dificuldades trazidas por suas condições sociais acabam determinando a sua permanência ou não na escola, encontrando ainda muitas outras pedras em sua caminhada rumo à conclusão do Ensino Médio.

O objetivo geral que orientou esta pesquisa foi investigar os fatores que corroboram para a evasão escolar do Ensino Médio no período noturno na Escola Estadual Padre Luís Ruas. Como objetivos específicos: realizar um levantamento dos principais fatores que contribuem para o processo de evasão escolar da Escola Estadual Padre Luís Ruas; investigar os diversos fatores sociais internos/externos que influenciam a evasão escolar dos alunos do período noturno; analisar de que forma é possível evitar a evasão dos alunos do ensino médio do período noturno.

Para o levantamento dos dados, aplicamos um questionário para alunos do noturno e para 2 professores. Para a gestão realizamos uma entrevista, afim de obter informações gerais sobre o número de evadidos.

2 | EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

No século XX e XXI é possível perceber transformações significativas no que se refere a melhoria de sistemas educacionais, novas propostas pedagógicas, maiores investimentos governamentais, tendo como objetivos a universalização do acesso escolar e a erradicação do analfabetismo. É possível afirmar que a maioria da população mundial em idade escolar, tem algum acesso à educação formal. Todavia, a evasão escolar é um fenômeno presente em praticamente todas as sociedades do planeta.

A educação formal enfrenta vários desafios, entre eles tem-se o fracasso escolar, fenômeno presente há várias décadas e que na atualidade ainda apresenta índices considerados altos, tendo como pilares a reprovação, abandono escolar, evasão, distorção idade-série e aprovação sem aquisição de uma aprendizagem significativa.

O acesso universal à educação está garantido na Constituição Federal de 1988, bem como reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com a Constituição Federal de 1988 no Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021, p.64). Apesar de ser direito de todos regulamentado em lei, o acesso à educação não é efetivamente exercido por todos, isto porque os índices de reprovação, abandono, evasão e distorção idade-série nas escolas públicas brasileiras continuam elevados.

É necessário que além do acesso, sejam garantidas condições de permanência de crianças e adolescentes na escola, bem como uma aprendizagem de qualidade, indo de encontro ao que preconiza a Constituição Federal de 1988, onde o ensino ministrado tem como um de seus princípios “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2021, p.64). Assim, poderá ser possível que crianças e adolescentes obtenham êxito escolar.

Marchesi e Pérez (2004) utilizam a definição de fracasso escolar que se refere aos alunos que durante sua permanência na escola não adquiriram os conhecimentos e habilidades exigidos e considerados essenciais para um desenvolvimento social e profissional satisfatórios, bem como para continuar os estudos na educação não obrigatória, tendo como característica principal o baixo rendimento escolar e a falta de titulação ao término da educação obrigatória (ensino fundamental e médio). Desta forma, “o problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 18).

Consideram que o fracasso escolar é um fenômeno complexo e global, constituído de vários e diferentes níveis que dependem um dos outros e que se relacionam, porém não é possível apontar quais são os mais determinantes. Apontam que,

mais da metade das variações nos resultados dos alunos deve ser atribuída

com escassa precisão às diferenças individuais dos alunos, que, por sua vez, estão determinadas pela interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, emocionais e motivacionais), remetendo estes últimos à influência relativa de fatores hereditários e ambientais (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 19).

Portanto, o modelo de fracasso escolar proposto pelos autores para compreender de forma ampla o fenômeno leva em consideração as condições sociais (contexto econômico e social), a família, a organização do sistema educacional, o funcionamento das escolas, a prática docente na sala de aula e a disposição do aluno para a aprendizagem.

Outro desafio para a educação é a evasão escolar que é “quando o jovem conclui o ano letivo e não retorna à escola no ano seguinte, ou seja, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos” (FAZ SENTIDO, 2017, p.100).

No Brasil, considerando apenas o cenário entre jovens e adultos, logo, considerando a realidade dos estudantes do ensino médio, os índices acerca da evasão escolar, continuam em crescimento, mesmo com o aumento do acesso à escola pelo público citado. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (2020), em atendimento a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), evidenciou que apesar do aumento do número de pessoas que concluíram o ensino médio, mais da metade dos adultos do país não completaram o ensino médio, um percentual de 51,2% das pessoas maiores de 18 anos do Brasil.

Para contextualizarmos a evasão escolar no Brasil com maior profundidade, se faz necessário considerar alguns índices. Tendo como base de análise os dados disponibilizados pela pesquisa do PNAD. 20,2% das pessoas que deixaram de frequentar a escola, aproximadamente 10,1 milhões de pessoas, foram jovens entre 14 e 29 anos. Esse percentual aumenta gradativamente de acordo com a faixa etária, entre os jovens 14 anos de idade, o índice de evasão é de 8,1%. Entre os jovens que possuem 15 anos de idade, já na fase do ensino médio, esse percentual praticamente dobra, chegando a 14,1%. No que se refere aos adolescentes a partir dos 16 anos, o percentual de evasão escolar chega a 18,1%. Dentre os motivos analisados na pesquisa que corroboram para que os adolescentes deixem de frequentar as aulas de forma regular, a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias atinge 39% dos estudantes pesquisados.

3 | FATORES QUE INFLUENCIAM PARA A EVASÃO ESCOLAR

As causas da evasão escolar no Ensino Médio são múltiplas. Os estudantes enfrentam desafios para ter garantido o seu direito de permanência na escola, avançar nos estudos e concluir a Educação Básica na faixa etária correta. Os fatores podem ser socioculturais e econômicos, educacionais bem como vinculados às questões políticas, financeiras e técnicas. Neste sentido, a evasão escolar tem como causas fatores externos e internos à escola.

O estudo “Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens” (2018) realizado com parceria entre o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA, aponta alguns fatores determinantes para a ocorrência da evasão escolar. São eles: fatores externos - acesso limitado, pessoa com deficiência, gravidez e maternidade, mercado de trabalho, pobreza e violência; fatores internos – déficit de aprendizagem, qualidade da educação, clima escolar, percepção da importância e desafios emocionais.

Acesso limitado: diz respeito a ausência de uma escola ou de vaga na comunidade onde o estudante resida ou falta de recurso financeiro para utilização de transporte público coletivo para locomoção até uma escola de uma comunidade mais próxima onde exista escola e vaga.

Pessoa com deficiência ou doenças graves, crônicas ou contagiosas: refere-se a estudantes com limitações, sejam elas qualquer tipo de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla) ou doenças que interfiram no acesso e permanência na escola.

Gravidez e maternidade: a gravidez e a maternidade na adolescência podem causar constrangimentos e limitações (por exemplo, falta ou pouca disponibilidade para os estudos) apresentando-se como situações que contribuem para a evasão escolar.

Mercado de trabalho: a necessidade de trabalhar, muitas vezes relacionada a fatores socioeconômicos, aparece como uma das principais causas da evasão escolar de adolescentes e jovens na maioria dos estudos e pesquisas sobre o tema (PNAD, Censo Escolar, Pisa, entre outros). Muitos estudantes apresentam dificuldades em conciliar o trabalho com a escola, passam a frequentá-la menos, seja devido ao cansaço ou por atribuírem prioridade ao trabalho.

Pobreza: De acordo com dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020), em 2019, 13.689 (6,5%) milhões de brasileiros encontravam-se em situação de extrema pobreza⁴ e quase 52 milhões (24,7%) na pobreza. Desta forma, as situações de pobreza ou extrema pobreza apresentam-se como desafios a serem enfrentados para o acesso e permanência dos estudantes na escola, sendo determinante para o aumento das taxas de evasão escolar.

Violência: seja a praticada no ambiente familiar, ou na escola, ou no entorno da escola ou na comunidade, como por exemplo, assaltos, abusos sexuais, assédio sexual, entorpecentes, *bullying*, racismo, preconceito, homofobia entre outros, podem resultar em consequências físicas e psicológicas sérias em crianças e adolescentes afetando o seu processo de aprendizagem e frequência escolar e consequentemente levando-os a situação de evasão.

Déficit de aprendizagem: Alguns estudantes vivenciam dificuldades de aprendizagem que em alguns casos se acumulam durante toda a sua trajetória escolar. Tal acumulação tende a ser mais expressiva na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Qualidade da educação: A estrutura ou falta de estrutura da escola, o tamanho

da turma, a falta de professores, a formação dos professores, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores entre outros, são fatores que influenciam na qualidade da educação e na evasão escolar.

Clima escolar: Um clima escolar que desperte os sentimentos de acolhimento, pertencimento e motivação nos estudantes é condição necessária e primordial para o seu desenvolvimento e permanência na escola, porém, um clima diferente deste pode contribuir para a situação de evasão e para o desengajamento dos estudantes.

Percepção da importância: Muitos estudantes não conseguem compreender a importância da educação e da escola, logo optam pela evasão. Isto ocorre devido à deficiência da escola e dos professores em informar e demonstrar a importância da educação para o desenvolvimento humano, social e profissional; e opiniões da família do estudante acerca da educação.

Desafios emocionais: Os fatores emocionais e mentais (estresse, ansiedade, raiva, tristeza, depressão, síndrome do pânico entre outros), interferem tanto no processo de aprendizagem quanto na permanência na escola, logo, também contribuem para a evasão escolar.

Pode-se perceber que as causas da evasão escolar são diversas, logo, para combatê-la é necessário de que as causas para sua ocorrência sejam identificadas para serem melhor enfrentadas. A realidade da escola e de seus alunos devem ser consideradas para o desenvolvimento de ações, atividades e projetos eficazes e efetivos no enfrentamento de um problema que persiste há um longo período e que impede a total democratização da educação no Brasil.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa pesquisa se utilizou dos métodos mistos, pois foram utilizados tanto o método quantitativo quanto o qualitativo. Os dados foram levantados por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Padre Luís Ruas, localizada na Rua Bom Jesus, S/N - Zumbi dos Palmares, Manaus-Amazonas-Brasil, local de trabalho da pesquisadora em questão, com aplicação de questionários aos alunos do turno noturno, professores e gestora. A escola recebe alunos nos três turnos, com 1.344 alunos matriculados no ano de 2020, distribuídos nos turnos, sendo 477 no turno matutino, 583 no turno vespertino e 284 no turno noturno. Quanto ao público alvo desta pesquisa, a amostra foi composta por 08 alunos que evadiram da escola em determinado momento e retornaram para concluir o Ensino Médio, 02 professores e 01 gestora.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA

Serão destacados os resultados obtidos considerados mais relevantes para este artigo.

5.1 Questionário destinado aos alunos

Em relação à faixa etária dos alunos do Ensino Médio que evadiram da escola, 37,5% tem entre 18 e 25 anos, 25% entre 26 e 30 anos, 12,5% entre 31 e 45 anos e 25% entre 46 e 55 anos. Percebe-se pela faixa etária dos participantes da pesquisa a situação de distorção idade-série, bem como uma maior incidência entre as mulheres, considerando que a maioria (6) dos alunos participantes da pesquisa é do sexo feminino.

Os alunos participantes da pesquisa em sua maioria (75%) afirmaram que sua renda mensal familiar é de até 1 (um) salário mínimo (o valor do salário mínimo em 2020 era de R\$1.045,00 e em 2021 de R\$1.100,00), 12,5% de 1 (um) até 2 (dois) salários mínimos e outros 12,5% a partir de 3 (três) salários mínimos.

Sobre os motivos da evasão escolar dos alunos participantes da pesquisa, 50% apontaram os problemas familiares (que envolve a necessidade de cuidados com idosos, crianças e familiares doentes), 37,5% as dificuldades em acompanhar e 12,5% trabalho. Dentre essa amostra da pesquisa, 2 (dois) alunos apontaram mais de um motivo (problemas familiares + dificuldades em acompanhar) e (dificuldades de acompanhar + infraestrutura da escola + outros).

De acordo com as falas dos alunos, os problemas familiares não envolvem somente os conflitos do núcleo familiar, mas também a responsabilidade pela realização dos afazeres domésticos, cuidados com os membros familiares (crianças, adolescentes, idosos e doentes) e dificuldades financeiras.

As dificuldades em acompanhar as aulas e atividades escolares podem ter como condicionantes: não conseguir conciliar o trabalho e a vida familiar com os estudos; falta de apoio da família e amigos, cansaço proveniente do trabalho que afeta a frequência escolar, a falta de concentração e interesse pelas aulas e dificuldades de aprendizagem.

A necessidade de trabalhar, na maioria das pesquisas sobre os motivos para o abandono e evasão escolar (Síntese de Indicadores Sociais (2020), Enfrentamento da cultura do fracasso escolar (2021), Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (2021) é a principal causa apontada pelos alunos que pararam de estudar e/ou não estão estudando. O fator econômico das famílias é um dos condicionantes para a necessidade de trabalhar apresentada por jovens em idade escolar e até mesmo dos que não se encontram na faixa etária adequada. Nas escolas públicas essa situação é comum, em muitos casos os alunos ao não conseguirem conciliar trabalho com o estudo, priorizam o trabalho pois é a fonte de seu sustento e de sua família, resultando na evasão escolar.

Neste sentido, para minimizar os efeitos desses fatores na permanência dos alunos

na escola, é necessário a elaboração de políticas, programas e ações que possibilitem a conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar de responsabilidade do Estado. À escola cabe a responsabilidade de envolver mais o aluno no ambiente escolar, considerar o contexto familiar, social e econômico do aluno e suas dificuldades, criar estratégias para evitar a evasão escolar dentre outras ações.

Perguntados o que pode ser feito para minimizar a evasão escolar na sua escola, os alunos apontaram as seguintes ações: diminuição do número de alunos por classe, criação de projetos, capacitação dos professores, investimento na segurança da escola, melhorias na merenda escolar, participação dos pais na escola, professores dispostos a dialogar e prestar atenção e apoio aos alunos, investimentos dos governos, pais e alunos serem mais responsáveis e a escola ser mais interessante.

Para combater a evasão escolar, é preciso que as escolas desenvolvam ações que resgatem o sentido e a importância da educação nos alunos, ter um projeto que esteja de acordo com as necessidades e demandas dos alunos, propor iniciativas inovadoras, assumir suas responsabilidades, estimular a participação ativa dos alunos nas atividades e ações da escola, refletir sobre os fatores e causas da evasão escolar e buscar soluções para esse fenômeno.

Acerca do que pode ser melhorado na escola, conforme as falas dos alunos: melhorias na merenda escolar, no ensino, criação de projetos voltados ao mercado de trabalho, respeito, prestação de ajuda aos alunos por parte dos professores, segurança e suporte pedagógico contribuiriam para tornar a escola um ambiente melhor para todos.

Tornar o ambiente escolar prazeroso e atrativo, refletir sobre as estratégias educacionais utilizadas e elaborar novas, dialogar com os alunos e suas famílias, envolver toda a comunidade escolar nas ações e decisões educacionais, despertar a motivação e interesse dos alunos pela educação entre outras são ações que podem tornar a escola um local querido pelos alunos e contribuir pra o enfrentamento da evasão escolar. Vale destacar que para implementar algumas ações as escolas públicas dependem de recursos disponibilizados pelo governo, que são escassos.

5.2 Questionário destinado aos professores

A percepção dos professores sobre os problemas e situações existentes na escola é importante para se buscar junto com a gestão e com os próprios alunos estratégias para solucionar ou minimizar os desafios que se apresentam.

Na pergunta **“Você considera a taxa de evasão escolar na sua escola alta?”**, afirmaram que *sim, em especial no turno noturno* e *sim*, respectivamente. Segundo o Censo Escolar 2020, 1,3 milhão (16,7%) de alunos estudam no período noturno. O turno noturno, em muitos casos, é composto por alunos mais velhos que possuem várias responsabilidades e menos tempo para se dedicar aos estudos e, conseqüentemente, os mais propensos às situações de abandono e evasão escolar.

Acerca da pergunta “**Na sua opinião, quais os motivos que levam os alunos a evadirem?**”, as respostas dos professores foram as seguintes: distância entre a escola e residência do aluno, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, estrutura da escola, professores não qualificados, ausência de profissionais que os orientem e de programas de combate à evasão escolar.

Através das falas dos professores, nota-se que estão de acordo com as respostas dadas pelos alunos, demonstrando que conhecem as realidades dos alunos e que consideram que os fatores internos e externos à escola influenciam no processo de aprendizagem e na permanência dos alunos na escola.

Questionados sobre: **o que pode ser melhorado para minimizar as taxas de evasão escolar na sua escola?** Os professores apontaram que apesar de se apresentar como um desafio constante para a educação, as taxas de evasão escolar podem ser minimizadas através de professores mais sensibilizados com as situações dos alunos e que reconhecem sua responsabilidade não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também de permanência dos alunos na escola.

A ausência de um programa que tenha como finalidade controlar a evasão, ou a ineficiência de ações, projetos e programas já existentes, exige dos governos, do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das escolas, dos docentes e de toda a equipe pedagógica, das famílias e de toda a sociedade, parceria e diálogo com o objetivo de enfrentar esse fenômeno que atinge um grande número de alunos e que não permite a efetiva democratização da educação.

5.3 Questionário destinado à gestão

Sendo os gestores importantes atores na melhoria da qualidade do ensino, importa conhecer suas opiniões sobre a educação e os desafios que sua efetivação enfrenta, como é o caso da temática desta pesquisa, a evasão escolar.

Perguntada se **considera a taxa de evasão escolar da instituição alta**, a gestora afirma que *sim, principalmente no E.J.A.*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não completaram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação na idade considerada adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) afirma que o Poder Público tem a responsabilidade de realizar ações integradas e complementares que viabilizem e estimulem o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola. Por meio das altas taxas de evasão escolar (15% no Ensino Médio e EJA), é possível considerar que tais ações não estão acontecendo ou são ineficientes.

Em relação aos **motivos que levam os alunos a evadirem**, a gestora apontou os seguintes: pandemia de covid-19, segurança, trabalho, condição econômica, problemas familiares, problemas de saúde, físicos, psicológicos e neurológicos.

A pandemia de Covid-19 impactou o cenário da educação em 2020. Segundo o

informe Educação Escolar em tempos de pandemia do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, 49, 3% dos professores afirmaram que somente parte dos alunos conseguiram realizar as atividades solicitadas. A causa para tal situação pode ser atribuída a falta de acesso à recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, tais como: computador, tablet, celular e internet, considerando que apresentam valores altos para aquisição e muitas famílias possuem condições econômicas precárias.

A maioria dos alunos das escolas da rede estadual pública de ensino pertencem às classes subalternas e vivenciam situações de vulnerabilidade social, logo, apresentam condições econômicas precárias e consequentemente necessitam trabalhar para ajudar na renda mensal da família. Quando não conseguem conciliar o trabalho com os estudos, optam pelo trabalho tendo em vista que é sua fonte de obtenção de renda.

Sobre o que pode ser melhorado para minimizar as taxas de evasão escolar na sua escola? a gestora sinalizou *intensificar as buscas ativas*.

Segundo a UNICEF (2020, p. 4):

A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada gratuitamente para estados e municípios a fim de apoiá-los no enfrentamento da exclusão escolar, no fortalecimento da intersetorialidade entre as políticas e os serviços públicos, na promoção da atuação comunitária e familiar, bem como no fomento ao regime de colaboração entre os entes federados.

Assim, conhecer os fenômenos da exclusão e do abandono escolar é necessário para enfrentá-los. A plataforma contém dados dos dois fenômenos, nas cinco regiões brasileiras, estados e municípios, bem como apresenta a situação de adesão e implementação da estratégia no país. Os alunos acompanhados, além da área de educação, são atendidos pelos serviços e ações da política de assistência social, saúde entre outros.

Relacionando as duas últimas perguntas: **Que trabalho tem sido feito para minimizar a evasão?** e **A Secretaria de Educação tem apoiado de que forma os trabalhos para diminuir a evasão na escola em que você trabalha?**, a gestora respondeu *Busca Ativa* e que *a Secretaria cobra a realização das ações de Busca Ativa*.

Como já citado pela gestora, a principal estratégia para combater e minimizar a evasão escolar atualmente é a Busca Ativa Escolar. As ações da estratégia foram intensificadas principalmente no período de retorno das aulas presenciais, onde foi solicitado aos professores a realização de um levantamento dos alunos que não estavam acompanhando as aulas através do “Aula em Casa”¹, não estavam entregando as atividades solicitadas no período de isolamento social e não tinham retornado para a sala de aula.

1 O Projeto Aula em Casa é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que em função da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19), objetivava disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial (Fonte: <http://www.aulaemcasa.am.gov.br>).

Como apontado pela gestora, a Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), tem cobrado das escolas as ações de busca ativa aos alunos em situação de abandono e evasão escolar, apresentando-se como a única e principal estratégia de enfrentamento a esses fenômenos. Todavia, como já exposto anteriormente, as taxas de evasão escolar ainda se apresentam altas, sinalizando que a estratégia utilizada para sua diminuição não está conseguindo atingir os objetivos propostos, exigindo o fortalecimento da estratégia ou a combinação com outras ações, projetos e programas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um tema que se encontra no centro dos debates e das reflexões acerca da educação pública brasileira, por ser um fenômeno presente historicamente em nossa sociedade desde o surgimento da educação em nosso país. As altas taxas de alunos fora da escola em decorrência da evasão escolar continuam preocupando gestores, professores e equipes pedagógicas de todas as escolas. As diversas pesquisas realizadas sobre a qualidade do ensino brasileiro, apontam que a evasão está presente em todas as etapas de ensino, porém é predominantemente no Ensino Médio, a última etapa da educação básica obrigatória.

Em relação aos turnos, a evasão ocorre mais no período noturno, onde geralmente estão matriculados alunos mais velhos e trabalhadores, que estão à procura de emprego no período que não estão na escola e que possuem outras responsabilidades durante o dia que não estão relacionadas necessariamente com o trabalho formal.

A temática desta pesquisa foi motivada por observações acerca das altas taxas de evasão escolar apresentadas na Escola Estadual Padre Luís Ruas, principalmente no turno noturno. Mediante a pesquisa realizada, observamos através dos resultados obtidos que os motivos para os alunos se evadirem da escola são diversos, internos e externos à escola, até mesmo se relacionam, bem como ações que podem ser realizadas com a finalidade de minimizar a ocorrência do fenômeno e a necessidade de políticas de enfrentamento.

Conforme afirmado pela gestora, a SEDUC-AM em relação a evasão escolar, tem cobrado das escolas a realização da busca ativa dos alunos. Importa destacar que as taxas de evasão ainda são altas nas escolas da rede pública estadual de ensino, o que demonstra que só a realização da Busca Ativa Escolar não tem sido suficiente para minimizar a ocorrência do fenômeno, necessitando de outras ações, projetos e programas que conjuntamente com a estratégia e com políticas setoriais, possibilitem um enfrentamento mais efetivo e eficaz desse fenômeno que se apresenta em grande escala como barreira para a democratização do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, compilado até a Emenda Constitucional no 109/2021. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso: 03 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; UNESCO DO BRASIL E ITAÚ SOCIAL. **Educação em tempos de pandemia – Informe nº 01, 2020**. Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf>. Acesso: 04 de nov. 2021.

FAZ SENTIDO. **Abandono e evasão escolar. In: Diversidade, equidade e inclusão na escola**. Plataforma Faz Sentido. Disponível em: < https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_CAP_5_rev.pdf>. Acesso: 01 de jun. 2021.

FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Busca Ativa Escolar em crises e emergências**, 2020. Disponível em: < https://biblioteca.buscaativaescolar.org.br/storage/photos/shares/2020_08_05_GuiaBAE_VoltaasAulas_final.pdf>. Acesso: 05 de nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: 2020/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento – Rio de Janeiro: IBGE, 2020**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>>. Acesso: 05 de jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso: 01 de out. 2021.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17 - 33.

RELATÓRIO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA REDUÇÃO DO ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS. In: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA. Disponível em: < <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>>. Acesso: 02 de jun. 2021.

SARAIVA, A. **Síntese de Indicadores Sociais. Abandono Escolar é oito vezes maior em jovens de famílias mais pobres**. Agência IBGE Notícias. 06 de nov. de 2019. Disponível em < <http://agenciadenoticiabge.gov.br> > acesso em: 07 de jul. de 2020.

SUICÍDIO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA ATUAR COM ESTA DEMANDA

Data de submissão: 09/03/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Mara Solange da Silva Amaral

Universidade Municipal de São Caetano
do Sul
São Caetano do Sul – SP
<https://orcid.org/0000-0001-9649-9173>

Victória Carneiro Gouvea

Universidade Municipal de São Caetano
do Sul
São Caetano do Sul - SP
<https://orcid.org/0009-0009-4562-4523>

RESUMO: Esta pesquisa contempla o fenômeno do suicídio na perspectiva da formação da(o) psicóloga(o) escolar. Trata-se de um fenômeno complexo cuja motivações, contextos e causas são multifatoriais. É um problema de saúde pública e, por essa razão, faz-se necessário o envolvimento articulado entre os múltiplos campos e atores sociais, particularmente, os profissionais da saúde e da educação com destaque às(os) psicólogas(os) que atuam no ambiente escolar. Compreender a trajetória formativa dos profissionais da Psicologia e sua aproximação com a temática do suicídio, pode mapear questões e oferecer contribuições para trabalhos futuros. A pesquisa adotou estratégia

qualitativa, de caráter descritivo com a realização de entrevista semiestruturada. Os resultados apontam lacunas importantes na formação das(os) psicólogas(os) para lidar com o tema do suicídio. A formação é deficitária e a produção científica é tímida, além de ser permeada por tabus que distanciam diálogos sobre esse assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Suicídio. Juventude. Psicologia. Psicologia Escolar.

SUICIDE: THE FORMATIVE JORNEY OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST TO ACTING ON THIS DEMAND

ABSTRACT: This research contemplates the suicide phenomenon from the perspective of the school psychologist's graduate training. It is a complex phenomenon whose motivations, contexts and causes are multifactorial. It is a public health problem, and, for this reason, it is necessary the articulated involvement among multiple fields and social actors, particularly, health and education professionals, especially school psychologists. Understanding the formative trajectory of Psychology professionals and their approach to the suicide theme, could map issues and offer contributions to future works. The research

adopted a qualitative strategy, of descriptive character with semi-structured interviews. The results point to important gaps in the training of psychologists to deal with the suicide topic. The training is deficient, and the scientific production is shy, besides being permeated by taboos that distance dialogues on this subject.

KEYWORDS: Suicide. Youth. Psychology. School Psychology.

1 | SUICÍDIO: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Segundo dados publicados em 2014 pela Organização Mundial da Saúde – OMS, no ano de 2012, mais de 800.000 pessoas morreram em consequência do suicídio. Pesquisadores como Botega, Allothman e Fogarty (2010), afirmam que o suicídio cresce no mundo todo.

Um dos aspectos revelados pelas pesquisas da Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS (2019) indicam que o suicídio é uma tragédia que afeta não somente o indivíduo, mas, sobretudo, suas famílias, as comunidades e os países. O fenômeno traz consigo efeitos duradouros para as pessoas que foram deixadas para trás.

Ainda nesse levantamento, foi identificado que, em 2016, entre pessoas de 15 a 29 anos, o suicídio foi a segunda principal causa de morte no mundo, superado pelas mortes envolvendo acidentes de trânsito. Dados como estes, posicionam o suicídio como um problema de saúde pública mundial de elevada gravidade e, portanto, demanda cada vez mais, por estratégias de prevenção, intervenção e posvenção além de campanhas e ações mobilizadoras. (OMS, 2019)

As motivações das pessoas que tentam tirar suas próprias vidas têm origens diversas, envolvendo fatores sociais, psicológicos e até genéticos. As narrativas evidenciam grande sofrimento vivenciado dia após dia, como dificuldades enfrentadas no trabalho ou por sua falta, dificuldades de acesso aos cuidados básicos na saúde pública, dificuldades no âmbito escolar, divergências e conflitos presentes no cenário político, solidão, depressão, luto não elaborado, perdas afetivas, conflitos nos relacionamentos amorosos, *bullying* e crises familiares (Bertolote, Mello-Santos e Botega 2010).

De acordo com Fukumitsu e Scavacini (2013), o suicídio pode ser considerado um gesto de comunicação e, ao mesmo tempo, um gesto que indica a falta dela, assim como um gesto de recusa e até mesmo de surpresa. Em um estudo realizado por Fukumitsu e Kovács (2016), foi constatado que o suicídio é sempre uma situação impactante, e não se sabe ao certo quais foram as motivações que levaram a pessoa a ter se aniquilado, pois a verdade sempre vai junto com quem se matou.

De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria (2014), pode-se definir o ato suicida como um “ato deliberado”, que é praticado pelo indivíduo e sua intenção é a morte, ocorrendo de forma “consciente e intencional”, podendo apresentar alguns sinais de ambivalência no qual o indivíduo utilizará um meio que ele acredite ser letal. Ao aprofundar os indicadores globais apresentados pela OPAS sobre os métodos mais comuns de

suicídio, encontram-se a “ingestão de pesticidas, enforcamento e o uso de armas de fogo”. (OPAS, 2018, p. 01).

Em um levantamento de dados realizado em 2018, a OPAS, juntamente com a OMS, constataram que para cada suicídio consumado, há um número maior de pessoas que tentaram o suicídio. Sendo assim, é importante pensar que um dos fatores de risco mais importante a ser considerado, é a tentativa prévia, pois se uma tentativa já ocorreu, a probabilidade do ato se consumir é muito alta.

Por outro lado, pode-se notar um constante afastamento social não só do fenômeno suicídio, como também da morte. Falar sobre morte ainda é considerado tabu. Para Yalom (2008), a existência humana traz consigo uma obscuridade por saber que o ser humano irá crescer, se desenvolver e, inevitavelmente, se degradar e morrer. Kovács (2018) afirma que, geralmente, o tabu é compreendido como uma dificuldade de falar sobre o assunto, de encarar a própria finitude. Existe então uma resistência por parte da sociedade acerca da compreensão sobre o tema. A autora ressalta a importância de falar sobre morte, sobretudo com crianças, para que elas cresçam aptas para lidar com o tema.

Diante da complexidade dos fatores que envolvem o fenômeno do suicídio, é possível dizer que a atuação da(o) psicóloga(o) não deve ser singular, devendo haver o envolvimento articulado com outras áreas da saúde e até mesmo com áreas além destas. Neste sentido, a coordenação e colaboração para compreensão, acolhimento e prevenção devem ocorrer entre os múltiplos setores da comunidade, que inclui a educação, o trabalho, agricultura, negócios, justiça, lei, segurança e defesa, política, mídias, dentre outros. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender a trajetória formativa da(o) psicóloga(o) para atuar com esta temática.

2 | SUICÍDIO E PSICOLOGIA: A FORMAÇÃO EM DESTAQUE

Segundo Antunes, a psicologia é uma ciência que têm exercido funções sociais de grande importância, seja ela como uma área para a ampliação e a compreensão de problemas humanos, seja ela como um grande campo de atuação cada vez mais extenso e efetivo. (Antunes, 2014).

Para a autora, a psicologia tem grande potencial para continuar crescendo no Brasil, pois embora as áreas da ciência e tecnologia tenham crescido muito nos últimos tempos fazendo com que tempo e espaço deixassem de ser empecilhos para a comunicação humana, a psicologia tem muitas tarefas a serem realizadas na contramão disso, particularmente no que diz respeito aos “velhos problemas” ainda presentes no mundo atual.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, é no período de 1930 a 1962 que ocorre a consolidação da Psicologia no Brasil. Ela se consolida como ciência, tendo capacidade para formular teorias, técnicas e práticas a fim de orientar e integrar todos os processos de desenvolvimento demandados pela nova ordem política e social. (CFP, 2013). É neste

momento que ocorre a consolidação dos campos de atuação, sendo eles educação, trabalho e clínica.

Em São Paulo e no Rio de Janeiro, começaram a ser utilizados nos serviços públicos de orientação infantil, testes e métodos de avaliação psicológica. A psicologia começa a se desvincular da psiquiatria e ganha status de disciplina independente nos cursos de pedagogia, ciências sociais e filosofia. Gradativamente aumentam as publicações de psicologia e profissionais estrangeiros chegam ao Brasil para ministrar cursos e dirigir grupos de estudos. (CFP, 2013).

Nesta perspectiva de contínua consolidação da profissão, a Resolução de Especialidades CFP 23/2022, organiza e apresenta os atuais campos de especialidade: neuropsicologia, social, hospitalar, clínica, esporte, jurídica, saúde, avaliação psicológica, escolar/educacional, organizacional & trabalho e tráfego. A psicóloga(o), após a graduação, vai direcionando sua prática profissional e especializando-se em uma destas áreas (CFP, 2022). No entanto, ressalta-se que a temática do suicídio é transversal a todas as especialidades.

A OMS (2000) define saúde não apenas como ausência de doença, mas também como bem-estar físico, mental e social do indivíduo. Relacionando este conceito com a profissionalidade da(o) psicóloga(o), pode-se observar sua atuação como uma prática que apoia o indivíduo a reestabelecer seu bem estar físico, mental e social, englobando, portanto, uma intervenção de amplo espectro, inclusive, para além da psicologia, levando-se em conta todo o contexto histórico e social ao qual o indivíduo está inserido. (Camon, 2014).

É importante salientar que a(o) psicóloga(o) poderá ter contato com a demanda do suicídio em várias instâncias de sua atuação profissional, uma vez que, terá encontros com pessoas vivenciando situações de crise, conflitos e angústias, que em casos mais graves, em situação de vulnerabilidade e risco. Neste sentido, importa questionar sobre a formação da(o) psicóloga(o) para atuar com a temática do suicídio. (CFP, 2013).

Cerqueira e Lima (2015, p. 459), identificaram em suas pesquisas, “carência no que diz respeito às produções científicas brasileiras sobre o suicídio”, inclusive para os próprios profissionais de psicologia, que concluem a graduação, tendo pouco ou nenhum contato qualificado “com informações a respeito do suicídio e de como lidar com essa situação”. Parece, portanto, haver uma divergência entre os conteúdos formativos da graduação em Psicologia no Brasil e os crescentes casos de suicídio, tentativa de suicídio ou ideação suicida encontrados em todas as esferas da sociedade.

Para Cerqueira, o *deficit* formativo não oferece o suporte necessário às futuras(os) psicólogas(os) acerca do manejo técnico e clínico que o tema do suicídio requer, colocando em risco, tanto o próprio profissional da psicologia quanto o sujeito implicado e vulnerável ao suicídio. (Cerqueira & Lima, 2015).

3 | PSICOLOGIA E SUICÍDIO: O MANEJO

Para Yates (2004), existem poucos estudos na literatura em Psicologia Escolar que focalizam a prática da(o) psicóloga(o) frente aos casos de autolesão relativos no contexto educativo.

Entretanto, no documento intitulado 'Manual para Profissionais da Saúde em Atenção Primária' elaborado pela OMS, para identificar uma pessoa sob o risco de suicídio é necessário se atentar aos sinais que emergem da história da vida do cliente e de seus comportamentos. Esses sinais podem ser identificados como comportamento retraído no qual a pessoa não tem facilidade para se comunicar com a família ou amigos, acrescentam-se quadro de alcoolismo, doença psiquiátrica, ansiedade ou pânico, depressão, apatia, irritabilidade, mudança de personalidade, pessimismo, tentativa de suicídio anterior, mudança de hábito alimentar ou sono, sentimento de culpa, perda recente significativa, sentimento de solidão, desejo súbito de concluir afazeres, menção de morte e suicídio frequentemente, cartas de despedidas e doença física. (OMS, 2000, p. 16).

Ainda de acordo com a OMS (2000), a melhor maneira de saber se a pessoa possui ideação suicida ou já tentou o suicídio é perguntando para ela, pois diferentemente das crenças populares, as pessoas devem falar a respeito do assunto, pois só assim poderão sentir-se aliviadas e com a possibilidade de abrirem-se para compreender melhor o tema e a si próprias.

Zana e Kovács (2013), apontam que por um lado, há uma preocupação com a vida e o bem-estar do cliente e, por outro, existe o risco de se tomar decisões precipitadas, acionando, por exemplo a rede de proteção do paciente e pondo em risco ou prejudicando o processo terapêutico, baseado no vínculo, na aliança terapêutica e no sigilo.

Nesta perspectiva, Cerqueira e Lima (2015), ressaltam o risco do despreparo da(o) psicóloga(o), que diante da complexidade que a temática do suicídio envolve, pode acarretar em comportamentos de afastamento ou evitação do cliente como mecanismos de defesa de sofrimentos ainda não elaborados. Reforçando assim, a relevância de uma formação adequada da(o) psicóloga(o) para assegurar sua própria saúde mental.

4 | METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada estratégia qualitativa, de caráter descritivo, por meio de entrevista semiestruturada. Os participantes são profissionais formados em psicologia, que atuam como psicólogas (os) em ambiente escolar e ou consultório clínico, com CRP ativo e que atendem atualmente ou já atenderam pacientes com ideação suicida ou episódios de tentativa de suicídio.

Foram entrevistados quatro profissionais que atenderam aos critérios de inclusão. As entrevistas foram realizadas de forma online, gravadas com recurso de vídeo chamada e duração de aproximadamente uma hora. A presente pesquisa foi submetida e aprovada

5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os nomes relatados foram alterados para preservar a identidade dos entrevistados.

5.1 As(os) psicólogas(os)

Ana, psicóloga clínica desde 2012, se formou em 2010 por uma universidade privada em São Paulo, atua na capital do estado, utiliza a abordagem psicanalítica lacaniana como base em seus atendimentos, atende clientes exclusivamente com demandas ligadas ao tema suicídio e seu primeiro contato com a demanda foi em 2013. Ana buscou especialização no tema logo após o primeiro atendimento.

João, psicólogo clínico desde 2017, se formou em 2015 por uma universidade privada na cidade de São Paulo, onde trabalha. Utiliza a abordagem da terapia cognitiva comportamental como base. Atende clientes com demandas ligadas ao tema do suicídio, além de outras demandas. Seu primeiro contato com o tema foi em 2018. Buscou especialização logo após a graduação.

Maria se formou em 2015 e desde então atua como psicóloga clínica. Formou-se em uma universidade privada na cidade de São Paulo, cidade em que atua. Utiliza a abordagem psicanalítica *winnicottiana* como base. Realiza atendimentos exclusivamente com demandas ligadas ao tema suicídio. Seu primeiro contato ocorreu seis meses após sua formação. Buscou especialização no tema imediatamente após o primeiro atendimento.

Joana atua em uma escola particular em um município da grande São Paulo. Utiliza a abordagem psicanalítica junguiana como base em seus atendimentos e afirma que a demanda suicídio surge de modo recorrente com entre os alunos da instituição em que atua, sobretudo entre adolescentes do ensino médio.

As entrevistadas(os) constituem-se de psicólogas(os) formadas(os) entre três e oito anos com atuação em psicologia clínica e em psicologia escolar com diferentes abordagens teóricas. Apenas uma das entrevistadas buscou especialização logo após a graduação enquanto as demais recorreram ao aprofundamento no tema somente após os primeiros atendimentos/contatos.

As entrevistadas, Ana e Maria, atendem especificamente pacientes com ideação e histórico de tentativa de suicídio, enquanto João e Joana, atendem também outras demandas. João é especializado em atendimento a clientes diagnosticados com Transtorno de Ansiedade Generalizada -TAG- e transtorno de ansiedade de uma forma geral, diagnósticos estes que indicam risco para suicídio (Vasconcelos, Lôbo & Melo-Neto, 2015). Joana realiza atendimentos voltados especificamente para o público infantil e adolescente.

5.2 A trajetória formativa

Ana inicia suas atividades em 2010. Formou-se em uma universidade privada, especializou-se em psicologia hospitalar e em 2012, inicia na clínica. Relatou que durante os estágios obrigatórios da graduação, cada aluno atendia no mínimo três casos por semestre na clínica-escola da universidade. No entanto casos graves eram encaminhados para o CAPS. Em decorrência disso, a demanda suicídio nunca chegou enquanto estudante-estagiária.

Cerqueira e Lima (2015) relatam que a escassez de informação sobre o suicídio é encontrada entre muito profissionais, sobretudo os profissionais da psicologia, que após terminarem a graduação, estabelecem pouco contato ou nenhum com o tema, apresentando dificuldades para identificar os riscos ou mesmo em como agir com a situação. Atualmente, Ana participa de um grupo de estudo sobre o tema. Em setembro de 2019, Ana se inscreveu em uma pós-graduação em suicidologia.

João se gradua em 2015 por uma universidade privada na cidade de São Paulo e desde o início dos estudos buscou enriquecer seus aprendizados, pois estava sentindo necessidade de agregar outros conhecimentos. Mesmo com toda essa trajetória paralela de estudos durante sua graduação, João sentiu a necessidade de buscar mais embasamento teórico antes de começar os atendimentos. Sendo assim, após a formação, foi direto para especialização de análise do comportamento na instituição Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Durante o segundo ano de sua especialização, começou a realizar atendimentos como estagiário. Ao longo dos atendimentos teve contato com clientes com expoentes da análise do comportamento. Além disso, realizou um curso sobre plano de segurança, com Tiago Zortea, de como aplicar técnicas em situações específicas com clientes que apresentam comportamentos de risco. Em seguida, participou de um curso com Vinícius Dornelles sobre como avaliar o risco de suicídio. Atualmente atua como psicólogo clínico e atende clientes diagnosticados com transtorno de ansiedade generalizada, ansiedade de forma geral e clientes com ideação suicida ou histórico de tentativa de suicídio. Relatou que os casos mais comuns que apresentam riscos de suicídio são adultos diagnosticados com transtorno *borderline* ou que apresentam sinais dessa personalidade. João diz se sentir preparado para atender essa demanda, pois a abordagem que ele escolheu permite ao psicoterapeuta ter segurança durante os atendimentos.

Já a trajetória formativa de Maria iniciou em 2015 em uma universidade privada de São Paulo. Sua área de atuação é a psicologia clínica. Iniciou atendendo clientes pelo convênio e atualmente atende particular. Antes de escolher a área clínica, seu objetivo era a formação na área de sexologia: “[...] depois de um tempo percebi que a sexologia iria ficar para segundos planos, estou deixando para quando eu ficar mais velha, porque os clientes suicidas detêm um pouco mais de energia”. Desde o início de sua formação realizou estágio em clínica. Nesse período ocorreu seu primeiro atendimento, na própria universidade.

Uma cliente que apresentou possível quadro de esquizofrenia não diagnosticada por um psiquiatra. Durante a entrevista, contou que a cliente se recusou a receber terapia medicamentosa, e, aos poucos, foi observado que a mesma se auto agredia, que revelava ali, uma forma de suicídio velado. Cabe lembrar aqui, a Dra. Ana Cláudia Quintana Arantes afirmando em seu livro que “quase todo mundo pensa que a norma é fugir da realidade da morte. Mas a verdade é que a morte é uma ponte para a vida.” Falar sobre morte e aceitar que a vida humana é finita, ainda é um assunto que amedronta as pessoas. (Arantes, 2019, p.9). Após a formação, a demanda suicídio foi chegando inesperadamente. Foi quando bateu em sua porta, que Maria sentiu a necessidade de estudar mais a fundo o assunto: *“existe o tema na grade curricular da faculdade, mas tudo muito básico, muito pincelado”*. Pouco tempo após sua formação, ainda em 2015, começou a estudar sobre suicídio e luto, ideias suicidas, pensamentos e planejamentos. O aprimoramento ocorreu no Instituto *Vita Alere* de Prevenção e Posvenção do Suicídio, em São Paulo. Hoje, Maria atende somente em seu consultório. O fluxo de clientes se dá por indicação e ela não pensa ainda em divulgar seu trabalho na internet. Embora a demanda principal seja o luto e o suicídio, as demandas variam bastante por ser consultório clínico.

Joana utiliza a abordagem junguiana com base em seus atendimentos e sua tese de doutorado teve como tema a depressão em crianças. Relata que esse público a chamou desde o início de sua trajetória e que cada atendimento, ainda, é um desafio. Fez alguns cursos que envolvem a temática do suicídio, mas declara que em sua graduação não teve contato com o assunto. Foi se adaptando e se adequando à realidade aos poucos, de acordo com que os casos foram surgindo. Declara ter pesquisado por conta própria, embora as ideias suicidas, a automutilação e as queixas relacionadas à depressão e ansiedade aparecem com frequência na escola em que trabalha. Segundo Werlang, Blanca, Roxo Borges e Fensterseifer (2005), o suicídio entre adolescentes se torna singular, pelo fato de que nessa fase de desenvolvimento, é comum aparecerem sentimentos intensos de baixa autoestima e até mesmo quadro psiquiátricos de grande risco. A psicóloga relatou durante a entrevista, que a maioria dos adolescentes que possuem ideia suicida ou apresentam comportamentos de risco, sofre *bullying* entre os colegas, não se sente à vontade para conversar com a família, tem grande oscilação de humor em curto espaço de tempo e se sente sozinho e inseguro.

Considerando a trajetória formativa das(os) entrevistadas(os), nota-se que no período de 2012 até 2017, havia escassez de material acadêmico referente ao tema do suicídio, uma vez que os participantes relataram dificuldade e despreparo quando realizaram o primeiro atendimento clínico com a demanda. Para Ana, Maria e Joana, diferentemente de João, primeiro surgiram os clientes com comportamento de risco para suicídio e a partir daí sentiram a necessidade de buscar por especialização na área. Em todas as circunstâncias, evidencia-se que o preparo e a formação, por mínima que seja, para lidar com a temática do suicídio, não ocorreram durante a graduação. Após a graduação, a oferta de cursos,

especialistas para supervisão e mesmo referenciais teóricos não estavam facilmente acessíveis.

5.3 O contato com o tema do suicídio

Ana teve seu primeiro contato com a demanda de suicídio em 2013. *“Atuo na clínica desde 2012 e nunca pensei na vida que essa fosse uma demanda que surgiria no meu consultório, a gente aprende um pouco na graduação, mas suicídio nunca foi algo que eu pensei, nem passou na cabeça, até chegar 2013 e ter meu primeiro caso”*. O primeiro caso de Ana não foi diretamente com o cliente suicida, mas com a namorada enlutada de um rapaz que cometera suicídio.

A cliente recebeu indicação e procurou Ana ainda no velório do namorado, a fim de amenizar o sofrimento pela perda. Ana narra que, embora não fosse o cliente suicida em si, os atendimentos foram tão difíceis quanto. *“Ela chegou chorando muito, ela não conseguia ainda conectar as informações e tinha muito conteúdo ali. O suicídio é isso, ele traz uma lacuna enorme, as pessoas não têm respostas, não sabem o que dizer, não sabem o que explicar. E eu lá, naquele meu lugarzinho, fiquei tão desesperada quanto.”* Fukumitsu (2014) ressalta que a sensação de fracasso e de impotência por parte das(os) psicólogas(os) são comuns. Ana demonstrou em seu relato a sensação de impotência durante o primeiro atendimento: *“e como que dá conta? Eu não aprendi, eu não sei o que eu faço, como é que vamos fazer isso? Foi um processo, ela ficou comigo durante 4 anos, foi um atendimento que hoje, pra mim, foi um dos mais marcantes na minha trajetória. E desses 4 anos que ela esteve comigo, começou a aparecer o próprio suicida”*.

Já João teve seu primeiro contato com a demanda do suicídio em 2018, no estágio do curso de especialização iniciado logo após a graduação. Foi no Laboratório de Terapia Comportamental Dialética no Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, que chegaram até ele duas clientes apresentando comportamentos de risco e traços de personalidade *borderline*: *“Não era bem perfil borderline, mas tinha comportamento de risco [...] na prática dá aquele friozinho na barriga, mas estar com uma equipe de consultoria me deu segurança, quando tínhamos dúvidas poderíamos acioná-los, trocar algo emergencial quando um paciente estava em crise, quando surgia dúvidas de como manejar, isso foi me dando maior segurança ao longo do caminho.”* João relatou se sentir aliviado por ter esse apoio na equipe de consultoria, pois somente com a graduação em psicologia que finalizou em 2015, não se sentia preparado para atender alguém.

Ainda hoje, mesmo com toda a experiência e especialização no tema, relatou o quanto é difícil lidar com essa demanda, pois além de toda a complexidade que a permeia, cada cliente responde ao tratamento de uma forma diferente.

O primeiro atendimento de Maria seis meses após sua graduação. Recebeu uma indicação de um paciente com possível quadro de esquizofrenia. A princípio, recusou por receio de ser recém-formada, após insistência e análise minuciosa do caso, optou por fazer

a primeira entrevista com o paciente acompanhado de seu pai: *“durante a entrevista eu percebi que estava em um grau muito complicado e precisava de um atendimento rápido, então comecei a atender, [...] foi o meu primeiro paciente suicida mesmo. Desde então comecei a me especializar no assunto, porque não tive na faculdade. Por conta desse episódio, conheci a Fernanda Rezende”*.

Maria contou das dificuldades iniciais que teve com esse cliente: *“não tem literatura que explique que sentimento é esse. Não tem literatura que explique quando o paciente olha e fala ‘não quero mais viver, não tem sentido’.*” Ela explicou que a maior dificuldade das(os) psicólogas(os) principiantes está em não conseguir lidar com a fala dos clientes sobre a ausência de sentido para a vida. *“A gente faz com todo amor e carinho, mas vai chegar uma parte que assim, não faz sentido pra pessoa e é lidar com esse sem sentido da pessoa que não conseguimos”*. A partir dessa experiência, se especializou cada vez mais na temática do suicídio, apesar de considerar que nunca se alcança o suficiente, quando o assunto é suicídio.

Já Joana relata sobre sua experiência no ambiente escolar cuja principal dificuldade centra-se na ausência dos pais para sustentar um processo psicoterapêutico. Nem todas as famílias aceitam ouvir que aquela criança ou adolescente está com ideias suicidas ou se auto-agride. Isso acaba dificultando o trabalho do profissional que acompanha esse aluno pois o contato com a família e a orientação acerta da rede de apoio ficam muito prejudicadas.

Além disso, para as famílias, o tema é um assunto “velado” e há grande resistência em se falar sobre isso. Tal fato, acaba refletindo nos estudos, pesquisas e publicações científicas, tornando-os escassos por falta de abertura da própria sociedade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe luz para a gravidade e complexidade do tema do suicídio e ressalta à psicologia, enquanto ciência nova e em plena expansão, seu importante papel na prevenção, intervenção e posvenção, independentemente de seu campo de especialidade.

O suicídio quer seja efetivado ou não, deixa efeitos duradouros tanto para os familiares quanto para a comunidade envolvida e o tabu que envolve o tema, cria barreiras e obstáculos para os avanços científicos necessários.

O relato das entrevistadas revelam caminhos dois caminhos, um explícito, sobre os fatos ocorridos e as estratégias para preencher as lacunas da formação profissional e o outro, mais sutil, fala sobre os medos, tabus e idealizações de uma formação profissional distanciada das demandas emergentes da sociedade brasileira e mundial e mantidas em sigilo.

Pesquisas futuras podem mapear e compreender a oferta de cursos especializados, grupos de estudo e supervisões específicas no campo da suicidologia fora da grande São

Paulo. Pode-se ainda buscar compreender como o tema do suicídio tem sido abordado e trabalhado entre os mais de 600 cursos de graduação em Psicologia organizados em nosso país e suas interfaces com outros campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

Allothman, D.; Fogarty, A. **Global differences in geography, religion and other societal factors are associated with sex differences in mortality from suicide: An ecological study of 182 countries.** Journal of Affective Disorders, v. 260, n.1, p. 67-72. 2020.

Antunes, M.A.M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: EDUC. 2014

Arantes, A.C.Q. **A morte é um dia que vale a pena viver.** Rio de Janeiro: Sextante. 2019.

Associação Brasileira de Psiquiatria ABP. **Suicídio: informando para prevenir.** Recuperado de <https://www.sbahq.org/resources/pdf>. Acesso em: 25 ago 2019.

Bertolote, J.M.; Mello-Santos, C.; Botega, N.J. **Deteção do risco de suicídio nos serviços de emergência psiquiátrica.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v.32, 87-95. 2010.

Bock, A. M. B. (2015). **Perspectivas para a formação em psicologia.** Psicologia Ensino & Formação, v. 6, n.2, p.114-122. 2015.

Botega, N.J. (2014). **Comportamento suicida: epidemiologia.** Psicologia USP, v. 25, n. 3, p. 231-236. 2014.

Camon, V.A.A. **Psicologia da saúde: um novo significado para a prática clínica.** São Paulo: Cengage Learning. 2014.

Cerqueira, Y.; Lima, P. **Suicídio: a prática do psicólogo e os principais fatores de risco e de proteção.** Revista IGT na Rede, n. 12, v. 23, p. 457- 471. 2015.

Conselho Federal de Psicologia, CFP. **Quem faz a psicologia brasileira? : um olhar sobre o presente para construir o futuro.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2022.

Folha de São Paulo. **Ranking Universitário do Curso de Psicologia** Recuperado de <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-cursos/psicologia/> Acesso em 10 out 2018.

Fukumitsu, K. O.; Scavacini, K. **Suicídio e manejo psicoterapêutico em situações de crise: uma abordagem gestáltica.** Goiânia: Revista da Abordagem Gestáltica, v.19, n. 2, p.198-204. 2013.

Fukumitsu, K. O. **O psicoterapeuta diante do comportamento suicida.** São Paulo: Psicologia USP. 2014.

Fukumitsu, K.O., & Kovács, M.J. (2016). **Especificidades sobre processo de luto frente ao suicídio.** Porto Alegre: Psico, v.47, n.1, p. 3-12. 2016.

Kovács, M. J. **A dificuldade de falar sobre a morte**. São Paulo: Jornal da USP. Recuperado de <https://jornal.usp.br/atualidades/a-dificuldade-de-falar-sobre-a-morte>. Acesso em: 8 ago 2018.

Organização Mundial da Saúde. **Suicide in the world – Global Health Estimates**. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326948>. Acesso em: 20 fev 2019.

Organização Pan-Americana da Saúde. Brasil - Organização Mundial da Saúde (OMS). **Folha informativa - Suicídio**. Recuperado de <https://is.gd/REh2sC>. Acesso em: 15 ago 2018.

Soares, A.R. **A Psicologia no Brasil**. Psicologia: Ciência e Profissão, v.30, n. spe, p.8-41. 2010.

Vasconcelos, J.R.O.; Lôbo, A.P.S.; Melo Neto, V.L. **Risco de suicídio e comorbidades psiquiátricas no transtorno de ansiedade generalizada**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v.64, n. 4, p. 259-265. 2015.

Werlang, G.; Blanca, S.; Roxo, B.; Fensterseifer, V. **Fatores de Risco ou Proteção para a Presença de Ideação Suicida na Adolescência**. Interamerican Journal of Psychology, v. 39, n. 2, p. 259-266. 2005.

Yalom, I.D. **De frente para o sol: como superar o terror da morte**. Rio de Janeiro: Agir. 2008.

Zana, A.R.O.; Kovács, M.J. **O psicólogo e o atendimento a pacientes com ideação ou tentativa de suicídio**. Estudos e Pesquisas em Psicologia v. 13n. 3, p. 897- 921. 2013.

¿SESGO EGOCÉNTRICO + SUERTE = ÉXITO?

Data de aceite: 02/05/2023

Marcel Oswaldo Méndez-Mantuano

ecuatoriano, Docente Investigador,
Magister en Gestión Ambiental, Instituto
Superior Tecnológico Juan Bautista
Aguirre
<https://orcid.org/0000-0001-7451-8994>

Hortencia Esperanza Asanza-Sánchez

ecuatoriana, Docente Investigador,
Magister en Gestión de Proyectos,
Escuela Superior Politécnica del Litoral
<https://orcid.org/0009-0008-4964-9317>

Keyla Ximena Bodero Jiménez

ecuatoriana, Docente Investigador, Máster
en Estadística con Mención en Gestión de
la Calidad y Productividad, Universidad de
Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-9359-1975>

David Armando Caicedo-Chiriboga

ecuatoriano, Docente Investigador,
Ingeniero Civil, Instituto Superior Técnico
Rey David

RESUMEN: El sesgo egocéntrico es un fenómeno cognitivo en el cual una persona tiende a interpretar la realidad a partir de su propia perspectiva, ignorando o minimizando la importancia de otras perspectivas o

puntos de vista. La suerte, por otro lado, se refiere a los eventos aleatorios que afectan nuestras vidas y que están fuera de nuestro control. En este estudio, se pidió a 143 estudiantes que trabajaran en grupos de tres personas para realizar una tarea colaborativa. Posteriormente, se les solicitó que evaluaran su propia contribución y la contribución de los demás miembros del grupo en términos porcentuales. También se realizó una simulación en Excel con 100.000 datos aleatorios para determinar el impacto que tiene un 5% de la variable “suerte” en comparación con el 95% del ponderado entre “habilidad”, “experiencia” y “trabajo duro”. Además, se llevó a cabo una encuesta para establecer si atribuir el éxito a los eventos aleatorios o al esfuerzo personal condiciona la percepción de las personas. Los resultados mostraron que, en promedio, cada participante sobreestimó su propia contribución en un 44,37% y subestimó la contribución de los demás en un 18,68%. Además, la suma de las contribuciones individuales superó el 100%, lo que sugiere una clara sobreestimación del rendimiento del grupo. Al asignar a la “suerte” un 5% de peso al total de la valoración del “éxito”, esto condicionó la posición numérica de las personas. A pesar de la creencia en la

meritocracia, la suerte a menudo juega un papel importante en el éxito de una persona. Reconocer el éxito a factores externos puede ser visto como una habilidad valiosa en un líder, ya que muestra la capacidad de confiar en los demás, reconocer sus contribuciones y trabajar juntos hacia objetivos comunes.

PALABRAS CLAVE: eventos aleatorios, éxito, meritocracia, sesgo egocéntrico, suerte.

ABSTRACT: The egocentric bias is a cognitive phenomenon in which a person tends to interpret reality from their own perspective, ignoring or minimizing the importance of other perspectives or points of view. Luck, on the other hand, refers to the random events that affect our lives and are beyond our control. In this study, 143 students were asked to work in groups of three to complete a collaborative task. Subsequently, they were asked to evaluate their own contribution and the contribution of the other members of the group in percentage terms. An Excel simulation was also carried out with 100,000 random data to determine the impact of 5% of the variable “luck” compared to 95% of the weighted between “ability”, “experience” and “hard work”. In addition, a survey was carried out to establish whether attributing success to random events or personal effort conditions people’s perception. The results showed that, on average, each participant overestimated her own contribution by 44.37% and underestimated the contribution of the others by 18.68%. Furthermore, the sum of individual contributions exceeded 100%, suggesting a clear overestimation of group performance. By assigning “luck” a 5% weight to the total assessment of “success”, this conditioned the numerical position of the people. Despite the belief in meritocracy, luck often plays a large role in a person’s success. Recognizing success to external factors can be seen as a valuable skill in a leader, as it shows the ability to trust others, recognize their contributions, and work together toward common goals.

KEYWORDS: random events, success, meritocracy, egocentric bias, luck.

INTRODUCCIÓN

En cada instante de nuestra vida realizamos una serie de acciones que se basan en pensamientos, sentimientos, creencias o dogmas. Muchas de estas acciones no son conscientes e incluso pueden ser impredecibles. Por lo tanto, muchas de las acciones que llevamos a cabo no se determinan exclusivamente por la información visual que recibimos de la realidad. Durante el desarrollo humano, se establecen sesgos cognitivos que influyen en nuestros pensamientos y, por lo tanto, en nuestras decisiones.

Los sesgos cognitivos son interpretaciones erróneas y sistemáticas de la información que recibimos, y pueden influir en la forma en que procesamos nuestros pensamientos, emitimos juicios y tomamos decisiones. Estos sesgos son predominantemente determinados por la cultura, las relaciones sociales, las motivaciones emocionales, los criterios éticos, los procesos cerebrales en la recuperación de información y recuerdos, la distorsión de la memoria debido a enfermedades o trastornos, y otros factores (BrainInvestigations, 2020).

Tversky y Kahneman (1971), analizaron el pensamiento intuitivo de las personas acerca de las nociones erróneas sobre el azar. Descubrieron que estos errores no se limitan

exclusivamente a personas sin formación estadística, sino que también son compartidos por muchos profesionales e investigadores. Los autores llamaron a este fenómeno la “creencia en la ley de los pequeños números”. Según esta creencia, muchos jugadores creen que una desviación favorable en un resultado será posteriormente compensada por una desviación equivalente en la dirección opuesta (como en el caso de los dados o el lanzamiento de una moneda). Sin embargo, esto no es posible, ya que cada lanzamiento de un dado o una moneda es un evento particular que no está conectado con la experiencia previa. Este sesgo de percepción surge debido a la ley de los grandes números, que garantiza que las muestras grandes sean representativas de una determinada población, pero las muestras pequeñas no lo son. La intuición de las personas genera una falacia cognitiva al considerar que las pequeñas cantidades siguen las mismas leyes que rigen a los grandes números (Kohan & Macbeth, 2006).

Algunos enfoques en psicología sostienen que el bienestar de las personas se relaciona con una visión precisa y cercana de la realidad social. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado de manera consistente que, para proteger la imagen que tienen de sí mismas, las personas tienden a procesar la información social de manera sesgada. Ante esta aparente contradicción, en la investigación citada se propuso relacionar una serie de medidas de estos sesgos cognitivos entre sí, junto con otras medidas de bienestar subjetivo. Los resultados indican la existencia de relaciones significativas entre los diferentes sesgos, así como entre los sesgos y medidas de bienestar, lo que sugiere que, por un lado, las personas procesan la información social de manera sesgada de diversas formas y, por otro, que esta forma de pensamiento se relaciona con una mayor felicidad personal. Se discuten las implicancias de estos resultados tanto para la teoría como para la práctica en psicología (Concha, Bilbao, Gallardo, Páez, & Fresno, 2012).

Desde diversos ámbitos de estudios en el área de psicología se realizado énfasis en la importancia de los procesos cognitivos distorsionados en el desarrollo de la conducta de los sujetos, las cuales pueden desencadenar en conductas agresivas y antisociales. Existen varios estudios que analizan conceptualmente estos procesos mentales distorsionados, como los mecanismos de desconexión moral de Bandura (1991), el sesgo egocéntrico (Beck, 2003), el sesgo de atribución hostil (Crick & Dodge, 1994), las técnicas de neutralización (Sykes & Matza, 1957), los errores de pensamiento (Yochelson & Samenow, 1993), los guiones cognitivos agresivos (Huesmann, 1988) y las creencias normativas justificadoras de la agresión (Huesmann & Guerra, 1997).

El sesgo egocéntrico hace referencia a una tendencia estable a interpretar la realidad según el punto de vista propio de una manera excesivamente rígida, sin tener en cuenta que los demás pueden percibir la situación desde un marco distinto. Este sesgo es propio de la infancia donde existe la dificultad para adoptar la perspectiva de los demás, de tal manera que las personas tienden a preocuparse por satisfacer sus propias necesidades sin tener en cuenta los efectos que su comportamiento puede tener en los demás (Roncero

& Andreu, 2016).

Nate Silver (2014), infiere que las personas en afán de autojustificación solo buscarán información que coincidan con sus paradigmas y tratarán de mantener al margen información contraria a la suya, al punto de desvirtuar cualquier otra información opuesta, y menciona textualmente “la información suele coincidir con la queremos oír y, por lo general, nos aseguramos de que tenga un final feliz”. Esta es una forma de manifestación del sesgo egocéntrico, donde se establece de manera inconsciente los resultados previos que nuestro consciente es capaz de recibir y aceptar. Este tipo de sesgos dificultan entender que la correlación no implica una causalidad (causa-efecto), sin embargo, en algunos casos la correlación no es una casualidad (acción fortuita).

En el ámbito filosófico la suerte es definida como los eventos fortuitos o de la casualidad, los cuales pueden tener un beneficio o un perjuicio para una determinada persona. Para determinar si el efecto ha sido positivo o negativo, muchas veces los eventos deben ser analizados de forma retrospectiva, ya que el análisis a corto plazo puede ser parcializado o con notables sesgos de percepción. Por lo tanto, la suerte depende de los elementos impredecibles, ya que dentro de un mundo donde se pudieran prever las acciones y sus efectos a través de un plan discernible, no existiría margen para la suerte. La inviabilidad predictiva es el mecanismo activador de la suerte. Pero un análisis de la suerte debe resolver la elección entre alternativas que demandan que los acontecimientos afortunados sean racionalmente impredecible, imprevisto para los afectados o racionalmente impredecible para los afectados dadas ciertas circunstancias (Rescher, 1997).

El esfuerzo, la práctica de habilidades, el talento y la intuición pueden minimizar el impacto de la suerte. Los malos resultados que son producto de la falta de diligencia, experiencia o persistencia no pueden atribuirse a la suerte. Los resultados negativos que son el resultado de la incompetencia son desafortunados, pero no implican mala suerte. La suerte se refiere a un evento positivo o negativo que está fuera del alcance de las posibilidades lógicas. Por lo tanto, se considera afortunado cuando ocurre algo bueno dentro del curso natural de los eventos, y se tiene suerte cuando se obtiene un beneficio a pesar de su carácter aleatorio, especialmente si ocurre en contra de las probabilidades lógicas y expectativas razonables (Rescher, 1997).

En resumen, se puede mencionar que la suerte es una forma de antítesis de las expectativas que son razonables o probables y se manifiesta de forma aleatoria. Ergo la suerte puede ser descrita como los “eventos aleatorios” (EA), los cuales pueden ser favorables o positivos (EA⁺) y desfavorables o negativos (EA⁻).

La soberbia meritocrática refleja la tendencia de los ganadores a dejar que su éxito se les suba demasiado a la cabeza, a olvidar lo mucho que les ha ayudado la fortuna y la buena suerte. Representa la convicción petulante de que los de arriba merecen el destino que les ha tocado en suerte y de que los de abajo también merecen el suyo, y esta actitud es el complemento moral de la política tecnocrática (Sandel, 2020).

Estudios revelan que cuanto mayor es el éxito asociado al esfuerzo, mayor será el dominio emocional, aunque en este control parece repercutir también la suerte y la capacidad. Los resultados indican que las personas consideran que los factores externos asociados a la suerte parecen ejercer un papel decisivo en el éxito general de los individuos (Salvador & Mayoral, 2011).

En el estudio propuesto se pretende examinar el comportamiento de los estudiantes de educación superior en relación con el sesgo egocéntrico. Además, se busca evaluar la influencia de los eventos aleatorios afortunados en el sistema de meritocracia mediante una simulación en Excel. Finalmente, se explorará la conexión entre el reconocimiento de los eventos aleatorios afortunados y la percepción favorable o desfavorable de las personas. Estos objetivos específicos permitirán obtener una comprensión más profunda de la interacción entre el sesgo egocéntrico y el papel que desempeñan los eventos aleatorios en denominado éxito individual.

METODOLOGÍA

La investigación es predominantemente de carácter cuantitativo, ya que se analizan las encuestas realizadas para determinar el grado de contribución de cada uno de los participantes en un grupo en la ejecución de una actividad específica. En la encuesta, se pidió a cada miembro del grupo que seleccionara el porcentaje que consideraba más apropiado para su nivel de contribución en la realización individual de la tarea asignada por el docente. Las tareas asignadas eran muy diversas, entre las que incluían el análisis de un artículo y la redacción de un ensayo, presentaciones orales sobre el mismo artículo, y la resolución de problemas matemáticos que involucraban el uso de derivadas e integrales.

Se realizó una simulación numérica en Excel con 100.000 filas (cada fila representaba una hipotética persona) y se aplicó la fórmula “=ALEATORIO.ENTRE(0;100)”. A cada “persona hipotética” se le asignaron los atributos de “habilidad”, “experiencia” y “trabajo duro” (los atributos estaban en forma de columnas), cuyos valores de 0 a 100 fueron asignados de manera aleatoria por el programa mencionado anteriormente. Se determinó el promedio de los tres atributos para cada “persona” y se seleccionaron los 10 mejores promedios de entre las 100.000 personas hipotéticas. Así mismo, dentro de la simulación se determinó que el promedio total se calcularía como una combinación del 95% de los valores originales, mientras que el 5% restante sería determinado por un nuevo atributo llamado “suerte”. Los valores individuales de “suerte” para cada persona hipotética también se asignaron de manera aleatoria por el programa. Después de sumar las ponderaciones del 95% y del 5%, se obtuvo un nuevo total que se ordenó de mayor a menor y de este grupo de datos se seleccionó a los 10 primeros.

También se exploró la percepción que tendrían las personas al atribuirse el éxito a la meritocracia individual (sesgo egocéntrico) o los eventos aleatorios no definidos (suerte),

de parte de otra persona. Esto se realizó a través de la selección de 24 diferentes personas, donde 12 recibieron la carta A y 12 la carta B, cada carta tenía la siguiente redacción:

CARTA A: LA HISTORIA DEL EXITOSO EMPRESARIO QUE EMPEZÓ A LOS 6 AÑOS VENDIENDO SU ALMUERZO A OTROS NIÑOS EN LA ESCUELA

Sharan Pasricha reveló su espíritu emprendedor por primera vez cuando tenía solo seis años. Estaba en el primer año de la escuela primaria y comenzó a vender los sándwiches que su madre le hacía para el recreo a sus compañeros de escuela.

“Conseguí buenos beneficios, por lo que decidí pedirle a mi madre que me pusiera más emparedados para el almuerzo”, recuerda ahora este empresario de 38 años, que creció en Mumbai, India.

“Fue genial hasta que me volví codicioso y doblé el precio”.

Un padre se acercó a su madre en un evento escolar y se quejó del aumento del precio. Así es como le pillaron.

“El negocio se vino abajo”, dice riéndose.

Sharan es un narrador natural, que cuenta anécdotas sobre cómo la prisa ha marcado su vida. Su primer contacto profesional con el mundo empresarial llegó a los 22 años, cuando cofundó Rush Media, una agencia de marketing y medios para estudiantes.

La dirigió durante tres años después de abandonar la universidad en Londres. Su espíritu emprendedor llamó la atención de uno de sus tíos en Delhi, que ofreció a Sharan que se hiciera cargo de su negocio de prendas de cuero de vuelta en la India.

“Fue muy duro”, admite Sharan, hablando rápido. “Tenía 25 años y dirigía una organización de 300 personas en el negocio de manufactura. Pero fue educativo. Aprendí sobre ventas, finanzas, cadenas de suministro, márgenes y habilidades personales”.

A pesar de su falta de experiencia, dice que cambió el negocio y que las ventas y las ganancias aumentaron. Después de tres años, Sharan renunció al trabajo para estudiar una maestría en administración de empresas en la London Business School, al mismo tiempo que hacía una pasantía en la firma de capital privado Better Capital.

Fue en Better, donde trabajó en inversiones en hoteles y alojamientos para estudiantes, donde descubrió su vocación hotelera.

Sharan admite que el trabajo a veces puede ocuparle todo el tiempo, pero ha comenzado a delegar. Así tiene más tiempo para estar con su esposa, Eiesha (empresaria e hija del multimillonario indio Sunil Mittal), y sus dos hijos. La familia vive en Londres.

“Necesitaba tiempo para mi familia y sé que ahora ellos demandan más de mí y de mi mayor recurso que es el tiempo”, admite.

“Ha sido una transición interesante, y todavía aprendo cosas nuevas todos los días. Pero trabajo con personas muy inteligentes en las que confío, y he logrado delegar mi trabajo.

También tuve mucha suerte en mis inversiones, por eso trato de ayudar a otros a llegar donde me encuentro ahora y aportar en algo a sociedad, ya que la vida me ha dado todo lo que poseo.

CARTA B: LA HISTORIA DEL EXITOSO EMPRESARIO QUE EMPEZÓ A LOS 6 AÑOS VENDIENDO SU ALMUERZO A OTROS NIÑOS EN LA ESCUELA

Sharan Pasricha reveló su espíritu emprendedor por primera vez cuando tenía solo seis años. Estaba en el primer año de la escuela primaria y comenzó a vender los sándwiches que su madre le hacía para el recreo a sus compañeros de escuela.

“Conseguí buenos beneficios, por lo que decidí pedirle a mi madre que me pusiera más emparedados para el almuerzo”, recuerda ahora este empresario de 38 años, que creció en Mumbai, India.

“Fue genial hasta que me volví codicioso y doblé el precio”.

Un padre se acercó a su madre en un evento escolar y se quejó del aumento del precio. Así es como le pillaron.

“El negocio se vino abajo”, dice riéndose.

Sharan es un narrador natural, que cuenta anécdotas sobre cómo la prisa ha marcado su vida. Su primer contacto profesional con el mundo empresarial llegó a los 22 años, cuando cofundó Rush Media, una agencia de marketing y medios para estudiantes.

La dirigió durante tres años después de abandonar la universidad en Londres. Su espíritu emprendedor llamó la atención de uno de sus tíos en Delhi, que ofreció a Sharan que se hiciera cargo de su negocio de prendas de cuero de vuelta en la India.

“Fue muy duro”, admite Sharan, hablando rápido. “Tenía 25 años y dirigía una organización de 300 personas en el negocio de manufactura. Pero fue educativo. Aprendí sobre ventas, finanzas, cadenas de suministro, márgenes y habilidades personales”.

A pesar de su falta de experiencia, dice que cambió el negocio y que las ventas y las ganancias aumentaron. Después de tres años, Sharan renunció al trabajo para estudiar una maestría en administración de empresas en la London Business School, al mismo tiempo que hacía una pasantía en la firma de capital privado Better Capital.

Fue en Better, donde trabajó en inversiones en hoteles y alojamientos para estudiantes, donde descubrió su vocación hotelera.

Sharan admite que el trabajo a veces puede ocuparle todo el tiempo, pero considera que no puede delegar su trabajo a otros, ya que no le pondrán el mismo interés y pasión. Aunque tenga menos tiempo para estar con su esposa, Eiesha (empresaria e hija del multimillonario indio Sunil Mittal), y sus dos hijos, considera que los sacrificios son necesarios para darles un mejor futuro.

“Necesitaba saber todo sobre este negocio, soy un fanático del control”,

admite.

“Creo que seguiré realizando mi trabajo hasta el día en que muera, ya que se hacerlo y considero que soy muy bueno en ello”. “He logrado estar en la cima por muchos años por mi esfuerzo propio, sin la ayuda de instituciones o de otras personas, siempre perseverando en mis metas. Por eso les recomiendo a los nuevos emprendedores que no se distraigan en trivialidades que solo ellos mismos pueden salir de donde se encuentran”.

La diferencia entre ambas cartas radica en la redacción de los últimos párrafos. En la carta A, el autor concluye que parte de su éxito se debió a factores como la suerte, mientras que en la carta B, le atribuye su éxito al esfuerzo propio.

Posteriormente, se realizó una encuesta para que seleccionen los tres principales atributos que consideraban que poseían el autor de las cartas. Cabe mencionar que el grupo que leyó la carta A no leyó la carta B y viceversa.

Entre los atributos positivos y negativos que debían seleccionar se encuentran los siguientes:

- Parece ser un buen líder
- No parece ser un buen líder
- Parece ser disciplinado
- No parece ser disciplinado
- Parece ser honesto
- No parece ser honesto
- Parece ser confiable
- No parece ser confiable
- Parece ser agradable y carismático
- No parece ser agradable y carismático
- Parece que sabe reconocer sus cualidades y defectos
- No parece que sabe reconocer sus cualidades y defectos
- Parece que sabe reconocer las prioridades en la vida
- No parece que sabe reconocer las prioridades en la vida
- Parece que posee la habilidad para delegar tareas y responsabilidades
- No parece que posee la habilidad para delegar tareas y responsabilidades

RESULTADOS

Desde este punto se realizará un análisis para determinar si el éxito es cuestión de trabajo duro o de factores o eventos aleatorios positivos o negativos.

Los niños provenientes de familias pobres que tienen éxito en sus estudios tienen menos probabilidades de completar sus estudios universitarios que los niños de estatus social más adinerados. Y aunque logren graduarse, seguirán siendo más pobres que los hijos de personas ricas con menos educación (Stiglitz, 2012). Es decir, con solo aumentar el nivel educativo no implicaría un ascenso en la movilidad social de las personas que más estudian. Esta idea se ve reforzada en los análisis de los ascensos en la escala socioeconómica, la misma que puede llevar varias generaciones y se produce mucho más rápido en países del norte de Europa. Por ejemplo, una persona que proviene de una familia pobre en un país como Dinamarca, le llevaría aproximadamente dos generaciones alcanzar el ingreso medio, o tres generaciones en Suecia, Finlandia o Noruega. Sin embargo, en Francia necesitaría seis generaciones, o nueve si ha nacido en Brasil o Sudáfrica (Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe, 2020). Los factores que inciden en una mayor o menor movilidad social están asociados no solo a la educación de la población, sino también a otros factores como el mercado laboral y los servicios disponibles en una determinada región.

Corrección: En otras palabras, el éxito no depende exclusivamente de la formación educativa que se recibe, ya que ésta no garantiza el triunfo socioeconómico de una persona. Aunque se afirma que la actual generación es la mejor preparada de la historia, las tasas de empleabilidad juvenil no son alentadoras en varias partes del mundo. En estos lugares, las ofertas laborales para este sector se caracterizan por contratos temporales, becas sin ningún compromiso de contratación por parte de la empresa y salarios muy por debajo de lo correspondido (Coto, 2018). Es fácil inferir que las condiciones para ser más exitosos se dan de forma más favorable en países donde existen mejores condiciones económicas, por ejemplo, no es lo mismo desarrollarse a nivel profesional en países como Mónaco con un PIB per cápita de 173.688,2 dólares por año, que en un país como Burundi con un PIB de 239 dólares (Banco Mundial, 2020). Lo irónico es que muy pocas personas son conscientes de que las condiciones en las que se desenvuelven no dependen exclusivamente de ellas, sino que las infraestructuras y servicios de un determinado país son resultado del trabajo de generaciones anteriores que los formaron y desarrollaron. Las personas que habitan estos espacios disfrutan de los beneficios que de alguna manera son “inmerecidos”. Por lo tanto, estos factores aleatorios juegan un papel importante en el éxito de las personas.

Pero surge la pregunta: ¿Cómo afectan de manera clara en nuestras vidas la suerte o los eventos aleatorios positivos? Para intentar responderla, podemos abordarla con datos numéricos. Por ejemplo, se han realizado análisis de los efectos ambientales y su relación con el rendimiento de los atletas, concluyendo que las condiciones ambientales favorables tienen una influencia directa en su rendimiento (aunque no se desestima la importancia de la preparación física). Un ejemplo es el día en que Usain Bolt realizó su primer récord en los Juegos Olímpicos, donde no hubo viento, mientras que en los campeonatos mundiales el viento sopló a favor a una velocidad de 0,9 metros por segundo. ¿Fue el récord asistido

por el viento?, era la preguntaban los investigadores neozelandeses Hollings, Hopkins, & Hume (2011) de la Universidad de Tecnología de Auckland de Nueva Zelanda.

Al analizar los 20 récords de 100 metros en atletismo, se observa que en 19 de los casos hubo viento de cola (viento que sopla en la misma dirección en que corre el atleta), lo que impulsa a los corredores hacia adelante. Es decir, factores triviales como el viento pueden tener un impacto significativo en un resultado positivo.

Posición	Marca (s)	Viento (m/s)	Atleta	País	Fecha	Lugar	Campeonato
1	9,58	+0,9	Usain Bolt	 Jamaica	16 de agosto de 2009	Berlín	Mundial de Atletismo
2	9,69	+2,0	Tyson Gay	 Estados Unidos	20 de septiembre de 2009	Shanghái	Liga de Diamante
3	9,69	-0,1	Yohan Blake	 Jamaica	23 de agosto de 2012	Lausana	Liga de Diamante
4	9,72	+0,2	Asafa Powell	 Jamaica	2 de septiembre de 2008	Lausana	Gran Premio IAAF
5	9,74	+0,9	Justin Gatlin	 Estados Unidos	15 de mayo de 2015	Doha	Súper Gran Premio IAAF
6	9,76	+0,6	Christian Coleman	 Estados Unidos	28 de septiembre de 2019	Doha	Mundial de Atletismo
7	9,77	+1,5	Trayvon Bromell	 Estados Unidos	5 de junio de 2021	Miramar	Reunión de Miramar
8	9,78	+0,9	Nesta Carter	 Jamaica	29 de agosto de 2010	Rieti	Gran Premio IAAF
9	9,79	+0,1	Maurice Greene	 Estados Unidos	16 de junio de 1999	Atenas	IAAF World Challenge
10	9,80	+1,3	Steve Mullings	 Jamaica	4 de junio de 2011	Eugene	Liga de Diamante
11	9,80	+0,1	Marcell Jacobs	 Italia	1 de agosto de 2021	Tokio	Juegos Olímpicos
12	9,82	+1,7	Richard Thompson	 Trinidad y Tobago	21 de junio de 2014	Puerto España	Campeonato Nacional
13	9,83	+0,9	Su Bingtian	 China	1 de agosto de 2021	Tokio	Juegos Olímpicos
14	9,83	+0,9	Ronnie Baker	 Estados Unidos	1 de agosto de 2021	Tokio	Juegos Olímpicos
15	9,84	+0,7	Donovan Bailey	 Canadá	27 de julio de 1996	Atlanta	Juegos Olímpicos
16	9,84	+0,2	Bruny Surin	 Canadá	22 de agosto de 1999	Sevilla	Mundial de Atletismo
17	9,84	+0,1	Fred Kerley	 Estados Unidos	1 de agosto de 2021	Tokio	Juegos Olímpicos
18	9,85	+1,2	Leroy Burrell	 Estados Unidos	6 de julio de 1994	Lausana	Reunión Anual
19	9,85	+1,7	Olusoji Fasuba	 Nigeria	12 de mayo de 2006	Doha	Campeonato Africano de Atletismo
20	9,85	+1,3	Mike Rodgers	 Estados Unidos	4 de junio de 2011	Eugene	Liga de Diamante

Gráfico 1. Récord en 100 metros – Atletismo. Fuente: Wikipedia (2021)

Existe la tendencia de omitir los eventos aleatorios en nuestras vidas, tal como la asimetría del viento a favor/viento en contra. Donde es más probable recordar eventos negativos (viento en contra) y olvidarnos de aquellos eventos positivos que nos otorgan ventajas al lograr un determinado objetivo (con el viento a favor).

El paradigma meritocrático ampliamente dominante dentro de las culturas occidentales altamente competitivas se basa en la creencia de que el éxito se debe principalmente a las cualidades individuales, como el talento, la inteligencia, las habilidades personales, el esfuerzo, la perseverancia, el trabajo duro o la asunción de riesgos. A veces, las personas admiten que un cierto grado de suerte puede desempeñar un papel importante en el logro de un éxito significativo. No obstante, es común subestimar la importancia de las fuerzas externas en los créditos del éxito individual.

Es bien sabido que la inteligencia, el talento y las cualidades personales exhiben una distribución gaussiana entre la población (distribución normal), mientras que la distribución de la riqueza, a menudo considerada como un indicador del éxito, sigue típicamente una ley

de potencia (ley de Pareto), con una gran mayoría de personas pobres y un número muy pequeño de ricos. Esta discrepancia entre una distribución normal de las características propias de las personas, con una escala típica (talento o inteligencia promedio), y la distribución de productos de escala invariable, sugiere que existen variables ocultas que contribuyen a estos hechos (Pluchino, Biondo, & Rapisarda, 2018).

Este elemento que provoca el éxito de ciertas personas es simplemente el azar jugando sus cartas. No se omite que el talento es necesario para lograr el éxito en cualquier área específica, sin embargo, pocas veces las personas más talentosas alcanzan la cumbre del éxito, ya que pueden ser superadas por individuos con un nivel de talento medio, pero altamente afortunados. Estos estudios demuestran que evaluar el mérito en función del nivel de éxito alcanzado puede suponer el riesgo de distribuir honores o recursos de manera excesiva a personas que han sido simplemente más afortunadas que otras (Pluchino, Biondo, & Rapisarda, 2018).

Para analizar el efecto de los eventos aleatorios y el éxito, investigadores realizaron una simulación en un espacio de 2D con 1000 personas colocadas aleatoriamente. Donde no se reproducen, ni tampoco mueren. Al comienzo de una simulación, todos poseen la misma cantidad de capital ($C = 10$). Cada persona de la simulación posee un parámetro de talento (T), que se extrae de una distribución normal con $\mu=0,6$ y $\sigma=0,1$. El talento no se ve afectado por el avance del tiempo. La simulación se realizaría por 40 años de vida laboral (de 20 a 60 años). Cada paso de tiempo fue de 6 meses, por lo que se efectuaron aproximadamente 80 pasos de tiempo en total. En un paso de tiempo, existen 500 eventos afortunados y 500 desafortunados. Al comienzo de una carrera, los puntos se colocan al azar. Una vez que comienza la simulación, en cada paso de tiempo los puntos se mueven alrededor del espacio como si fueran partículas de gas. Si una persona es golpeada por un punto verde, ocurre un evento afortunado; evento rojo y desafortunado.

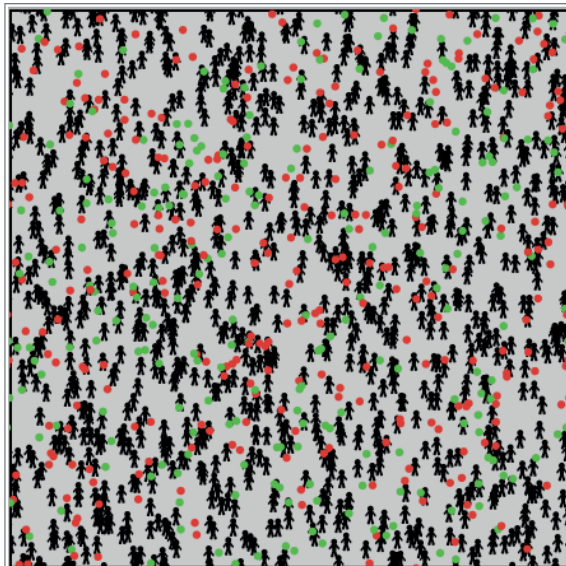


Gráfico 2. Simulación en 2D de eventos afortunados y desafortunados. Fuente: Hongsup (2018)

Cuando ocurre un evento afortunado, su capital se duplica, pero solo si tiene el talento suficiente para obtener ganancias (es decir, solo si un sorteo aleatorio entre 0 y 1 es menor que su talento, T):

$$C_{t+1} = 2C_t, \text{ if } \text{rand}[0,1] < T$$

Cuando ocurre un evento desafortunado, su capital siempre se reduce a la mitad:

$$C_{t+1} = 0,5C_t$$

Aunque el talento normalmente se distribuye entre la población, después de una sola ejecución de la simulación (40 años u 80 pasos de tiempo), la distribución del capital se vuelve muy asimétrica: muchos son pobres y pocos son ricos.

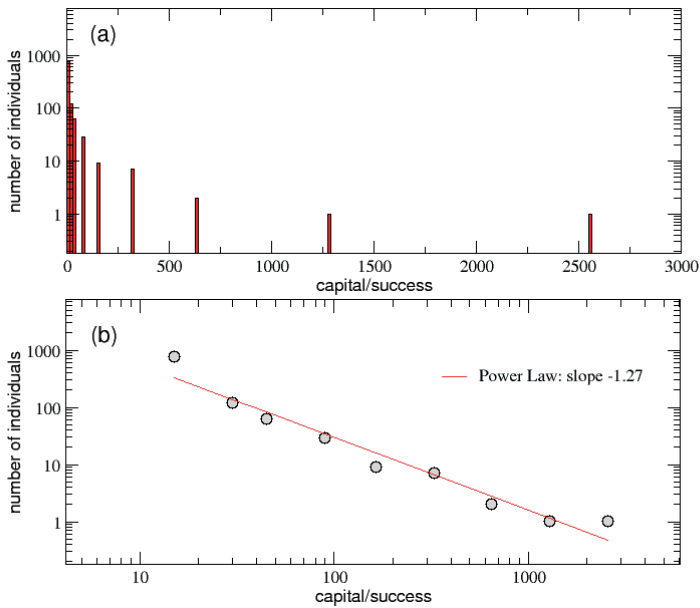


Gráfico 3. Distribución del capital. Fuente: Hongsup (2018)

También se han realizado otros análisis, donde se han podido visualizar los cambios en el capital a lo largo del tiempo. Donde se evidencia que individuos muy talentosos ($T=0,8$) pierden drásticamente su capital debido a una serie de mala suerte (puntos rojos) (Hongsup, 2018).

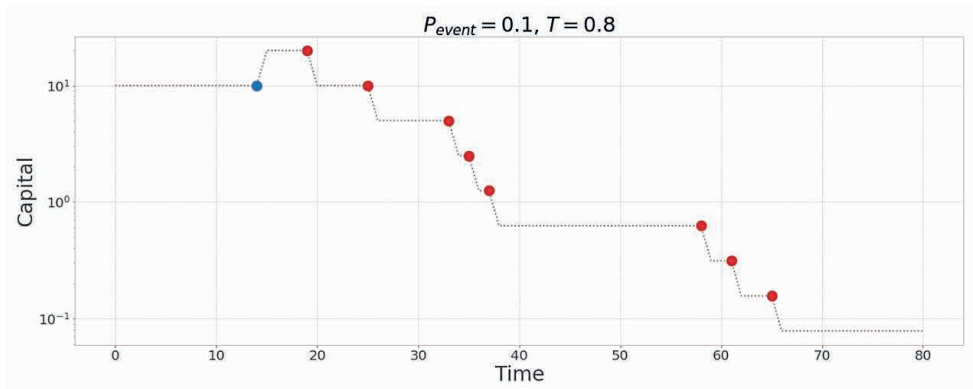


Gráfico 4. Cambios en el capital a lo largo del tiempo. Fuente: Hongsup (2018)

En el nuevo modelo se definió el parámetro P_{event} como la probabilidad de tener un evento afortunado o desafortunado en un paso de tiempo dado. Donde P_{event} es el parámetro que muestra cómo afectaría la prevalencia de la suerte en una sociedad.

El parámetro P_{event} se puede interpretar de la siguiente manera: Un valor pequeño de P_{event} significa que el mundo es determinista y predecible. Un valor de P_{event} grande significa un mundo altamente estocástico e impredecible (Hongsup, 2018)

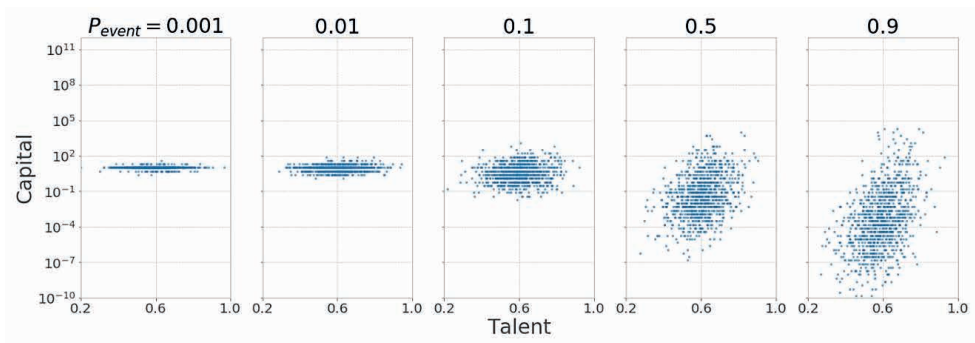


Gráfico 5. Estocasticidad en la relación talento-capital. Fuente: Hongsup (2018)

La figura anterior muestra cómo se manifiesta la estocasticidad en la relación talento-capital. $P_{event}=0,001$ significa que un evento puede ocurrir cada 500 años y $P_{event}=0,9$ significa que un evento puede ocurrir aproximadamente cada 6 meses. Cuando P_{event} es pequeño, en realidad no sucede nada y el capital de todos es más o menos el mismo que el monto inicial ($C=10$). Sin embargo, cuanto más estocástico se vuelve el mundo (nube de puntos más ancha), más a menudo nuestras vidas se ven bombardeadas por impredecibles eventos afortunados y desafortunados, lo que crea una gran desigualdad económica (Hongsup, 2018).

SESGO EGOCÉNTRICO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El sesgo egocéntrico en estudiantes de educación superior se refiere a la tendencia de los estudiantes a sobrevalorar su propio conocimiento, habilidades y competencias, y subestimar el conocimiento y habilidades de los demás. Este sesgo puede manifestarse de diversas maneras, como la creencia de que uno es más inteligente o capaz que los demás, o la tendencia a creer que las propias opiniones y perspectivas son más importantes o válidas que las de los demás.

Este sesgo puede ser particularmente común en estudiantes de educación superior debido a varios factores, como el aumento de la confianza en sí mismos que puede venir con el éxito académico y la creencia de que su educación superior les ha otorgado un conocimiento y habilidades superiores a las de la población en general. Además, la competencia en el aula y la presión por destacarse y obtener buenas calificaciones pueden reforzar este sesgo.

Sin embargo, el sesgo egocéntrico puede ser perjudicial para el aprendizaje y la

colaboración efectiva en el aula, ya que puede limitar la capacidad de los estudiantes para aprender de los demás y trabajar juntos de manera productiva. Es importante que los estudiantes sean conscientes de este sesgo y trabajen activamente para combatirlo, fomentando una mentalidad de aprendizaje continuo y valorando las perspectivas y habilidades de los demás en el aula y más allá.

Para determinar el nivel de sesgo egocéntrico, se pidió a 143 estudiantes de educación superior que realizaran una actividad en grupos de tres personas según su afinidad. Posteriormente, se les aplicó una encuesta en la que se les consultó el porcentaje de aporte individual que cada participante consideraba haber realizado en la ejecución de la actividad.

En general, cada persona consideró que aportó un 44,37% en la ejecución de la actividad propuesta. Por lo tanto, la suma de los aportes individuales de los tres integrantes dio como resultado un 133,1%, lo que claramente supera el 100% que debería ser la sumatoria de los tres promedios individuales.

Con estos datos, se contempla que existe el sesgo egocéntrico entre el grupo de estudiantes analizados, donde estos sobrevaloraron su propia contribución y subestimaron la contribución de los demás dentro de la actividad colaborativa. En el contexto de educación superior, este sesgo puede ser especialmente problemático en proyectos grupales, donde la evaluación del rendimiento del grupo se basa en la evaluación individual de cada participante.

Este sesgo egocéntrico puede tener importantes consecuencias negativas para el rendimiento del grupo en general. En primer lugar, puede resultar en una distribución desigual de la carga de trabajo, con algunos miembros del grupo asumiendo una carga excesiva y otros contribuyendo menos de lo necesario. En segundo lugar, puede interferir con la comunicación y la colaboración efectiva entre los miembros del grupo, lo que puede llevar a malentendidos y errores en la ejecución de la tarea.

Para abordar este problema, es importante fomentar la comunicación abierta y la retroalimentación constructiva en los grupos de trabajo. Los miembros del grupo deben ser alentados a discutir abiertamente sus percepciones de las contribuciones individuales y trabajar juntos para llegar a una evaluación justa y equitativa del rendimiento del grupo en su conjunto.

También existen algunos aspectos positivos asociados a este sesgo en ciertas circunstancias. Por ejemplo, un estudio realizado por Kruger y Dunning (1999) encontró que las personas con menor habilidad en una tarea tienden a sobreestimar su capacidad en comparación con las personas con mayor habilidad. Los autores argumentan que esta sobreestimación puede ser beneficiosa para la motivación y el compromiso de las personas con menor habilidad, lo que les permite seguir esforzándose para mejorar su rendimiento.

Además, otro estudio realizado por Ames y Kammrath (2004) encontró que el sesgo egocéntrico puede ser beneficioso en situaciones donde las personas tienen

metas contradictorias y necesitan defender sus propios intereses. En este caso, el sesgo egocéntrico puede ayudar a las personas a mantener una perspectiva positiva de sí mismas y a mantener su compromiso con sus propias metas, lo que puede ser esencial para el éxito individual en situaciones competitivas.

LA SUERTE EN NÚMEROS

Tal como fue indicado en la metodología, se aplicó la simulación numérica en Excel con 100.000 filas (cada fila representaba una hipotética persona) y se aleatorizaron los valores a cada celda a través de la fórmula “=ALEATORIO.ENTRE(0;100)”. A cada “persona hipotética” le fueron asignados valores para los atributos de “habilidad”, “experiencia” y “trabajo duro” (los atributos estaban en forma de columnas), cuyos rangos numéricos oscilaban entre 0 a 100. Se determinó el promedio de los tres atributos para cada “persona” y se seleccionaron los 10 primeros valores del conjunto total de 100.000 datos. En general, el promedio de los 10 primeros datos seleccionados fue el siguiente:

- Habilidad: 98,70
- Experiencia: 97,40
- Trabajo duro: 96,70

Estos 10 valores fueron marcados con un color.

Posteriormente, utilizando los mismos 100.000 datos, se determinó que el promedio total sería una ponderación del 95% del total (anteriormente era del 100%), mientras que el 5% restante sería una ponderación de un nuevo atributo llamado “suerte”. Los valores individuales de “suerte” para cada persona hipotética también fueron asignados aleatoriamente por el programa, pero con una ponderación del total de solo el 5%. Se sumaron las ponderaciones al 95% y al 5%, lo que resultó en un nuevo total. Luego, se ordenaron los valores de mayor a menor.

Se observó que al considerar un nuevo valor aleatorio (“suerte”) con solo una probabilidad del 5% de que ocurran eventos aleatorios favorables o desfavorables, solo 3 de las 10 personas hipotéticas (valores iniciales sin incluir la suerte) volvieron a ubicarse entre las 10 primeras posiciones. Esto indica que incluso con una probabilidad relativamente baja, los resultados en términos de la posición numérica pueden cambiar significativamente.

Al interpolar estos resultados del contexto académico al universo de actividades, podemos deducir que es común que las personas sobredimensionen sus contribuciones, y quizás esto obedezca a que percibimos preponderantemente las acciones que desarrollamos y desvalorizamos a los “otros” por efectos del desconocimiento de sus acciones.

La importancia de la suerte en el éxito de las personas ha sido objeto de debate durante mucho tiempo. Por un lado, hay quienes argumentan que el éxito depende principalmente de la habilidad, el trabajo duro y la perseverancia, mientras que otros

sugieren que la suerte también juega un papel significativo.

Es cierto que la habilidad, el trabajo duro y la perseverancia son factores importantes en el éxito de una persona. Sin embargo, también es importante reconocer que la suerte puede influir en el éxito de muchas maneras. Por ejemplo, puede haber oportunidades únicas que se presentan en la vida de una persona, como conocer a la persona adecuada en el momento adecuado, estar en el lugar adecuado en el momento adecuado o incluso recibir un golpe de suerte inesperado.

Además, a menudo hay muchos factores externos que pueden influir en el éxito de una persona y que están fuera de su control, como las condiciones económicas y políticas, la cultura y la sociedad en la que vive, y la disponibilidad de recursos y oportunidades. En muchos casos, estos factores pueden ser decisivos en el éxito de una persona, incluso si tiene habilidades y trabaja duro.

Por lo tanto, aunque la habilidad, el trabajo duro y la perseverancia son factores importantes para el éxito, no se puede ignorar la influencia de la suerte en el éxito de una persona. La suerte puede ser un factor importante en la vida, y reconocerlo puede ayudar a las personas a ser más humildes, agradecidas y conscientes de las oportunidades que se les presentan.

INTERPRETACIÓN

El sesgo egocéntrico y la suerte están interrelacionados de varias maneras. Como se ha mencionado anteriormente, el sesgo egocéntrico se refiere a la tendencia de las personas a ver el mundo desde su propia perspectiva y a dar más peso a su propia experiencia y conocimiento que al de los demás. Por otro lado, la suerte se refiere a los eventos impredecibles que pueden afectar positiva o negativamente a una persona.

Una de las formas en que el sesgo egocéntrico y la suerte están interrelacionados es a través de la atribución causal. Las personas tienden a atribuir sus propios éxitos a su habilidad y esfuerzo, mientras que atribuyen sus fracasos a factores externos, como la mala suerte. Esta tendencia a atribuir el éxito a la habilidad propia y el fracaso a la mala suerte puede ser un ejemplo de sesgo egocéntrico, ya que se da más peso a la propia experiencia y se ignora la posibilidad de que otros factores, como la suerte, hayan influido en los resultados.

Otra forma en que el sesgo egocéntrico y la suerte están interrelacionados es a través de la toma de decisiones. Las personas que tienen un alto nivel de sesgo egocéntrico pueden confiar demasiado en su propia capacidad y subestimar la importancia de la suerte en la toma de decisiones. Por ejemplo, una persona que piensa que su éxito se debe solo a su habilidad puede tomar decisiones arriesgadas sin tener en cuenta la posibilidad de que la suerte pueda jugar un papel importante.

En consecuencia, el sesgo egocéntrico y la suerte están interrelacionados en la

forma en que las personas atribuyen causalidad y toman decisiones. La comprensión de esta interrelación puede ayudarnos a ser más conscientes de nuestros propios sesgos y para tener en cuenta la posibilidad de que la suerte pueda influir en nuestros resultados.

Esto nos ayuda a entender de mejor manera la relación existente entre la suerte y el éxito de las personas, siendo esto un ejercicio muy complejo de entender e interpretar. Aunque la suerte puede influir en el éxito de una persona, no es el único factor determinante.

Por un lado, es cierto que algunas personas tienen más suerte que otras en ciertos aspectos de la vida, como en sus relaciones personales, su carrera profesional o sus oportunidades financieras. Algunas personas pueden haber nacido en una familia adinerada, tener contactos importantes en su industria o simplemente haber estado en el lugar correcto en el momento adecuado. Estos factores pueden darles una ventaja sobre otros individuos que no tienen las mismas oportunidades.

Por otro lado, el éxito también depende en gran medida de la habilidad y el esfuerzo de una persona. Incluso si una persona tiene suerte y recibe una gran oportunidad, aún tendrán que trabajar duro para aprovecharla y tener éxito. Además, algunas personas pueden crear su propia suerte a través de sus habilidades de networking, toma de decisiones y perseverancia.

Aunque la suerte puede influir en el éxito de una persona, no es el único factor determinante. El éxito también depende en gran medida de la habilidad y el esfuerzo de una persona.

Sin duda alguna, es un reto difícil la medición del impacto que tuvieron los eventos fortuitos positivos o negativos en el éxito o fracaso de las personas. Sin embargo, Es difícil medir el porcentaje de suerte en el éxito de una persona, ya que el éxito depende de muchos factores interrelacionados, tanto internos como externos. Sin embargo, aquí hay algunas formas en que se podría intentar medir el papel de la suerte en el éxito de una persona:

- **Analizar la historia de la persona:** Al analizar la historia de éxito de una persona, se podría investigar si su éxito se debió a oportunidades inesperadas o si se debió a su arduo trabajo y habilidades.
- **Comparar su éxito con el de otros:** Comparar el éxito de una persona con el de otras personas en una situación similar podría ayudar a determinar si su éxito se debió a factores externos, como la suerte, o si se debió a sus habilidades y esfuerzos.
- **Examinar la influencia de los factores externos:** Examinar los factores externos que contribuyen al éxito de una persona, como la situación económica, las oportunidades laborales, la situación política, etc., podría ayudar a determinar cuánto de ese éxito se debió a la suerte.
- **Encuestas y entrevistas:** Realizar encuestas y entrevistas a personas exitosas sobre su éxito podría ayudar a identificar la importancia de la suerte en su éxito.

En general, es importante recordar que el éxito es el resultado de una combinación de factores, incluyendo habilidades, esfuerzos y circunstancias externas, incluida la suerte. Por lo tanto, es difícil medir el porcentaje exacto de suerte en el éxito de una persona.

Finalmente podemos regresar a nuestra ecuación que titula la investigación y dar una interpretación más cercana a la realidad.

Por lo tanto, el ¿Sesgo Egocéntrico + Suerte = Éxito?

No necesariamente.

El sesgo egocéntrico es una tendencia cognitiva común en la que las personas tienden a centrarse en sí mismas y en su perspectiva, mientras ignoran o minimizan la perspectiva de los demás. Como resultado, pueden percibirse de una manera más positiva de lo que realmente son y pueden atribuir su éxito principalmente a sus propios esfuerzos y habilidades, subestimando la contribución de otros factores, como la suerte, el apoyo de otras personas o las oportunidades externas.

Este sesgo puede generar un efecto doble. Por un lado, puede provocar que las personas se comporten de manera arrogante y crean que su éxito es la suma total de todo su esfuerzo, sin reconocer la contribución de los demás factores. Por otro lado, puede llevar a que perciban a las personas menos exitosas como flojas y sin compromiso para su autosuperación, sin considerar los obstáculos y desafíos que estas personas pueden estar enfrentando. Es importante reconocer que el éxito no siempre es el resultado de los esfuerzos individuales, sino que a menudo depende de una combinación de factores internos y externos.

Aunque puede haber casos en los que el sesgo egocéntrico y la suerte hayan contribuido al éxito de una persona, no son los únicos factores que influyen en el éxito. El éxito también puede depender de la habilidad, el esfuerzo, las oportunidades, las relaciones y otros factores.

Es importante tener en cuenta que el éxito no es una fórmula matemática precisa. Cada persona tiene su propia combinación única de habilidades, oportunidades y suerte, y estas variables interactúan de diferentes maneras en cada caso. Por lo tanto, aunque el sesgo egocéntrico y la suerte pueden ser factores que influyan en el éxito de una persona, no son necesariamente suficientes por sí solos.

OTRO DATO IMPORTANTE

Así mismo, se realizó otra encuesta para conocer como perciben las personas el reconocimiento de la suerte como parte importante del éxito, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Las 12 personas encuestadas consideraron que los tres atributos positivos principales que poseía el autor de la carta A son los siguientes (ordenados del mayor a menor frecuencia):

- Parece que posee la habilidad para delegar tareas y responsabilidades
- Parece que sabe reconocer sus cualidades y defectos
- Parece ser un buen líder

Mientras que los tres atributos negativos principales que poseía el autor de la carta A son los siguientes (ordenados del mayor a menor frecuencia):

- No parece ser disciplinado
- No parece que sabe reconocer sus cualidades y defectos
- No parece que sabe reconocer las prioridades en la vida

Las 12 personas encuestadas consideraron que los tres atributos positivos principales que poseía el autor de la carta B son los siguientes (ordenados del mayor a menor frecuencia):

- Parece ser un buen líder
- Parece ser disciplinado
- Parece que sabe reconocer sus cualidades y defectos

Mientras que los tres atributos negativos principales que poseía el autor de la carta B son los siguientes (ordenados del mayor a menor frecuencia):

- No parece que posee la habilidad para delegar tareas y responsabilidades
- No parece que sabe reconocer las prioridades en la vida
- No parece ser agradable y carismático

Tanto en la carta A y la carta B aparecen atributos positivos y negativos, no obstante, los atributos positivos en la A y los atributos negativos en la B aparecen con mayor frecuencia.

En consecuencia, reconocer el éxito a factores externos puede indicar que una persona no se atribuye todo el mérito y que reconoce que otros han contribuido a tu éxito. Esto puede ser visto como una habilidad para delegar tareas y responsabilidades, ya que se está dispuesto a confiar en otros y permitir que desempeñen un papel importante en la consecución de objetivos.

Además, al reconocer las cualidades y defectos de los demás, se demuestran habilidades de liderazgo, ya que son capaces de aprovechar las fortalezas de los miembros del equipo y trabajar en conjunto para lograr los objetivos. Adicionalmente, pueden demostrar una actitud de humildad y reconocimiento hacia los demás, lo que puede crear un ambiente de trabajo positivo y fomentar la colaboración y el compromiso.

Según la percepción de los encuestados, atribuir el éxito personal exclusivamente al esfuerzo propio puede generar la percepción de que no se poseen habilidades para delegar tareas y responsabilidades, de no tener la capacidad para reconocer las prioridades en la

vida y de ser menos agradable y carismático. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta percepción no necesariamente es cierta y que es posible reconocer el propio esfuerzo y ser efectivo en la delegación de tareas y responsabilidades, reconocer las prioridades y ser una persona agradable y carismática.

CONCLUSIONES

El sesgo egocéntrico es común en estudiantes de educación superior y puede ser perjudicial para el aprendizaje y la colaboración efectiva en el aula. Los estudiantes deben ser conscientes de este sesgo y trabajar activamente para combatirlo, fomentando una mentalidad de aprendizaje continuo y valorando las perspectivas y habilidades de los demás en el aula y más allá. Es importante fomentar la comunicación abierta y la retroalimentación constructiva en los grupos de trabajo para evitar consecuencias negativas, como la distribución desigual de la carga de trabajo y la interferencia con la comunicación y la colaboración efectiva. Sin embargo, en ciertas circunstancias, el sesgo egocéntrico puede tener aspectos positivos, como beneficiar la motivación y el compromiso en personas con menor habilidad o ayudar a mantener una perspectiva positiva en situaciones competitivas.

La simulación numérica realizada muestra que incluso con una probabilidad relativamente baja, la suerte puede cambiar significativamente los resultados en términos de la posición numérica de las personas en un conjunto de datos. Esta observación se puede extrapolar al universo de actividades, donde la suerte puede influir en el éxito de una persona de muchas maneras. Aunque la habilidad, el trabajo duro y la perseverancia son factores importantes para el éxito, la suerte también puede ser un factor importante en la vida de una persona. Por lo tanto, reconocer la influencia de la suerte en el éxito de una persona puede ayudar a las personas a ser más humildes, agradecidas y conscientes de las oportunidades que se les presentan.

La percepción de las personas sobre el éxito y su relación con la suerte puede influir en la forma en que se percibe a sí mismo y a los demás. Reconocer el papel de factores externos en el éxito no necesariamente significa una falta de habilidades personales, sino que puede ser una muestra de humildad y capacidad para trabajar en equipo. Por otro lado, atribuir todo el éxito al propio esfuerzo puede generar una percepción de falta de habilidades para trabajar en equipo y para reconocer las prioridades. Es importante tener en cuenta que cada persona tiene diferentes habilidades y características, y que el éxito puede ser alcanzado de diferentes maneras. Lo importante es tener la capacidad para aprender de las experiencias y para trabajar en colaboración con otros para lograr los objetivos.

REFERENCIAS

Ames, D., & Kammrath, L. (2004). Mind-reading and metacognition: Narcissism, not actual competence, predicts self-estimated ability. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(3), 187-209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:JONB.0000039649.20015.0e>

Banco Mundial. (2020). *PIB per cápita*. https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD?end=2020&most_recent_value_desc=false&start=1960&view=map

Bandura, A. (1991). En W. M. Kurtiness y J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: theory*. New Jersey: L. Erlbaum & Assoc.

Beck, A. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

BrainInvestigations. (24 de enero de 2020). *Qué es el sesgo cognitivo y por qué es importante en los negocios*. <https://www.braininvestigations.com/neurociencia/sesgo-cognitivo-negocios/>

Concha, D., Bilbao, M., Gallardo, I., Páez, D., & Fresno, A. (2012). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad*, 3(2), 115-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00001>

Coto, V. (2018). Millennials, una generación por descubrir: hábitos de consumo y tendencias de marketing. Valladolid, España: Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31018>

Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

Hollings, S., Hopkins, W., & Hume, P. (2011). Environmental and venue-related factors affecting the performance of elite male track athletes. *European Journal of Sport Science*, 12(3), 201-206. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17461391.2011.552640>

Hongsup, S. (2018). *Talent, luck and success: simulating meritocracy and inequality with stochasticity*. <https://medium.com/@hongsupshin/talent-luck-and-success-simulating-meritocracy-and-inequality-with-stochasticity-501e0c1b4969>

Huesmann, R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1), 13-24. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J)

Huesmann, R., & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.2.408>

Kohan, N., & Macbeth, G. (2006). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *Revista de Psicología*, 2(3), 55-70. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6131/1/sesgos-cognitivos-toma-de-decisiones-kohan.pdf>

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>

Pluchino, A., Biondo, A., & Rapisarda, A. (2018). Talent vs Luck: the role of randomness in success and failure. *Advances in Complex Systems*, 21(4), 1-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1142/S0219525918500145>

Rescher, N. (1997). *La suerte*. Barcelona: Editorial Andrés Bello .

Roncero, D., & Andreu, J. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 88-101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>

Salvador, C., & Mayoral, L. (2011). Influencia de los estilos de atribución. *REIFOP*, 14(1), 243-251. <http://www.aufop.com>

Sandel, M. (2020). *La tiranía del Mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Madrid: Debate .

Silver, N. (2014). *La señal y el ruido*. Madrid: Ediciones Península.

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe. (2020). *Índice Global de Movilidad Social del WEF: conozca los países con las mayores oportunidades para tener éxito*. <http://www.sela.org/es/imprimir/?n=60986>

Stiglitz, J. (2012). *El Precio de la Desigualdad*. Barcelona: Taurus.

Sykes, G., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological*, 22(6), 664-670. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2089195>

Wikipedia. (2021). *100 metros*. https://es.wikipedia.org/wiki/100_metros

Yochelson, S., & Samenow, S. (1993). *The Criminal Personality, Vol. 1: A Profile for Change (Volume 1)*. Lanham: Jason Aronson, Inc. .

(RE) VISITANDO O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO: O SUJEITO EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Data de aceite: 02/05/2023

Andréia Cristina Nagata

Aluna: Grupo de Pesquisa: Sujeitos,
Formação e Aprendizagem
Universidade da Cidade de São Paulo

Ecleide Cunico Furlanetto

Orientadora: Profa. Dra. Grupo de
Pesquisa: Sujeitos, Formação e
Aprendizagem
Universidade da Cidade de São Paulo

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de investigar os novos desafios enfrentados pelos gestores de ensino médio ao exercer sua função e os recursos que estão eles estão disponibilizando para enfrentá-los. O solo pedagógico sendo um espaço de interação entre educadores e estudantes e por todos que participam, direta e indiretamente, do processo escolar, sofre as consequências das mudanças do novo século. No presente texto revisitaremos o papel do gestor escolar do ensino médio na contemporaneidade.

PALAVRAS CHAVE: Gestor Escolar, Sujeito, Escola.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Padre Antonio Vieira,

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa¹. (1718)

A sociedade contemporânea encontra-se frente a mudanças de diferentes ordens as quais refletem no modo de vida de seus sujeitos. Para Bauman (2009) vivemos em uma Sociedade Líquida que se transforma cada vez com maior rapidez de forma a não permitir que os que dela fazem parte se apossam de rotinas, como também de formas de agir e de pensar que possam ser úteis por muito tempo. Quase nada do que acontece em qualquer parte do planeta,

¹ O Padre Antônio Vieira viveu grande parte da sua vida no Brasil, onde faleceu em 1697. A primeira edição da História do Futuro foi publicada em 1718.

passa despercebido, pois logo é capturado e transformado em imagens que percorrem velozmente as autoestradas virtuais que ligam os mais longínquos lugares do mundo. O processo de transformação pelo qual a sociedade está atravessando assumiu proporções globais. Vive-se a era da globalização de conhecimentos, a mercantilização de informações que vem moldando as novas gerações e deixando rastros em todos os espaços habitáveis. Carlson e Apple percebem os tempos de mudança como tempos com novas formas de organização das comunidades:

[...] alguns tempos são mais incertos do que outros - tempos em que os acordos sociais estabelecidos e os modos estabelecidos de ver as questões sociais e educacionais começam a desgastar-se, e não são capazes de prover respostas ou de fazer frente às forças da crise e do desmantelamento social. [...] caracterizados pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura, e pela mais completa instrumentalização do eu dentro de uma lógica de mercado. (2003, p. 11)

As consequências são inevitáveis, atingem todos os ambientes em que há presença do homem; mudam-se os meios de representações sociais, culturais e de sobrevivência; encurtam-se os espaços e tempos e interconectam-se um volume maior de informações. Ainda com os autores, é um tempo de quebrar silêncios, cruzar fronteiras e rever o modo pelo qual nossas instituições estão organizadas e os interesses e propósitos aos quais elas servem. As diversas instituições sociais são impactadas pelas mudanças e se veem obrigadas a lidar com as novas maneiras de viver em sociedade. As transformações estão presentes na política, na economia, na cultura, no meio social e, também na escola.

Destaque-se que a escola foi gestada pela modernidade e foi um dos pilares que deu sustentação ao seu projeto e responsável pelo seu triunfo (SARMENTO, 2009). A escola ainda permanece paralisada frente às mudanças pelas quais a sociedade está passando e, dessa forma, vive pressionada e aprisionada por um passado que a detém, um presente que faz exigências e um futuro que desconhece. Apesar das críticas que recebe (SIMONS e MASSCHELEIN, 2013) tenta se equilibrar. Para alguns, a escola não prepara os alunos para a realidade; outros a acusam de abuso do poder; alguns por desmotivar as novas gerações e os alimentados por argumentos econômicos a criticam por falta de eficácia.

As tensões presentes na sociedade também se fazem presentes na escola, ela se vê palco de diferentes lógicas e interesses contrários. No dizer de Sacristán e Pérez Gómez:

O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade. (2000, p.14)

A concepção de administração escolar que deu sustentação ao projeto de escola moderna está sendo questionada e surge a figura do gestor escolar. Na visão de Lück,

[...] o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela retomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (2000, p. 16)

É nesse contexto que Lück(2000) afirma que a Gestão Escolar transcende os conceitos de Administração Escolar, por não se limitar à organização das atividades profissionais da escola, buscando compreendê-la como entidade viva e dinâmica.

A gestão escolar está pautada em conhecimentos complexos, de gerenciamento e administração, de gestão das pessoas, de processos e práticas pedagógicas da escola. Daí a necessidade da participação dos professores e demais profissionais da escola na construção da proposta da instituição escolar tornando um apoio fundamental para o gestor escolar. Dessa forma, a Gestão Escolar articula as perspectivas do estado, as expectativas dos professores e funcionários, e também as dos alunos e suas respectivas famílias, buscando atendê-las na construção de um projeto político pedagógico que respeite e acolha os anseios dos diferentes atores educacionais envolvidos. Repensar a gestão escolar em tempos de incertezas torna-se uma necessidade urgente e um exercício diário à sobrevivência e o bem estar de todos os envolvidos no processo escolar.

1.1 Diretor ou gestor escolar?

“O verdadeiro homem mede a sua força, quando se defronta com o obstáculo.”
(Saint-Exupéry)

A atuação do diretor escolar vem sendo há muito tempo discutida. Paro (2015) ao recuperar essa discussão faz menção a estudo realizado por José Querino Ribeiro em 1938. Os trabalhos realizados inicialmente sobre esta temática percebiam a atuação do diretor de escola relacionada à concepção de escola controlada e fiscalizada por um administrador escolar, que mais se aproxima a *um* gerente de operações escolares. As ações valorizadas estavam associadas às competências técnicas, de caráter normativo, orientadas pelos princípios da racionalidade. O papel do diretor nesta perspectiva era de repassar informações, controlar e dirigir a escola. Lück sinaliza:

Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor.(2000, p. 13)

2 Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) foi escritor, ilustrador e piloto francês. Ficou conhecido pela autoria do livro “O Pequeno Príncipe”, um clássico da literatura, publicado em 1943.

As preocupações pedagógicas eram voltadas para a valorização dos resultados quantitativos, de fazer o *máximo* em detrimento muitas vezes do trabalho para a obtenção de resultados qualitativos, de se fazer o *melhor* e o *diferente*, de se *pensar* no aluno. Continuando com Lück é importante salientar que:

Até pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizando dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. (2000, p. 13)

A função do diretor de escola era, portanto, definido por um Regimento Escolar que elucidava as questões administrativas e de organização funcional da escola. A clientela era considerada passiva porque quem não se adequasse ao sistema escolar era sutilmente expulso da escola, banido do sistema. Representava uma prática aceita como natural fazendo parte do processo escolar. Vale ressaltar que ao aluno participante desse processo deveria concordar e aceitar o padrão de educação da época, a cartilha oficial proposta pelo Estado, onde a realidade era se apresentava regular e estável; o trabalho era dividido e fragmentado para diferentes profissionais a fim de garantir o sucesso da tarefa, o que estava dando certo era passível de continuação para garantir a lógica do sucesso. O modelo de administrador escolar podia ser traduzido assim em paradigmas tradicionais caracterizadas na autoridade e comando de funções distantes da visão de administrar as ações, as relações humanas e o objetivo maior que seria a educação para aprendizagem, para o ensino de qualidade. Mais recentemente tem havido mudanças quanto à percepção do papel de diretor:

O diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK 2009, p. 17)

Nos novos tempos escolares cabe ao diretor rever a sua atuação. O diretor de escola do Ensino Médio, a quem esta pesquisa se reporta e mais especificamente, da rede estadual de ensino, vê-se frente ao desafio de participar ativamente da construção da identidade e história da escola e, conseqüentemente, da manutenção de seu projeto político pedagógico. Nessa perspectiva, Lück enfatiza que,

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (2000, p.16).

O diretor de escola, como representante legal da organização escolar torna-se um *agente integrador* das ações administrativas e pedagógicas. O gestor escolar assume

a função de construtor de uma dinâmica em movimento, o seu papel é complexo, pois atua como um articulador das ações humanas e das ações administrativo-pedagógicas da escola. A função do gestor abrange a construção das conexões entre as relações e as ações presentes no âmbito escolar por meio das mudanças e das exigências de uma sociedade em movimento. Compreende-se por meio do contexto que o diretor é um gestor do ambiente escolar e a sua atuação permeia todas as dimensões da escola requerendo assim, múltiplas competências e habilidades para administrar no novo século. Lück propõe assim, a formação continuada para os gestores articulando a teoria e prática, aproximando-a da realidade escolar. Para que o gestor escolar conquiste as mudanças desejáveis e necessárias à construção da identidade da escola representada pelo jovem estudante, pelos professores e os demais participantes do processo educativo é preciso que a organização escolar, sob *sua* administração, esteja ciente de que necessitará de atitudes significativas por parte das pessoas que compõem o quadro organizacional da instituição. É notável que o gestor escolar esteja diante de desafios profissionais complexos onde a mediação dos *conflitos* e *tensões* é necessária e prudente para que haja harmonia no ambiente escolar.

Como o tecelão que alinha e tece o tecido, o gestor escolar deveria entrelaçar as histórias dos profissionais da escola, em consonância com o olhar administrativo da gestão, e escrever um enredo que retratasse a vida da escola. Um enredo a ser escrito em tempos de mudanças, crises e incertezas, nos quais as novas gerações de alunos se encontram e desencontram com as gerações dos professores. No entanto, o que se observa, costumeiramente, é um diretor atropelado pelas demandas que se sobrepõem a construção do projeto político pedagógico da escola. Ele se vê frente a uma batalha diária que implica articular diferentes expectativas ou até mesmo lidar com a falta delas. Alunos desmotivados, professores despreparados, famílias desintegradas e distantes compõem a rotina do gestor de escola que outrora exercia a função de guardião e gerente das atividades escolares. Atualmente é requisitado a ser o eixo de equilíbrio na instituição escolar. Ele é convocado a ser um mediador de conflitos que emergem no cotidiano das escolas, bem como ser um formador de professores, motivador de alunos e um conselheiro das famílias.

O gestor escolar administra um ambiente de enfrentamento dos mais diferentes tipos e nesse contexto ele é induzido a rever seus quadros de referência e sua prática. Espera-se que a *sua* administração seja desenvolvida com eficiência e eficácia, tanto na área financeira como na pedagógica, que atinja os primeiros lugares nos *rankings* educacionais, assegurando assim a qualidade de ensino da instituição. Para que o gestor escolar participe ativamente da construção da identidade da escola composta por todos aqueles que dela fazem parte, parece ser necessário que ele transcenda sua função legal, prescrita nos documentos oficiais do governo federal, e saiba acolher e lidar com a vida tal como ela se manifesta na escola e para que isso se torne possível é necessário que ele tenha acesso a uma formação que o habilita para isso.

1.2 Novas escolas?

“A escola não é de modo algum o mundo, nem deve ser tomada como tal; é antes a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar”³.

(Hannah Arendt)

O solo pedagógico é um espaço de interação de histórias vividas por educadores, estudantes e por todos que participam, direta e indiretamente, do processo escolar. Este espaço, palco da educação, assume uma relação dialógica com a comunidade; ele reproduz a sociedade e a cultura e, ao mesmo tempo em que a questiona e a transforma. A evolução científica e tecnológica, a reestruturação do sistema econômico e de produção, as mudanças nas organizações sociais e familiares repercutem em diversos ambientes e, conseqüentemente, na escola também. O encontro entre as Tecnologias Educacionais e as práticas pedagógicas nem sempre ocorrem sem tensões. O aluno traz para escola experiências múltiplas no campo digital; ele navega com tranquilidade nas redes sociais se utilizando delas para buscar informações e se comunicar, e dessa forma confronta o professor que se apoia para ensinar no quadro negro ou no máximo no power point e questiona as rotinas escolares desprovidas, ao seu ver, de sentido. A convivência entre alunos, professores e funcionários torna-se tem que ser acompanhada diariamente pelo gestor, pois está permeada por inúmeros conflitos que emergem um cuidado diário por parte do gestor na construção de um ambiente afinado e sustentável.

Nessa perspectiva, a escola, cujo presente ainda, está amarrado aos velhos conceitos de ensinar e aprender sente-se, muitas vezes, incapaz de receber os jovens inseridos nesses novos cenários o que faz com que o papel da escola seja tão questionado nos dias de hoje. No dizer de Libâneo:

A escola hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meios de mediações cognitivas e interacionais. (2001, p. 40-41)

Entretanto, mesmo sabendo que é necessário rever a sua atuação, a escola parece

³ Hannah Arendt (1906-1975) foi uma das principais pensadoras da política no século 20, mas sua obra inspira estudos em outras áreas, entre elas a educação.

não dispor de um repertório para fazer as transformações necessárias à sobrevivência na contemporaneidade.

A diversidade de funções e objetivos, o excesso de responsabilidades sociais, o “inchaço” curricular e o próprio sistema de ensino consagram a escola num espaço *transbordante*. Na visão de Nóvoa (2009) a *escola* foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos chegando a um *transbordamento* que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. A função real da escola, enquanto instituição escolar confunde-se com a função desejada pela sociedade provocando um desconforto contínuo nos professores que veem a escola afastada de seus objetivos primeiros que é desencadear a aprendizagem dos alunos.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do patrimônio, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando... (NÓVOA, 2009, p.50)

O autor propõe *mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação* e afirma que a primeira condição da cidadania é a aprendizagem e nessa perspectiva escola deve ser considerada uma comunidade, um lugar de trabalho conjunto, um lugar de diálogo, um lugar para praticar a vida, um espaço público da educação onde os professores e alunos são instigados a participarem dos debates sociais e culturais incluindo as diretrizes educacionais. Nóvoa sinaliza a defesa de uma escola centrada na aprendizagem que procura inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões (NÓVOA, 2009):

Educação, portanto, dada a sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a dispor a contribuir para realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos. (2009, p. 12)

Compreendemos o esforço para que o processo escolar obtenha resultados de aprendizagem e contribua na formação do jovem estudante dependa de ações da gestão escolar, da condução dos recursos e dos processos, da dinâmica do sistema de ensino,

considerando a cultura e realidade escolar. Para Nóvoa,

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. [...] A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe são confiadas. (2009, p. 43)

A ideia da escola como um espaço de formação de professores contribuiria para transformar a experiência *in loco* em conhecimento compartilhado. Assim o espaço escolar, marcado pela diferença cultural e pelo embate de valores, se transformaria em um local de aprendizagem coletiva afirma o autor,

[...] um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (2009, p. 40)

O autor português reforça que as escolas são lugares da relação e comunicação. O movimento dialógico existente entre as experiências pessoais e as experiências de trabalho reforça a concepção de que a profissão docente é relacional. É compreendida a existência de um eixo integrador entre a vida pessoal e a vida profissional; os eixos comunicam-se e condicionam-se entre si. Torres e Palhares apontam que,

Situada numa espécie de centro de confluência cultural, a organização escolar é, sem dúvida, um contexto propício ao desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e inscritas na memória coletiva da instituição. A imagem de escola como *entreponto cultural*, um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permite desenvolver um olhar holístico sobre os processos de liderança, perspectivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes fatores de regulação cultural e simbólica. (2009, p.97)

E nesse encontro de culturas, relações, expectativas e saberes, os atores *desse ambiente* submergem com a responsabilidade de equilibrar as forças ocultas e as forças visíveis presentes no solo pedagógico da escola. Nóvoa anuncia que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*. (2009, p. 27)

Na concepção de Canário(2006) a escola também sofre mutações. Ela não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Para o autor, durante este século a sociedade conheceu três escolas,

A *escola das certezas* corresponde à escola da primeira metade do século que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava

como uma fábrica de cidadãos [...] a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isente de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. O período posterior à Segunda Guerra Mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de certezas para uma de *promessas*. [...] A escola das *incertezas* emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. (2006, p. 16-17)

Hypolito e Gandin(2003) concordam que vivemos tempos de mudanças:

Tempos incertos. Tempos de incertezas. Não só as certezas e as utopias estão sendo colocadas em dúvida, mas também - e talvez principalmente - a forma como a crise é vista e entendida. Novas visões são discutidas, certas análises são questionadas, novos paradigmas surgem, outros são reafirmados, enfim, há um intenso movimento em nossos tempos. (2003, p. 07)

Na concepção dos autores Nóvoa(2009), Canário(2006), Hypolito e Gandin(2003), a escola vive momentos de tensão e conflitos frente à contemporaneidade. A escola sente os reflexos vindos *desse* movimentação da sociedade, da família, do aluno. As organizações escolares também tentam adaptar-se e entender a nova geração de jovens e consignar as expectativas *desse novo aluno* que adentra a escola às expectativas do corpo docente e da realidade que se encontra a escola.

É vista a necessidade da incorporação de múltiplos *saberes*, de novas habilidades e novas competências para que a escola se transforme em um espaço de interação por todos que participam do processo escolar. Sendo uma organização social, a escola desempenha no novo contexto político, econômico e social, um papel decisivo na luta contra as rupturas sociais, colaborando para se tornar provedora de aprendizagens e dos códigos de cidadania.

A escola sente os reflexos vindos da sociedade, da família, do aluno e assim como a educação contemporânea concebe o ensino na dimensão de aprender e reaprender, as organizações escolares também tentam adaptar-se e entender a nova geração de jovens. Consignar as expectativas *desse novo aluno* que adentra a escola às expectativas do corpo docente e da realidade que se encontra a escola é um duelo para a gestão da escola. É visto a necessidade da incorporação de múltiplos *saberes*, de novas habilidades e novas competências para que a escola da contemporaneidade seja administrativa de forma integral, envolvendo ações administrativas às ações do ensino.

Compreender os jovens presentes nas escolas de ensino médio bem como as culturas as quais pertencem, tornou-se um exercício diário. Para os professores e demais profissionais envolvidos no processo escolar, o desafio está presente na sala de aula e nos demais ambientes da escola, chegando fortemente na sala do diretor da escola.

2 | OBJETIVOS DA PESQUISA

Essas e outras questões possibilitaram o delineamento de uma pesquisa cujo objetivo principal é:

- Investigar os desafios enfrentados por gestores de ensino médio ao exercerem sua função e os recursos que eles disponibilizam para enfrentá-los;

Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- Estabelecer um diálogo teórico com os autores que investigam o papel do gestor escolar na sociedade contemporânea;
- Realizar entrevistas narrativas com gestores de escola de Ensino Médio, da rede estadual de ensino, da região da Zona Leste;

3 | METODOLOGIA: O TRAÇADO METODOLÓGICO

“O ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta.”

(BARTHES, 1976)

Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, e o procedimento de coleta de dados foi a entrevista narrativa. Essa técnica deriva da palavra latina *narrare* que significa relatar, contar uma história. A entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados (BAUER, 2013, p. 105). As narrativas são excelentes recursos onde os entrevistados expressam suas experiências, seus saberes de maneira a contar a sua história. Larrosa (1998, p.38) afirma que “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro. Para Barthes,

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte algum, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] (1976, p. 19)

Ao contar suas histórias os atores sociais põem em forma os seus “pedaços” de vida semeados e dispersos ao longo dos anos, entrelaçam rupturas e continuidades e a própria construção dessa história imprime um sentido para ela (PINEAU, 1987).

Bauer retoma o sentido da narrativa explicitando que elas são infinitas no que se refere a possibilidades e variedade, elas estão presentes em todo o lugar e parece ser uma forma elementar de comunicação humana, uma capacidade universal: “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. [...]” (BAUER, 2013, p. 91)

Sarmiento revela a dinamicidade das abordagens narrativas quando expõe que as narrativas:

[...] permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move. (2009, p. 306)

Para o autor, o ato de contar história é relativamente simples. As narrativas transformam-se em um material de análise rico em detalhes com foco nos acontecimentos e experiências do sujeito entrevistado.

A entrevista narrativa consiste em uma técnica de recolha de histórias. Narrar implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (BAUER, 2013). Por meio das entrevistas narrativas as histórias dos sujeitos podem ser formadas e escritas proporcionando assim, um sentido para elas. Continuando com o autor,

Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (2013, p. 93)

Para Benjamin (1987), filósofo e sociólogo francês do século XX, narrativa é:

uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p.205)

A entrevista narrativa pressupõe procedimentos de coleta de dados. O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevistas estruturadas (BAUER, 2013, p. 95). Segundo o autor, a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real ao que é real para o contador de história.

É importante pontuar que o caráter interativo entre os participantes da entrevista priorizado por esse tipo de procedimento permite correções, esclarecimentos e adaptações que o tornam eficaz na obtenção das informações desejadas... “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista narrativa, sendo um método qualitativo pressupõe procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados. O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista (BAUER, 2013, p. 95). Para o autor, planejar a entrevista narrativa seguimos um esquema autogerador com características que devem ser consideradas como a textura detalhada que se refere à necessidade de dar

informações detalhadas aos fatos narrados pelo contador; a fixação da relevância onde o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo e o fechamento da Gestalt que enfatiza a narrativa em sua totalidade narrada com começo, meio e fim. É o que deixa a história contada transcorrer de modo que o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim.

Para a realização da Entrevista Narrativa alguns critérios são observados para que a narração seja auto-sustentável. De acordo com Bauer (2013), o pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes (que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens). Distingue-se das perguntas exmanentes, as questões imanentes que são os tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazida pelo informante. Para Bauer, o ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado. Segundo Bauer,

"No decurso da entrevista, a atenção do entrevistador de, e deve estar focada em questões imanentes, no trabalho de tomar as anotações da linguagem empregada, e em preparar perguntas para serem feitas posteriormente, em tempo adequado" (2013, p.98).

Os critérios da entrevista narrativa são elaborados para nortear o trabalho do entrevistador e organizar, na sequência, a transcrição da entrevista. As regras são construídas para preservar a espontaneidade do informante em narrar alguns acontecimentos convencionais e problemas em estudo (BAUER, 2013, p. 102). De acordo com Bauer,

A maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade da entrevista. Este fato coloca muita ênfase no início da entrevista. A narração poderá se tornar um produto da maneira como o entrevistador se comporta. A fase da iniciação é difícil de ser padronizada e se apóia totalmente nas habilidades sociais do entrevistador. Esta sensibilidade do método ao momento inicial pode ser causa de ansiedade e estresse para o entrevistador. (2013, p.102)

É certo, portanto, que a entrevista narrativa submete ao entrevistador alguns cuidados metodológicos que são específicos da pesquisa narrativa que devem ser garantidos para efetividade do trabalho.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: ____ Análise estrutural da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BALMAN, Z. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUER, M.W. GASKELL, G. (orgs) Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARLSON, D. APLLE, M. W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L.A. (org.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCH, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em aberto, Brasília, v. 17, p. 11- 33, fev-jun, 2000

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

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1986.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: Educa, 2009.

PINEAU, G., 1987 apud SARMENTO. T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João. (Coord.) *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. 1ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas; v. 32)

RIBEIRO, J. Q. *Fayolismo na Administração de Escolas Públicas*. São Paulo: Linotechnica, 1938

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. 1ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas; v. 32);

SIMON, J. MASSCHELEIN. M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes, 2ª ed. São Paulo, Autêntica, 2013.

TORRES, L. L., PALHARES, J. A. **Estilos de liderança e escola democrática**. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 2009

REMUNERAÇÃO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Data de aceite: 02/05/2023

Danielli Araujo Jarcem

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista Capes, Campus Campo Grande/MS.
<http://lattes.cnpq.br/2093901682723048>

Estadual de Educação em alinhamento ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.

PALAVRAS-CHAVE: Remuneração docente. Mato Grosso do Sul. Política Educacional.

RESUMO: A pesquisa objetivou verificar o comportamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na estrutura de carreira dos professores de educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2018 a 2019, período de austeridade fiscal enquanto decisão de Estado. Os procedimentos metodológicos consistem na revisão da literatura sobre a temática, na consulta à legislação educacional, orçamentária e tributária, nos documentos produzidos no âmbito do Estado, documentos produzidos na esfera do movimento organizativo e reivindicatório dos professores, matérias da imprensa nacional e local. A pesquisa constatou que houve uma valorização salarial docente em Mato Grosso do Sul no período selecionado, entretanto, em uma escala de ajustes menores que no período imediatamente anterior, ainda que o estado de Mato Grosso do Sul, tenha cumprido a Meta 17 do Plano

TEACHER REMUNERATION IN THE STATE EDUCATION NETWORK OF MATO GROSSO DO SUL IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: The research aimed to verify the behavior of the National Professional Salary Floor (PSPN) in the career structure of basic education teachers in the state education network of Mato Grosso do Sul, in the years 2018 to 2019, a period of fiscal austerity as a state decision. The methodological procedures consist of reviewing the literature on the subject, consulting educational, budgetary and tax legislation, documents produced within the scope of the State, documents produced in the sphere of the teachers organizational and claiming movement, articles in the national and local press. The survey found that there was a teacher salary increase in Mato Grosso do Sul, in the selected period,

however, on a scale of smaller adjustments than in the immediately previous period, even though the state of Mato Grosso do Sul has fulfilled Goal 17 of the State Plan of Education in line with the National Education Plan 2014-2024.

KEYWORDS: Teacher Remuneration. Mato Grosso do Sul. Educational Policy.

INTRODUÇÃO

Os dispositivos constitucionais de valorização docente por meio da remuneração salarial foram normatizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988, 1996a). Tal normativa não significou, contudo, a imediata valorização docente por meio remuneratório.

As normativas e regulamentações da carreira e remuneração docente emanadas do Governo Central enquanto concepção, devem se materializar em interseção com aquelas dos governos locais, dada a organização político-administrativa do país em República Federativa, que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, entes com autonomia e interdependência entre eles, nos termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, situa-se, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e que foi regulamentado pela Lei n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996b). A inovação social foi a obrigatoriedade da indução da União aos estados, Distrito Federal e municípios para a aprovação Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) aos docentes. Mais tarde, a Emenda Constitucional n. 53/2006, que regulamentou a Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2006, 2007), criou o vínculo para a materialização de uma das reivindicações mais antigas dos docentes da educação brasileira, instituindo a lei nº11.738 de 2008 - Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais. (BRASIL, 2008).

Segundo Aranda, Lima e Scaff (2016, p. 261) a aprovação dessa lei foi “[...] duplamente benéfica, pois, além de instituir um piso nacional, regulamentou a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho do professor à realização de atividades como planejamentos estudos, reuniões, avaliações”.

No artigo 5º da referida Lei, a mesma determinou os parâmetros para os reajustes anuais, calculados com base no Valor Aluno Anual (VAA), referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano. Entretanto, a legitimação legal de direito, só se transformaria em realidade em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada por governadores e entidades de representação, que alegaram quebra de autonomia federativa por parte da União, ao impor aos entes federados matéria que não seria de sua competência, e sim da União para pagar o PSPN

aos docentes, situação que suspendeu por três anos a materialidade da Lei, qual seja a implantação de fato do direito para os docentes da educação básica de todo o país. (BRASIL, 2011).

Segundo Fernandes e Fernandes (2016) e Miura (2019), os estudos na área vêm demonstrando que, ao considerar a força de trabalho docente por meio do pagamento do PSPN e sua incidência na carreira, o estado de Mato Grosso do Sul buscou materializar a política educacional para a remuneração docente no estado.

Assim, no período de 2011 a 2018, a remuneração docente em início de carreira, com formação em nível médio e com jornada de trabalho de 40 horas semanais, elevou-se em 173% em valores nominais. O professor formado em Nível Superior com a mesma jornada de trabalho obteve cerca de 179% de elevação remuneratória no período, em valores nominais. Esta elevação demonstrou também o PSPN incidindo na carreira e em 2018, a remuneração chegou a 86,6% do valor do PSPN. (MIURA, 2019).

Juntamente ao PSPN, a aprovação da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Meta 18, buscou alinhar os Planos Estaduais (PEE) e Municipais de Educação (PME) às diretrizes do PNE e definições do PSPN. Especificamente para a questão da remuneração docente, o PNE 2014-2024 dispôs a equivalência da remuneração docente aos demais profissionais com mesma formação e jornada de trabalho, na Meta 17. Neste sentido, o PEE-MS - Lei n. 4.621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) garantiu o dispositivo da equivalência às Metas 17 e 18, em alinhamento ao PNE 2014-2024.

Não obstante, a conjuntura político-econômica iniciada em 2016, apresentou indicativos de encerramento do ciclo imediatamente anterior que promoveu a valorização docente por meio remuneratório. Certamente, a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que limitou por 20 anos, a partir de 2017, os gastos públicos com políticas sociais, desde então, passou a restringir direitos que já estão se materializando no cotidiano do conjunto da sociedade brasileira. Entre tais medidas, que afetam diretamente a questão remuneratória docente, o estado de Mato Grosso do Sul aprovou a Emenda à Constituição Estadual n. 77/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), com vistas a se adequar a realidade nacional. A aprovação da Emenda tem provocado efeitos como o aumento de contratos temporários de professores pelo estado, em detrimento da realização de concurso público, dispositivo constitucional de valorização docente. (FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

No contexto federativo acima apresentado, interessa neste trabalho verificar como se comportou o PSPN na estrutura de carreira dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no período em tela, buscando saber se no estado de Mato Grosso do Sul se está cumprindo o pagamento do PSPN e 1/3 da jornada de trabalho, correspondendo ao cumprimento das Metas 17 e 18 do PNE (2014-2024) e suas consequente estratégias.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos a partir da revisão da literatura sobre a temática, considerando a política educacional do tempo presente, nacional e local, bem como, a legislação pertinente e os dados sobre a remuneração docente da educação básica coletados a partir da plataforma da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), da Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação (MEC).

Diante disso, figuram como importantes fontes de pesquisa dado a natureza do objeto, a legislação educacional, a legislação orçamentária, documentos produzidos no âmbito do Estado, documentos produzidos na esfera do movimento organizativo e reivindicatório dos professores, matérias da imprensa nacional e local, assim como a produção acadêmica que discute o vencimento, PSPN, valorização docente, planos de carreira e remuneração.

ANÁLISE DOS VENCIMENTOS DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Para a análise dos dados sobre a remuneração docente em 2019, foi necessário considerar a trajetória do salário nos anos anteriores. O esforço neste sentido permitiu entender ocorrido em 2019 e quais os efeitos na estrutura da carreira docente na estadual de ensino de MS.

Primeiramente, verificou-se a relação do Salário Mínimo (SM), o Salário Mínimo Necessário (SMN), o valor do Piso Nacional e o Salário Inicial ou Piso/MS dos docentes efetivos da rede estadual de MS, o qual o piso/MS para o ano de 2019 é quatro vezes maior que o valor do salário mínimo vigente.

Ano	SM R\$	SMN R\$	PSPN R\$	Piso/MS R\$
2018	954,00	3.960,57	2.455,35	4.052,78
2019	998,00	4.342,57	2.557,74	4.296,98
2020	1.024,00	4.595,60	2.886,24	4.296,98

Tabela I- Salário Mínimo, Salário Mínimo Necessário e Piso/MS

Fonte: DIEESE, BRASIL (2017; 2019) e FETEMS.

Para o cálculo do PSPN é considerado o VAA, que consiste no percentual de reajuste a partir no valor per-capita/Fundeb das séries iniciais do ensino fundamental urbano nos dois últimos anos (BRASIL, 2009). O MEC, ao realizar o cálculo do VAA para 2018, chegou ao reajuste de 0,50% a ser aplicado em 2019, o que resultou no valor de R\$ 2.557,74 no PSPN. Quanto ao Piso/MS, o reajuste é baseado no PSPN, tendo como meta que o piso do docente de 20h/a seja semelhante ao PSPN. Observa-se que no ano de 2020 ainda não

ocorreu o reajuste, permanecendo o de 2019.

A Tabela I também mostra que o piso salarial pago ao magistério de MS é 65,4% maior que o valor do piso nacional determinado para o ano de 2018. Para o ano de 2019 essa diferença corresponde ao valor de 67,9 %.

Ao comparar os vencimentos dos docentes efetivos (concursados) e contratados (temporários/convocados), relativos a 40 h/a, com formação mínima pedagógica, verifica-se que 2019 os convocados tiveram uma redução no salário inicial, como mostra a tabela a seguir:

Anos	PSPN	Efetivos	Contratados
2018	R\$ 2.455,35	R\$ 4.052,78	R\$ 4.052,78
2019	R\$ 2.557,74	R\$ 4.296,98	R\$ 2.733,32

Tabela II - Vencimentos Iniciais dos Docentes Efetivos e Contratados

Fonte: MEC/FETEMS.

Vale ressaltar, que as duas categorias possuem vencimentos acima do PSPN, indicando que existe uma valorização na política de remuneração docente no estado de MS ou sua manutenção, quando se considera os limites do PSPN, como pretende a Meta 17 do PNE.

Observa-se que valor do vencimento do docente concursado e do convocado no ano de 2018 é o mesmo, porém em julho de 2019 a aprovação da Lei Complementar nº 266, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, acrescentou e revogou dispositivos da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, determinando a diferenciação entre os salários pagos aos docentes concursados e convocados, por meio de uma redução de 32,5% na remuneração dos convocados, embora a LC garantisse o contrato de 12 meses (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Observou-se que, embora o valor do salário inicial dos convocados sofresse esta derrocada, o valor ainda permanece acima do PSPN vigente.

O crescimento do número de professores convocados entre os anos de 2018 e 2019 também refletiu o impacto da crise financeira do Estado, marcado pelos reflexos da austeridade fiscal na segunda metade da década de 2010-2020. Em 2018, 11.326 professores eram convocados na rede estadual e em 2019 reduziu para 9.146, enquanto os professores efetivos totalizavam 7.137 em 2018 e, 6.998 em 2019. (STOCKMANN, 2020).

Ao verificar a efetividade do Plano de Cargo e Carreira e Remuneração (PCCR) como instrumento de valorização, destaca-se o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de MS instituído por meio da LC nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), que sobre a organização dos níveis de habilitação, assim como os níveis de progressão na carreira, compondo a trajetória da formação desde o pedagógico de nível médio até o

doutorado, conforme segue o art. 12:

Nível I - habilitação específica de nível médio;

Nível II - habilitação específica de grau superior;

Nível III - habilitação específica de pós-graduação obtida em curso com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;

Nível IV - habilitação obtida em curso de mestrado;

Nível V – habilitação em curso de doutorado

(MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.4).

Embora a carreira do docente da rede estadual de ensino, com jornada de 40 horas, compreenda todos os níveis de formação acadêmica, o valor do vencimento inicial em relação ao vencimento no final da carreira, considerando um mesmo nível de formação, vem aumentando a diferença, como segue o Gráfico 1 abaixo:

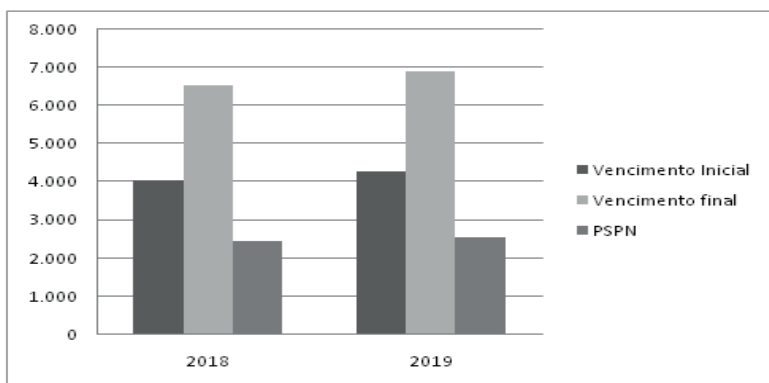


Gráfico 1 - Vencimentos Inicial e Final dos Docentes com Formação em Nível Médio

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas tabelas salariais da Fetems.

Nos anos analisados houve um acréscimo de R\$ 243,00 no vencimento inicial dos docentes efetivos/concursados com formação em nível médio. Já no vencimento final o aumento corresponde ao valor de R\$ 393,00.

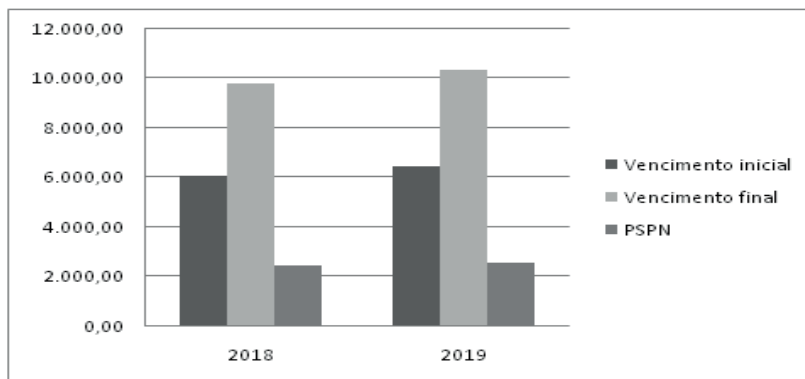


Gráfico II - Vencimento Inicial e Final dos docentes com Habilitação Específica de Grau Superior (Nível II)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas tabelas salariais da Fetems.

O Gráfico II aponta os vencimentos dos docentes com habilitação específica com graduação, que corresponde ao Nível II. Nota-se de 2018 para 2019, houve um aumento de R\$ 366,04 no vencimento inicial dos docentes dessa modalidade. Já no vencimento final esse valor foi de R\$ 589,75.

O Gráfico III apresenta a relação entre o valor do PSPN e o vencimento dos docentes convocados com formação em nível médio e Licenciatura plena nos anos de 2018 e 2019. Nota-se que o valor do vencimento do docente com formação em nível médio, é somente R\$ 175,58 a mais que o valor do piso no ano de 2019. Enquanto que essa diferença para o professor concursado, em seu vencimento inicial, corresponde ao valor de R\$ 1.739,00.

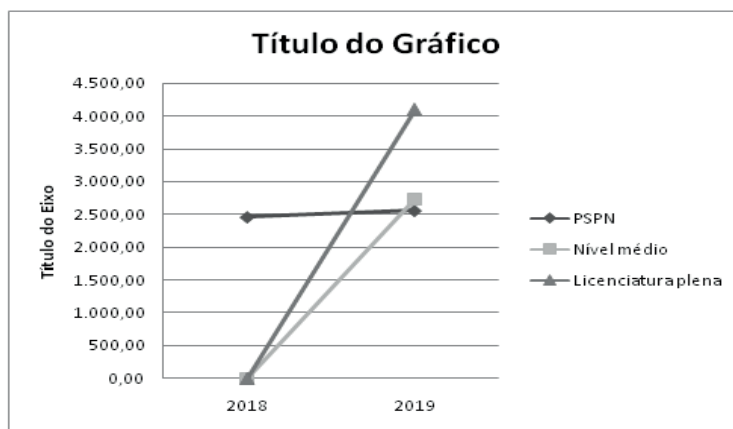


Gráfico III - Docentes Convocados com Formação em Nível Médio e Licenciatura Plena

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas tabelas salariais da Fetems.

A tabela V apresenta os valores dos vencimentos iniciais e finais dos docentes efetivos, de acordo com sua formação, e sua proporção em relação ao salário mínimo.

Formação Nível Médio					Formação Licenciatura Plena			
Ano	Vencimento Inicial		Vencimento Final		Vencimento Inicial		Vencimento Final	
	Valor	Prop. em SM	Valor	Prop. em SM	Valor	Prop. em SM	Valor	Prop. em SM
2018	3.838,18	4,02	6.179,47	6,47	5.757,27	6,00	9.269,20	9,71
2019	4.296,98	4,3	6.918,14	6,93	6.445,47	6,46	10.377,21	10,3

Tabela V- Vencimento Inicial e Final de Docentes por Formação Proporcional ao Salário Mínimo (SM)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas tabelas salariais da FETEMS.

Ao verificar o vencimento dos docentes convocados e sua proporção em relação ao SM no ano de 2019, constatou-se que o vencimento de um professor convocado equivale a 2,7 dos salários mínimos, enquanto o vencimento de um professor efetivo equivale a 4,3 salários mínimos.

Segundo dados do Observatório do PNE, o rendimento dos profissionais da educação com formação em licenciatura plena em 2019 alcançou o rendimento médio mensal de R\$ 6.445,21, enquanto que os demais profissionais com nível superior, na região Centro-Oeste corresponde o rendimento médio de R\$ 5.290,00. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020).

Pode-se afirmar que no final do ano de 2019 a diferença entre o rendimento dos profissionais da educação com formação em licenciatura plena, comparado ao rendimento dos demais profissionais com nível superior profissional é aproximadamente 17% superior.

A síntese dos dados das tabelas e gráficos, revela que em 2019 o estado de MS cumpriu o com a lei do Piso, pagando os vencimentos em conformidade com o piso local, tanto dos professores efetivos, como dos convocados. Nesse cenário de valorização docente, verificou-se que o PEE/MS está alinhado ao PNE vigente, caminhando para cumprir a Meta 17.

O segundo objetivo específico pretendeu desvelar se o PSPN, ao incidir na estrutura da carreira docente, tem contribuído para cumprir a Meta 18 do PEE de MS- Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014 -, em alinhamento ao PNE vigente, que determina a existência de PCCR para os profissionais da educação básica pública, tendo como referência o PSPN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar os efeitos da política de valorização docente por meio do PSPN na estrutura da carreira docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul em 2019. Os dados coletados apresentam a comparação dos vencimentos dos docentes da rede estadual de ensino, de acordo com sua formação, juntamente com o

valor do PSPN nos anos de 2018 e 2019.

Constatou-se que de fato a lei n 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial para os profissionais da educação, foi cumprido nos anos analisados, incidindo nos vencimentos dos docentes e contribuindo para a valorização dos profissionais da educação.

Verificou-se que em 2019 o salário dos docentes com jornada de trabalho de 40 horas foi superior em relação ao do ano anterior. O piso foi pago como vencimento tanto para os professores convocados como concursados, embora tenha ocorrido uma mudança significativa nos salários dos contratados, com redução de cerca de 32%.

Em relação à meta 17 o Estado vem cumprindo a equiparação dos salários dos docentes aos demais profissionais com a mesma escolaridade. Isso evidencia que em processo de correlação de forças sociais, atores coletivos e sociais no estado tem se movimentando para defender a política de valorização desses profissionais.

Em síntese, os dados obtidos nesse trabalho contribuíram para compreender os efeitos do PSPN sobre o vencimento e carreira dos docentes que atuam na rede estadual de ensino do estado de MS, e apontaram novos questionamentos no que concerne o piso e as condições efetivas de cumprimento pelos governos locais.

REFERÊNCIAS

ARANDA, F. P. N.; LIMA, S. E.; SCAFF, E. A. S. A valorização docente, PSPN e PCCR. Um estudo no município de Dourados-MS. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 10, n. 18, p. 259-270, jan./jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996a.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996b.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Brasília, 2007.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF: 2008a.

_____. **FUNDEB** - Manual de Orientação. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/socor/Downloads/manual_orientacao_fundeb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. Notícias STF. Publicado acórdão sobre piso nacional para professores. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=187243&tip=UN>> Acesso em: 24 set. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Acesso em: 1 jan. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2016.

_____. Portaria nº 1595, de 28 de dezembro de 2017. Atualiza o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o Exercício de 2018. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. 2017.

_____. Portal do Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério é reajustado a partir de Janeiro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>> Acesso em: 12. dez. 2019

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (FETEMS). **Tabela de Salários**. Tabela dos Professores e Especialistas em Educação. Ano 2018, 2019 e 2020. Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu>> Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Jornal Quadro Verde. **A vergonhosa contratação de mais de dez mil (10.000) professores temporários todos os anos**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <<http://www.fetems.org.br/Utilidades/view/a-vergonhosa-contratacao-de-mais-de-dez-mil-10000-professores-temporarios-todos-os-anos/i:2297/categoria:/searchprofessores%20temporarios/menu:/submenu:>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

DIEESE. Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. **Salário Mínimo nominal e necessário**. 2020. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 20 jun. 2020

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento salarial docente. O caso do Fundeb e do PSPN. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Lei complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000. **Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado. 2000.

_____. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 77 de 18/04/2017**. Acrescenta os arts. 55, 56, 57, 58 e 59 ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, para instituir o Regime de Limitação de Gastos, e dá outras providências. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=337791>>. Acesso em: 04 abri. 2019.

_____. Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, ANO XLI n. 9.941, Campo Grande, sexta-feira, 12 de julho de 2019.

MIURA, B. H.A valorização docente no contexto do planejamento educacional: um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul. 2019. 101 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Indicadores/metas 17 e 18** - valorização profissional/indicadores. 2020. Disponível em:<<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/17-valorizacao-professor/indicadores>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

STOCKMANN, DANIEL. Trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2008 a 2018). Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

REFORÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: UMA ESTRATÉGIA CONTRIBUIDORA PARA O ENSINO

Data de aceite: 02/05/2023

Francisca Marta da Silva de Assis

Mestra pelo Curso de Ensino e Formação
Docente da Universidade da Integração
da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
e Instituto de Educação, Ciências e
Tecnologia (IFCE)

Neisse Evangelista da Costa Souza

Mestra pelo Curso de Ensino e Formação
Docente da Universidade da Integração
da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
e Instituto de Educação, Ciências e
Tecnologia (IFCE)

Francisco Kaio Dias de Sena

Graduado em História (UNILAB) e
Especialista em Gestão da Educação
(UNINASSAU)

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar experiências vivenciadas durante o período de reforço escolar realizado com duas crianças na faixa etária de 8 anos, estudantes de uma escola particular do Município de Redenção - Ceará. Considerando esse processo de recomposição de aprendizagem, o trabalho tem como objetivo mostrar o quão importante foi a interdisciplinaridade como meio contributivo para a superação

das dificuldades encontradas durante o tempo em que se processou este ensino-aprendizagem. A intenção é mostrar, de modo fundamentado, que estas experiências, mesmo ocorrendo de maneira não formal, são contributos importantes e, por isso, devem ser encaradas com seriedade dentro de um debate pedagógico e educacional. Numa visão metodológica quer-se dizer que explorar casos de ensino-aprendizagem, bem como, os desafios que são surgidos e confrontados durante estes percursos necessitam ser refletidos com bastante atenção. O estudo de caso ora desenvolvido demonstra relevância, quando manifestado pelo prisma metodológico interdisciplinar, possibilitando enfrentar as dificuldades no aprender na Disciplina de História e consequente superação das questões que impediam o desenvolvimento cognitivo das crianças, e, por isso, julga-se, que os desafios foram vencidos com a utilização das estratégias, dos métodos e metodologias criativamente elaboradas cotidianamente tendo em vista a singularidade, no que se refere as dúvidas, ritmos, e contextos culturais de cada estudante, razão pela qual se vê alento na perspectiva de redigir este escrito científico. Para fundamentar este estudo, realizou-

se um diálogo com alguns autores dentre eles: Antunes, Pimenta; Lima, Freire, Ferreira e Libâneo. Acredita-se que o compartilhamento dessa experiência irá enriquecer a prática pedagógica dos professores, inspirar outras pesquisas, ampliar o debate e redefinir ações de recomposição da aprendizagem refletindo dessa forma a contribuição que esta produz para a pedagogia e ao processo do ensino-aprendizagem e, igualmente, para a construção de novos conhecimentos e de discussão relevante para uma educação no atendimento as demandas educacionais contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Reforço escolar, Experiências, metodologias, interdisciplinaridade, Ensino.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta experiências vivenciadas durante o período de reforço escolar realizado com duas crianças na faixa etária de 8 anos, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola particular do Município de Redenção - Ceará. Desejando aprofundar a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, o estudo tem como objetivo mostrar a importância do reforço escolar na perspectiva da interdisciplinaridade como meio contributivo para a superação das dificuldades na aprendizagem da Disciplina de História.

Viu-se que a percepção das dificuldades no ato de ensinar é deveras importante ao debate do ensino-aprendizagem. Durante algum tempo as reflexões pairaram somente em torno das superações do impedimento e dos métodos e meios técnicos empreendidos que contribuíam para a suplantação das complexidades existentes no meio dos processos do ensinar e do aprender, esquecendo-se, por sua vez, de investigar os entraves que ocorrem no processo, e que são chaves relevantes, devendo ser o primeiro ponto a ser confrontado. Quer-se dizer que no debate que gira em torno da *experiência* do ensino-aprendizagem propõe-se discutir inicialmente sobre o problema e não logo, em primeiro plano, pensar a metodologia ou método que será utilizado para dirimir tais entraves.

Na busca de solução, o primeiro passo seria refletir quais os fatores que complexificam, dificultam e inibem o desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito, para posteriormente refletir qual a metodologia que será empregada para resolver tal situação. Pretende-se aqui, compreender a educação como uma experiência social, portanto, concreta.

Acredita-se nestes encontros em que ocorre o reforço escolar, como momentos oportunos, interessantes, e que devem ser encarados como chaves para o debate do processo do ensinar e [também ensinar a] aprender – não somente em relação seres como estas crianças, mas também indivíduos de outras faixas etárias.

Enfrentar os ineditismos e as diversas vicissitudes das práticas educacionais que são encontradas durante todo e qualquer processo do ensino-aprendizagem – não apenas formal, mas também na educação para além do ambiente escolar – bem como explorar as maneiras e os métodos criativos elaborados como meios contributivos para superar possíveis impasses que atribulam e que por vezes apresentam-se como provas para o

desenvolvimento intelectual, devam ser encarados e compreendidos como oportunidades singulares e deveras importante para ver e rever metodologias e modelos de mediação docente que possam colaborar com o processo educacional.

Portanto, acredita-se que a discussão, proposta neste artigo, ultrapassa o simples argumento de que é relevante levar ao conhecimento de todas e de todos algumas experiências, pois, paralelamente, este debate, muito tem a oferecer com e para a maneira do ensinar e do aprender como um todo, mostrando-se, igualmente, contributivo para o processo de ensino-aprendizagem formal que é desenvolvido no interior do ambiente escolar. Os métodos e metodologias empregados com estas crianças tiveram consideráveis êxitos, revelando que esta análise sobre o reforço escolar deva ser averiguada como importante tema a ser lido e refletido, inclusive, por parte de quem já atua profissionalmente na mediação do conhecimento e do saber com crianças, jovens e adultos, tendo em vista que:

Um verdadeiro mestre usa a sala de aula, mas sabe que seus alunos aprendem dentro e fora da mesma e, dessa forma, quando a esse espaço se restringe faz do mesmo um elo estimulador de desafios, interrogações, proposições e ideias que seus alunos, em outros espaços, buscarão. Uma aula de verdade não se confina à sala de aula e os saberes na mesma provocados representam desafios para que os alunos os contextualizem na vida que vivem. [Infelizmente os] professores adoram salas de aula, pois, confinados em espaço restrito, não contam com a crítica de quem analisa sua repetitiva conduta. (ANTUNES, 2008, p.23).

O autor nos incentiva a ensinar para além da sala de aula, por isso, a importância de conhecer e considerar nesse espaço o universo do aluno e dedicar-se a uma aula que discuta os problemas desses estudantes nos diferentes níveis repassando algo que seja significativo para sua atuação fora da escola, nas relações sociais e vivências do dia a dia.

Visualizando o pensamento de Antunes (2008), percebemos que dentro do contexto escolar, o professor tem um papel fundamental: além de mediar conhecimento, deve olhar cada aluno em seu próprio contexto, e assim, acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma diferente.

Há um importante trabalho que, embora tenha sido pensado objetivando o debate sobre o estágio docente, é um livro que todo professor deveria ler. Trata-se de uma produção de Lima e Pimenta (2012), intitulado de *Estágio e Docência* que viabiliza compreender o espaço e a missão educativa que o professor irá transcorrer na prática. As autoras argumentam que durante muito tempo, o estágio foi visto como o exercício da prática em oposição ao momento da teoria. Isto é, que o período dedicado para teoria se trata do tempo reservado para a aprendizagem do graduando em alguma licenciatura enquanto este ainda está debatendo textos vinculados à alguma universidade/instituto de ensino superior. Por outro lado, o estágio seria o intervalo de tempo utilizado para a prática

do que aprendeu, isto é, a fase em que o licenciando estaria propriamente no interior da sala de aula atuando, embora ainda como aprendiz. Estas autoras afirmam que o tempo dentro da sala de aula deva ser valorizado como ocasião dessas e outras reflexões e não simplesmente entendido como o tempo da prática. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Considerar o posicionamento das autoras acima mencionadas importa compreender que o estudo também possa ser igualmente utilizado para outros mais momentos, como este tempo dedicado ao reforço escolar das duas crianças. Também ao passo que se examina os raciocínios destas pesquisadoras, ao trazê-los para as nossas referidas experiências, por hora aqui em exploração, já se está dando ênfase ao poder e a importância da criatividade do responsável pela mediação com o saber/conhecimento, pois se está usando da inteligência ao se utilizar da tática de resolução de um determinado problema que seja anterior, para a solução de um outro posterior que se apresenta, configurado nesse caso como as dificuldades encontradas pelas crianças estudantes.

Nesse intuito, os encontros de reforço escolar devam ser encarados e explorados observados como outras oportunidades de produção de novos conhecimentos, e que agora materializa-se com a escrita deste trabalho, e igualmente de mais uma análise teórica dedicadas ao ensino também formal. Por isso Freire (1996) diz que é:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. **É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem** que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996 p. 43-44).

Têm-se tornado cada vez mais enfadonho e mesmo cansativo assistir vídeos e documentários, ler ensaios, artigos, relatos de experiências, e mesmo capítulos de livros, e/ou até livros, e ainda observar entre as dinâmicas no interior da sala de aula diversas práticas pedagógicas ultrapassadas serem apenas *reproduzidas* ano após anos letivos, inclusive, por parte dos novatos docentes que nada mais têm feito do que apenas e simplesmente imitar e, assim, reproduzir as metodologias e métodos que foram utilizados e aplicados por seus antigos professores do ensino básico.

Vejamos que paradoxo: ora, se, enquanto éramos estudantes, seja como crianças, adolescentes e/ou adultos, sempre víamos as aulas como algo sem sentido e desinteressante, pensemos agora nós, futuros docentes, por qual motivo, apenas gastaríamos as nossas energias, nosso tempo e esforços em apenas reproduzir no mesmo formato que antes experienciávamos o processo de ensino-aprendizagem durante o tempo que cursávamos o nível fundamental e médio? Por que o professor recentemente formado ao invés de inovar, ainda se limita a reproduzir/imitar práticas de seu antigo mediador?

É interessante essas indagações para não cairmos nas mesmices cometendo as mesmas falhas. Pois é fato que, se tivemos inúmeras dificuldades em aprender com aquelas antigas formas de ensinar, indaguemo-nos, se existe algum sentido fazermos de

maneira semelhante e/ou igual? O que têm acontecido na experiência de estudantes ou de profissionais para o desalento dessa classe?

Olhando para o nosso fazer pedagógico, Freire (1996) nos inspira a mudar nossa prática docente, seja na reflexão da vivência enquanto estudante, seja como professor que agora formado pode se manifestar numa versão diferente, e exercitar uma nova postura no ato de ensinar. A formação é importante, mas o ensino qualitativo exige outros elementos considerados fundamentais:

A falta de profissionais qualificados, a carência de material didático, carência na estrutura física e pedagógica, a má qualidade de ensino, tudo isso faz com que a escola seja um agente contribuinte dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar. Mas esse é um problema que precisa da contribuição social e também educacional. (FERREIRA, 2008, p. 142).

O que há de certo em se afirmar, pelo menos até este momento, é que a maneira pela qual se processa o ensino-aprendizagem está *caducamente atrasada* – isto mesmo, um pleonismo – o que dificulta o aprender é o [aprender a] ensinar. Considerando estes casos é preciso refletir se há dificuldade também no ensinar, já que a/o docente apenas reproduz esse modelo de mediar o conhecimento com o saber e não processa o pensamento para e inovar. Neste fato, e desta maneira, a/o estudante, seja criança, adolescente, ou adulto, passa a ser visto como único e verdadeiro culpado por não aprender o conteúdo que lhe é proposto.

Assim, contrapondo a esse formato, acreditamos na importância dos compartilhamentos de experiências, seja como docentes já atuantes em escolas, seja em outros momentos não formal, como estes de reforço escolar, desde que sejam ações contributivas e não meramente registros a exemplo de relatório contando o que acontecera na compreensão de que sempre haverão de encontrar e, portanto, enfrentar dificuldades, já é um passo relevante para entender a importância das inovações para a educação.

Outrossim, perceber a contribuição que a examinação das dificuldades têm, colaboração a serem reportadas na área educacional, faz-nos, por sua vez, interpretar algo maior, que é o próprio ensino-aprendizagem em sua dinamicidade, e, assim, termos mais oportunidade de entendê-lo e explorá-lo em sua totalidade mais abrangente, isto é, mais propriedade em falar de sua fluidez e do caráter do que realmente significa o termo “educação”. Ressaltando que tanto o professor quanto o estudante aprende e ensina um com o outro, concomitantemente, durante o processo.

Vale salientar que o responsável pela mediação do reforço escolar, tema desse debate, não é formado em Pedagogia, pressupondo que a familiaridade com o trato educacional escolar dos mais jovens, a criatividade utilizada, passara a ser sempre através do pensamento da interdisciplinaridade de quem adota essa prática ou ação.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi realizada mediante a análise das dificuldades encontradas pelos dois estudantes, quanto pelo êxito apresentado que mostrou a perspectiva da *interdisciplinaridade* para com o enfrentamento e a consequente superação das complexidades e impedimentos que se mostravam como contratempos para o crescimento e desenvolvimento intelectual e cognitivo dos jovens sujeitos.

Para o embasamento da questão em estudo buscou-se focar nas concepções dos estudiosos Antunes e Libâneo quando nos deperta a entender sobre o ato de ensinar. O termo “ensinar” na visão desses dois pensadores se complementam. Para Libâneo (2008), o processo de ensino é uma atividade que envolvem professores e alunos, onde a organização e a orientação são realizadas pelo professor, buscando com esse direcionamento e realização de atividades, conceder subsídios e formas desses estudantes adquirir “conhecimento, atitudes e convicções”. Nesse mesmo alinhamento o autor aprofunda que:

a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 2013, p.47).

As estratégias e ações planejadas pelo professor ao mediar conhecimento são processos que podem conduzir o aluno a entender as temáticas de estudos na relação com o meio em que vive e nesse intercâmbio obter um saber eficiente. Para Antunes, “ensinar quer dizer, ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos à essa realidade e à essa relação”. (2008, p. 30).

A Educação formalizada a partir desses conceitos não se restringe ao repasse de informação ministrado entre quatro paredes, mas, o processo do ensino-aprendizagem como uma experiência social, portanto, concreta.

A educação tem por objetivo principal a relação e convívio em sociedade e não o simples adquirir inúmeros novos conhecimentos, como se o ego de ter conhecimentos guardados em mente fosse o seu verdadeiro sentido. Aliás, este ponto é mais um que deve ser ressignificado, pois muitos têm em suas mentes o mero e superficial entender da educação como um princípio que os possibilitarão competir com as outras pessoas sempre em busca de uma vitória.

Subsidiado pelos conceitos mencionados, podemos dizer que a educação é mais do que somente a aquisição de novos conhecimentos, mas se trata ela de um processo sempre contínuo de interpretação do mundo, algo nunca acabado ou esgotado.

Combinando os raciocínios dos dois pesquisadores, pode-se entender o papel da mediação do docente entre os alunos e os novos conhecimentos, sendo que a ideia cerne é a aquisição de novos conhecimentos; para a educação, é sempre a confrontação com a realidade e com as experiências que rodeiam estes mesmos *aprendizes* – ver-se desta vez que a palavra cerceada é “aprendiz”, pois nunca ninguém deixa de sê-lo, a educação não se finda –, por isso falar-se no resumo deste trabalho em educação contextualizada, pois tudo depende do ambiente e do contexto sociocultural no qual estão inseridos, e, na menção a Antunes, de que “uma aula de verdade não se confina à sala de aula e [que] os saberes na mesma provocados representam desafios para que os alunos os contextualizem na vida que vivem”. (2008, p. 23).

Portanto, analisando o reforço escolar não somente como prática, mas igualmente como oportunidade singular de reflexão e fator relevante para construção de novos conhecimentos, a metodologia deste trabalho ocorreu mediante a exploração das dificuldades que até aquele momento se deparavam os estudantes e da enorme contribuição do campo interdisciplinar no meio metodológico do ensino-aprendizagem. Assim sendo, sempre refletindo, percebeu-se na existência destes momentos importantes créditos de enorme favorecimento para o debate sobre o processo do ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

Portanto, este trabalho escrito foi redigido com base em momentos chaves, implícitos e explícitos, manifestos pelas duas crianças durante as aulas de reforço e, sabendo de sua importância, passaram ser examinados e explorados no qual se buscou averiguar de quais as maneiras que poderiam contribuir para com o debate acerca da educação e por parte daqueles interessados com o trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentar os resultados e iniciar a discussão trazemos para o diálogo Piaget e Vygostky cujas teorias são apresentadas por Moreira (2011) onde abordam os processos do desenvolvimento e as alterações que podem acontecer quando influenciadas por questões emocionais, sociais, culturais. A finalidade é traduzir o que temos em mente sobre o quê ocorreu e como aconteceu com as estratégias e com o ensino dos dois jovens estudantes. Atenremo-nos em apenas dois dos períodos do desenvolvimento humano – até aqui é o que nos basta.

Na visão de que a educação é tida como experiência social Vygotsky comenta que o desenvolvimento da criança ocorre quando a sua aprendizagem tem o intermédio de experiências e interações sociais submetidas. Piaget demonstra períodos importantes nessa faixa etária de idade:

Período pré-operacional (dois a seis anos) com o uso da linguagem, dos símbolos e imagens mentais, pensamento começa a se organizar, mas não é ainda reversível sua atenção volta-se para o aspecto mais atraentes dos

acontecimentos, a criança continua em uma perspectiva egocêntrica. Período operacional concreto (sete a onze/doze anos): neste período verifica a descentralização da perspectiva egocêntrica, pensamento mais organizada, recorre a objetos concretos presentes no momento. (MOREIRA, 2011, pp. 97-98).

Os autores apresentam características importantes do desenvolvimento e enfatizam respectivamente que para o desenvolvimento cognitivo ocorrer depende do contexto social, histórico e cultural, e que o ensino deve vir junto com atividades demonstrativas, concedendo espaços para o aluno agir e protagonizar.

O primeiro dia de encontro ocorreu quando os alunos estavam estudando conteúdos de unidade de medida de distância na Matemática básica desenvolvendo as suas percepções mais abstratas. Interessante rever os seus percursos diários, os espaços transitados dentro de suas casas utilizando uma fita métrica por exemplo.

Tendo em mente o contexto cultural e com o conhecimento de mundo destes jovens, algo deveria ser pensado anteriormente com o objetivo de superar os problemas que dificultavam as suas aquisições de novos conhecimentos, e ativar consequentemente seus desenvolvimentos intelectuais, tornando aquele momento de reforço diferente do que supunha ser as suas salas de aula ao ministrar esses assuntos.

A ideia para não se tornar enfadonho, seria fazer com que aqueles momentos fossem entendidos pelos jovens como sendo não-aulas – diga-se de passagem, um ensino-aprendizagem descontínuo de sua escola, mas não igual ao desenvolvido em seu interior. A criatividade surgiu por meio do pensar na *interdisciplinaridade*.

Observamos que, em seus livros, as ilustrações baseavam-se em ruas e avenidas com nomes que compreendemos naquele momento potencialidade metodológica em chamar as atenções dos estudantes.

As ilustrações apesar do colorido pareciam passar despercebidas quando ao averiguar junto aos alunos percebia que essas não eram bem exploradas pelos professores na sala de aula formal. À título de exemplo, uma avenida exposta no livro chamava-se México. Observando essa imagem o que poder-se-ia fazer para atrair as suas atenções? Como se disse, o primeiro passo seria fazer uma ponte do aluno com aquele lugar por meio de algo que esses conhecessem e gostassem e assim, decidiu-se perguntar para a aluna e para o aluno qual o personagem de uma série que teria nascido no país México? Qual o nome deste seriado?

Seria até mesmo obvio e não errôneo antecipar o raciocínio que não saberiam responder corretamente a indagação que lhes feita, mas isto, não torna a estratégia inútil e nem menos importante, pois a principal intenção era fazer uma “mini-aula” que despertasse a curiosidade desses. Era uma oportunidade de ensinar de modo diferente daquele que havíamos apreendido na fase do ensino básico. Quando fora esclarecido aos dois alunos que a resposta correta seria *O Chaves*, vimos em suas bocas um sorriso e um fechar de

olhos que interpretamos significar alegria. Dessa forma algo consideravelmente distante tornou-se tão perto. A ludicidade parecia mostrar a sua importância e acredita-se ter conseguido provocar os estudantes.

Atente-se a seguinte indagação: “E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo do aluno?”. (PINSKY JAIME, BASSANEZI, 2003, p. 20). A importância da criatividade dos docentes responsáveis, diante da oportunidade revelara uma inteligência perspicaz ao unificar o conhecimento do aluno ao conteúdo proposto. Aqui está a *interdisciplinaridade*, pois esta menção reflexiva acima se trata de raciocínio de dois historiadores, mas que revelou ser bastante significativa.

A interdisciplinaridade foi o objetivo principal para a combinação de métodos, aplicada a História, e que funciona para outras disciplinas também. Nessa fórmula junta o útil, que é o conteúdo escolar, e o agradável, representado pelos interesses daqueles estudantes no referido seriado (exemplo demonstrado no texto acima). A ideia no contexto não foi somente deixar a aula menos chata ou passar pelo professor legal e amigo aos olhos dos estudantes, mas se trata do significado dado a aula, algo criado entre o professor-mediador e o estudante que reflete e absorve. Entendendo aqui a palavra “absorver” não no sentido de o sujeito sugar passivamente como como papel em branco, mas apreender. Pois há a necessidade de que os professores:

Se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] O necessário é que, subordinado, embora, à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do bancarismo. (FREIRE, 1996, pp. 24-27).

Freire nos quer convencer de que a/o estudante não é uma conta de banco no qual apenas depositamos o “enriquecimento”, mas quer nos dizer que estes sujeitos percebem e entendem o que está a sua volta. Se desta forma não o for, pressupõe-se que todos os problemas vinculados com a não-aprendizagem se dão, como se disse anteriormente, *exclusivamente* por culpa dos estudantes que não se empenham o necessário.

Observemos que determinadas coisas que acontecem em nossas vidas são esquecidas e outras recordamos facilmente. A resposta parece, em sua simplicidade, se tratar apenas porque, para nós seres humanos, que vivemos sempre no simbólico, algo nos marca como importante, seja como um fato ou uma experiência positiva que vivemos, como o primeiro encontro amoroso, que na maioria das vezes acontece ainda na escola, ou como algo negativo, como uma perda que deixa um vazio, com a saudade manifestada, ao se afastar da sala de aula.

A nossa preocupação, portanto, é fazer com que os estudos se tornem importantes, e que, desta forma, não sejam esquecidos, e também convencer as nossas alunas e os

nossos alunos de sua real relevância. Entretanto, essa importância só se materializará a partir do momento em que estes mesmos estudos e novos conhecimentos fizerem algum sentido na vida destes estudantes, razão de buscar compreender quem são nossa clientela estudantil.

Há um fenômeno muito interessante de se pensar e que nos ajuda a refletir sobre os primeiros passos do ensinar e do aprender. A valorização do conhecimento prévio do aluno diz muito sobre sua essência, vivências e subjetividade:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. - vão formando uma cultura própria, de sorte que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas". (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSHI, 2012, p. 440).

Embora os autores estejam se referindo sobre a contribuição subjetiva dos estudantes para a formação simbólica do que é a escola, de como ela se organiza e de seu real significado, eles nos indicam a possibilidade de refletir, implicitamente, que precisamos, igualmente, e mesmo anterior da compreensão sobre o que é uma instituição de ensino, conhecer quem são, quais são os valores e as culturas de nossas alunas e de nossos alunos, conhecer seus interesses é um passo importante para transformar a aula em espaços instigadores e provedores de saberes. No caso destes estudantes, em situação de reforço escolar, a atenção e o desejo para aprender adveio quando postos em situações conhecidas e experienciadas de seus mundos e espaços de convivência.

Para pensarmos uma prática educativa que desenvolva os alunos em seus diferentes aspectos é preciso estabelecer uma ligação com um termo bem mais vasto, que é a educação. É necessário que entendamos que a educação não é algo concreto e nem muito menos algo único, isto é, que deva ser uniforme para todas e para todos. A educação em seu sentido mais amplo está para além de um pensar organizado e lógico, deve compreender a essência humana nas suas diferentes interações, pressupondo compreendermos a dinâmica de duas faces, o lado de quem aprende e de quem ensina. Contido nessa dinâmica o professor busca formar atendendo as necessidades de todos, aperfeiçoando-os para serem sujeitos autônomos, críticos e atuantes na sociedade.

Para melhor esclarecimento, buscamos Brandão (2007), pesquisador que nos instiga a pensar o termo em sua pluralidade, *educações*. Este autor pretende com isso dizer que a educação de um indígena, por exemplo, é diferente da educação de um não-indígena, pois para aquele primeiro a educação basear-se-á em suas necessidades práticas cotidianas, em suas religiosidades, em suas ancestralidades, portanto, em suas filosofias de vida, que não fazem qualquer sentido para quem não é indígena – embora exista a educação escolar formal, que se pretende ser mais universal.

Aliás, isto também é um pensamento freiriano, sempre ensinar no sentido de que

aquilo faça sentido à/com a realidade de quem aprende. Intencionalmente, esse era o pressuposto implícito no ensino com as crianças, ensiná-las para com que o conteúdo esteja/estivesse em relação plena com as suas vivências cotidianas, em seu contexto sociocultural.

Ao longo da história, ouvimos sempre algumas pessoas dizerem que a ocupação do estudante, seja somente estudar, por isso ele que deva se adequar à escolarização, e não a adequação do professor em relação ao aluno. Queremos dizer que concordamos, parcialmente, mas de igual maneira também entendemos que deva ser recíproco e que os responsáveis pela educação devam estar atentos, sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando. “As famílias, por seu turno, esperam que os filhos aprendam o que é proposto, vivam bem no espaço escolar e construam um repertório que lhes possibilite inserção e interação na sociedade” (PEREZ, 2019, p.12). A família é a base apontada como parte fundamental do desempenho escolar do aluno. Desta forma, os pais com a parceria da escola devem fazer parte de qualquer trabalho educativo tendo como foco a formação de um cidadão crítico e pensante.


Escola e famílias querem o mesmo: que o estudante, durante sua vida escolar, aprenda, sinta-se bem na escola, tenha amigos, valorize o conhecimento, o diálogo, o respeito e a solidariedade, conscientize-se de que aprender coisas novas fará parte de toda a sua vida. Uma vivência com essa qualidade tem forte potencial para que jovens e adultos sejam capazes de contribuir para o mundo (PEREZ, 2019, p.50).

Quando o êxito não é alcançado na escola de forma satisfatória busca-se outros meios para reforçar a aprendizagem e nessa travessia de reforçar a aprendizagem dos estudantes foi solicitado pela tia da aluna que ao final de cada momento revisse a suas dificuldades que esta apresentava em relação à multiplicação comentando que esta só sabia fazer o cálculo usando o algarismo 3, tendo dificuldade de realizar operações de multiplicação utilizando os demais números. Algo surpreendente, pois normalmente a aprendizagem se dá com os algarismos 2 (dois), 5 (cinco) e 10 (dez) que, teoricamente, são vistos como os mais fáceis.

Entendido a desenvoltura intelectual da criança para com a matéria, decidiu-se por aproveitar daquilo que ela já dominava. Entendemos que o processo de seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem deva partir daquilo que a estudante já domina, ou ainda não domina, e não, exata e exclusivamente, daquilo que o professor ou professora conhece.

Quando indagava a estudante qual o resultado da multiplicação de 3 vezes 8, muito desenvolta ela respondia ser 24. No entanto se fizesse a pergunta com os algarismos invertidos a mesma não saberia responder. Com isto em mente, compreendemos os elementos que atribulavam e que impediam o desenvolvimento mais constante da estudante. Apresentamos a ela objetos reais utilizados no seu dia a dia e fizemos o processo com

materiais concretos em, seguida apresentamos uma tabuada desenhada em sua pequena lousa pendurada na sala de sua casa, colocando as duas formas, sendo mostrado que se era conhecedora do processo multiplicativo do algarismo 3 (três), a inversão não alteraria o resultado, conforme o exemplo representado abaixo:



Tabuada comum	Tabuada invertida criada para a aluna
$3 \times 1 = 3$	$1 \times 3 = 3$
$3 \times 2 = 6$	$2 \times 3 = 6$
$3 \times 3 = 9$	$3 \times 3 = 9$
$3 \times 4 = 12$	$4 \times 3 = 12$
$3 \times 5 = 15$	$5 \times 3 = 15$
$3 \times 6 = 18$	$6 \times 3 = 18$
$3 \times 7 = 21$	$7 \times 3 = 21$
$3 \times 8 = 24$	$8 \times 3 = 24$
$3 \times 9 = 27$	$9 \times 3 = 27$
$3 \times 10 = 30$	$10 \times 3 = 30$




Fig.1 Tabuada meramente ilustrativa
Fonte: criada pelos autores

Isto é, se o numeral 3 (três) aparece em primeiro lugar no lado esquerdo do quadro acima, mostramos a aluna que, do lado direito, o mesmo numeral apenas é deslocado ao segundo plano. A demonstração, embora tão simples, nada tem de simplória. Ela mostrou-se contributiva com as intenções pretendidas, que se tratavam de esclarecer que os algarismos foram apenas trocados de lugar, mas que o resultado permaneceria o mesmo. Novamente, assim como na questão do seriado, O Chaves, ela sorriu com esta fórmula, indicando com aquela graça que o conteúdo havia sido assimilado.

Com esta técnica, toda operação de multiplicação que apresentasse o numeral 3 (três), a estudante dominava a operação, e nesse dia o seu nível de aprendizado voltado para essa operação matemática passou a representar 10% (dez por cento) de toda a tabuada apreendida. Somado o número 1 (um) da multiplicação alcançou-se os 20% (vinte por cento).

No dia seguinte, dedicou-se tempo aos algarismos multiplicadores 2 (dois), 5 (cinco) e 10 (dez) – considerados os mais simples e com o uso de moedas de cinco e dez centavos, ela já sabia responder 50% de toda a tabuada. O que é impressionante para uma criança de apenas oito anos de idade. Embora, a maior surpresa seja observar que em menos de 20 dias de reforço ela passaria a dominar e responder qualquer operação de multiplicação, sem o uso de tabuada ou calculadora.

Estes mesmos exemplos parecem ter funcionado com o seu colega de turma. Ele demonstrava dificuldade em adquirir o abstrato e o significado/sentido de 2 reais. Embora um pouco mais diferente, a utilidade da moeda foi importante. A tática realizou-se quando se colocou em mesa uma cédula de 2 reais e pedimos que ele contasse em seus dedos como chegamos a esse valor. O seu abstrato não funcionou porque para ele era contado duzentos centavos.

Essa foi a maior dificuldade, pois levou mais tempo em fazê-lo compreender a inflexão que desassociasse o número 200 do valor de 2 reais. Decodificar, ou, melhor, decompor, portanto, a cédula de dois reais seria a técnica mais apropriada e que refletiu positivamente para a construção do abstrato da criança. Quase que como um paradoxo, a abstração da criança, em sua esmagadora maioria, somente será desenvolvida a partir do que lhe é concreto, isto é, expondo elementos ligados à sua realidade. Entendendo esta questão, colocou-se em sua pequena escrivaninha as moedas de 5, 10, 25, 50 centavos e de 1 real para mostrar-lhe que durante a contagem dos centavos o computo ou cálculo de valor deveria pausar no valor correspondente de cada moeda apresentada em sua mesa.

Para o entendimento do valor da cédula o aluno contasse até o algarismo correspondente à moeda que esteve sobre a mesa. Assim sendo, quando passou o número cinco (5) pausou-se a contagem e mostrou-se a moeda que lhe era equivalente. Desta forma também se fez com as moedas de 10, 25, 50 centavos e de 1 real, e com a cédula de 2 reais. Este intento funcionou com relevância, pois o seu maior contributivo se realizou quando a criança pôde, enfim, quebrar o sentido que fazia em sua mente da confusão que fazia entre o 1 real com a computação do número 100, e/ou do número 200 quando se pretendia os 2 reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de um afunilamento, cada vez maior exigido pelas ciências, muitas vezes têm contribuído de forma negativa com aqueles que são os profissionais da educação, principalmente no campo da docência. Quer-se dizer que cada ideia metodológica pode e deve ser selecionada a partir de cada ciência e, assim, agrupada e combinada para com o objetivo de proporcionar uma maior desenvoltura, por parte de quem media, e de desenvolvimento, por parte daquelas/es que aprendem. Vimos nesse estudo que a combinação das metodologias das ciências está sendo deveras importante, partindo do

entendimento das dificuldades que se encontram no processo de aprendizagem, para, logo em seguida, a sua consequente superação.

Nos dois casos levantados a intenção foi desde o início sempre buscar a autonomia das crianças. Durante todo o processo as estudantes nunca foram compreendidas como apenas caixas receptoras, mas sim como sujeitos ativos, colaboradores do seu saber.

Importante compreender que os estudantes tem potencialidades e antes de adentrarem o espaço escolar carregam uma bagagem de saberes que articulam as suas vivências e influenciam o seu modo de ver, apreender e entender as coisas ao seu redor e todo esse mundo precisa ser considerado pela escola e seus docentes no momento de mediar o conhecimento.

Acredita-se que cada sujeito, homem ou mulher, criança, adolescente e/ou adulto, tem a sua capacidade e nível de constância de desenvolvimento, cabendo aos docentes primeiro compreendê-lo e, assim, após, contribuir da maneira mais oportuna e criativa.

Ao longo desse artigo buscamos demonstrar as considerações que deve em torno das discussões e das explorações de experiências de ensino-aprendizagem, seja formal, ou não formal, ou ainda informal. No mundo acadêmico temos encontrado trabalhos que fazem alguns apontamentos sobre a dificuldades de aprendizagens, alguns aparecem em formato de relatório de estágio - esquecendo de explorar os motivos que levaram a geração dessas dificuldades quando estas não estão ligadas a doenças, mas aos procedimentos do ensinar e aprender.

Embora tenha muita temática escrita sobre o processo de ensino-aprendizagem, também muita coisa ainda falta ser esclarecida. O trabalho de profissional/pesquisador da educação, e de docente, é [fazer] superar a repetição que os “recém formados professores” fazem de seus antigos mediadores. Não há razão e nem lógica em reproduzir o que não surte efeito positivo.

Se a intenção de todo trabalho é superar, ou pelo menos inibir, determinado(s) problema(s), que no caso do debate científico da educação é encontrar soluções para as intempéries determinantes, observa-se neste artigo considerações da maior importância.

A reflexão sobre o como fazer é visto como necessária. A didática e a metodologia que são desenvolvidas e postas em ação propriamente dentro da sala de aula são elementos que merecem um olhar no processo de formação docente.

Pensamos que esse trabalho cumpriu a sua missão quando se coloca em foco a exploração de caso de estudo – destaca as análises realizadas em torno deste reforço escolar – mostrando neste trabalho a sua real contribuição educacional para que outros profissionais atuantes nas escolas possam igualmente refletir sobre as suas atuações em torno dos ineditismos das demandas presenciadas em relação ao problema de aprender.

Embora este seja um trabalho que busca explorar as vicissitudes das complexidades do ensino-aprendizagem não formal, a sua contribuição é tão enriquecedora que auxilia o processo de ensino formalizado, ou melhor, cada sala de aula, com a intenção de

revelar para outros profissionais uma simples, embora não simplória, como se tem dito, metodologias e técnicas que se mostraram eficientes.

Ao longo do tempo vem se revelando que a educação deva ser encarada como experiência social, em seu contexto sociocultural, portanto, a ideia de prospecção cerne aqui é encarar a comunidade empírica com o desejo de superar problemas sociais.

Pretende-se dizer que, durante o ensino-aprendizagem, até para o seu bem, e para o bem de quem aprende e/ou ensina e/ou media, deve-se observar o contexto social de cada sujeito para a superação de problemas vinculados à sua comunidade e de sua empiria. Refletimos numa pequena menção sobre o processo do ensinar e do [ensinar a] aprender:

Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemáticas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas. (PINSKY JAIME, BASSANEZI, 2003, p. 23).

Portanto, assim como a etimologia da palavra “educação” diz muito sobre seu significado, debater este processo ainda tem a ser feito. Existem lacunas que parecem ser esquecidas, ou intencionalmente encobertas, mas que aos interessados no assunto devem sempre observá-las.

Partindo desses entendimentos, vimos no reforço /escolar um grande aliado para o ensino, pois, permiti-nos realizar um atendimento individual e, de certa forma, diferenciado. Configurando -se com materiais concretos e trazendo para o ensino situações desafiadoras, mas presente na vida cotidiana dos estudantes, busca-se conhecer a particularidade do aluno, incitando-o a conhecer sempre mais.

Nesse sentido, é preciso que, na sala de aula, o professor leve em conta as especificidades apresentadas pelos alunos, conseguindo identificar quais as possibilidades e dificuldades e desenvolver um trabalho acerca dessas limitações, buscando descobrir qual é a melhor maneira que o aluno aprende.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FERREIRA, Lúcia Gláucia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. Rev. Psicopedagogia. 2008;25 (77):139-45.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013

LIBÂNEO, José Carlos; **OLIVEIRA**, João Ferreira; **TOSCHI**, Mirza Seabra. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra Educação escolar. Políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 433-478.

MOREIRA, Marco Antonio, 1942-**Teorias de Aprendizagem**. -2. ed. ampl. -São Paulo: EPU, 2011.

PEREZ, Tereza(org). **Diálogo escola - família**: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens — São Paulo: Moderna, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; **LIMA**, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 7ª ed. — São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, Jaime.; **PINSKY**, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente**. In: KARNAL, Leandro. (Org.). História na Sala de Aula: conceitos e propostas. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003, v. 1, p. 17-36.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM PARTICIPAÇÃO DOS ANCIÃOS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ TEÓFILA, LOCALIZADO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CHUMBO EM POCONÉ-MT

Data de aceite: 02/05/2023

Marileide do Carmo Amorim Arruda

PPGEDU-UNEMAT/Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0002-8987-8367>

Jaqueline Pasuch

PPGEDU-UNEMAT/Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0002-8011-7107>

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

PPGEDU-UNEMAT/Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>

Cira Alves Martins

PPGEDU-UNEMAT/ Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0002-4374-7898>

Marizeth de Amorim Campos

PPGEDU-UNEMAT/Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0001-5722-1304>

Elizaneth de Arruda Martins Eubank

UFMT/Cuiabá-MT
<https://orcid.org/0000-0002-2252-541X>

Julice Martins

UNEMAT/Cáceres-MT
<https://orcid.org/0000-0001-7371-5259>

Expedita José da Silva

INVEST/Cuiabá-MT
<https://orcid.org/0009-0006-0516-0697>

Marilene Luzia Pinto de Carvalho

UNIC/Cuiabá-MT
<https://orcid.org/0000-0002-6178-1889>

Wender Sandro Amorim Oliveira

UNIC/Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/2777668822053834>

Agna Fernandes Bacani

AJES/Juina-MT
<https://orcid.org/0009-0007-7429-6579>

Valdirene Gonçalves de Amorim Campos Pereira

INVEST/Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/9817175919553185>

RESUMO: O presente artigo tem objetivo de mostrar algumas práticas pedagógicas desenvolvidos em parceria com os Anciãos em uma escola de educação infantil. Essas experiências pedagógicas foram vivenciadas no Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, localizado na Comunidade Quilombola do Chumbo no município de Poconé –MT, atividades que proporcionam, fortalecimento da identidade, autonomia, respeito e diversidade. As reflexões teóricas foram a partir de: Barbosa, Silveira, Horn e Souza (2008), Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (2010), Diversidade e Inclusão (2013), Bosi 1994), Pasuch (2005), Projeto Político Pedagógico (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil Quilombola. Práticas Pedagógicas. Anciãos.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH THE PARTICIPATION OF THE ELDERS IN THE CENTER OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION GRANDMA TEÓFILA, LOCATED IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF CHUMBO IN POCONÉ-MT

ABSTRACT: This article aims to show some pedagogical practices developed in partnership with the Elders in a school of early childhood education. These pedagogical experiences were lived at the Vovó Teófila Early Childhood Education Center, located in the Quilombola do Chumbo Community in the municipality of Poconé -MT, activities that provide, strengthening identity, autonomy, respect and diversity. The theoretical reflections were based on Barbosa, Silveira, Horn and Souza (2008), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), Diversity and Inclusion (2013), Bosi 1994), Pasuch (2005), Pedagogical Political Project (2019).

KEYWORDS: Quilombola Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Elders.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a importância do trabalho pedagógico em parceria com os Anciãos, em uma escola de educação infantil. Essas experiências foram vivenciadas no Centro de Educação Infantil Vovó Teófila que está localizado na Comunidade Quilombola do Chumbo no município de Poconé –MT.

De acordo com o art. 29 da LDB – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade.

Portanto a educação infantil é um direito da criança independente do espaço onde ela esteja sendo campo ou cidade, e esse direito tem que ser garantido e respeitado. E a educação tem que ser de qualidade dentro do contexto onde a criança está inserida.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em seu Art.9º diz que a educação escolar quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A Diretriz Curricular Nacional para Educação Básica define que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

(DCEB, p.46, 2013)

A Educação escolar quilombola deve ser observada em sua singularidade e especificidade resguardada sua dimensão enquanto modalidade, o que implica em focar uma formação específica para a educação infantil quilombola, respeitando a dimensão do pertencimento, da identidade, da territorialidade e reconhecimento de sua cultura e ancestralidade.

Na Resolução CNE/CEB Nº 08 de 20 de novembro de 2012, define diretrizes curriculares para educação escolar quilombola e no seu Art.15- define: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

No parágrafo 4º ressalta que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação infantil estes devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

(Resolução CNE/CEB nº 08/11/12)

Nas DCNEI (2013), diz que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I-Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II-Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III-Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV-Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V-Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. DCNEI (2013).

A DCNEI (2013) não caminha diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação, este por sua vez nos apresenta parâmetros para o currículo nas escolas quilombolas, e no seu artigo 34 diz:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Diante do exposto percebe-se que as escolas e Instituições de Educação Infantil têm critérios a seguir na sua forma de organização, nas práticas pedagógicas, no currículo e esses critérios também se estendem às unidades de educação infantil nas áreas do Campo, indígenas e quilombolas dentre outras diversidades.

É importante considerar a realidade das crianças, de cada Centro de Educação Infantil ou pré-escola do nosso imenso Brasil, respeitando as suas especificidades de suas famílias e o contexto sócio cultural de que fazem parte. Portanto, é preciso que suas propostas pedagógicas venham ao encontro das necessidades e interesses das crianças que frequentam a instituição, pois o trabalho pedagógico precisa estar voltado para elas. A educação infantil deve proporcionar às criança situações significativas, experiências pedagógicas que trabalhem a construção da identidade, da autonomia, de uma vida saudável e fortalecendo o princípio do respeito à diversidade.

A prática educativa com projetos tem muito a colaborar no processo de ensino/aprendizagem, principalmente na educação infantil, esta ferramenta pedagógica é um importantíssimo ingrediente para o amadurecimento das habilidades e potencialidades dos pequenos aprendizes, pois é durante as etapas do projeto que as crianças participarão ativamente do seu próprio conhecimento, tornando-se protagonistas das suas próprias

descobertas.

Neste contexto as autoras Barbosa e Horn que nos diz :

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (2008, p. 87).

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 89), “a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental”. As autoras deixam claro que a postura de se trabalhar coletivamente traz benefícios promissores para todos e que cada cidadão tem algo novo, diferente e importante para compartilhar. Portanto, faz-se necessário ressaltar que todo e qualquer projeto tem a necessidade de ser trabalhado em conjunto, onde a troca constante de pensamentos tome conta desse processo, criando caminhos, desafios e soluções.

OS ANCIÃOS E A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO CEI VOVÓ TEÓFILA

É essencial a participação dos Anciãos da comunidade nas atividades pedagógicas, estes são verdadeiros guardiões possuidores de grandes conhecimentos. Os saberes locais, a cultura e praticas religiosas devem ser trabalhados nas escolas a partir da educação infantil para que desperte o sentimento de valorização, respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, para que desde de pequenas comece o trabalho de pertencimento para identificação da sua identidade. Assim crescerão sabendo a história dos seus ancestrais bem como crenças e práticas culturais, com isso estaremos combatendo o racismo e à discriminação.

O Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, em sua proposta pedagógica trás o trabalho interdisciplinar apoiados em projetos Pedagógicos, onde conta com a grande e rica parceria da comunidade escolar e os Anciãos da comunidade.

Os Anciãos participam ativamente das atividades, são presença constate no CEI Vovó Teófila, as crianças e professores estão sempre visitando as residências desses anciãos para realização de aula de campo. Assim o conhecimento é compartilhado de forma divertida e alcança melhor resultado.

O contar histórias fica muito interessante com a participação do Ancião Sr. Juca também carinhosamente chamado por vovô Juca.

Castilho e Campos (2019, p. 188 apud Bosi 1994), argumenta que, em comunidades tradicionais, os idosos são tidos como os guardiões da palavra, os narradores-mestres,

portanto, os responsáveis pela preservação de um tesouro espiritual de apreço para o grupo, por semearem as tradições culturais na ambiência.

E o Sr. Juca é um verdadeiro guardião da cultura local, um excelente contador de estórias, coloca arte e vida nos relatos, insere-se no contexto da contação. E quando a conversa é com as crianças ai não tem hora para parar. Ao ouvir um conto, uma fábula ou uma lenda, a criança vivencia o imaginário e, ao mesmo tempo, vê-se na ação dos personagens, colaborando para a construção da ética, da identidade e da cidadania.

Logo abaixo veremos imagens do ancião auxiliando na execução de atividades pedagógicas ativas.



Imagem 1: Ancião Sr. Juca contando estórias

Fonte: Arquivo CEI Vovó Teófila

Esta imagem nos mostra o sr. Juca na sala de referência juntamente com uma professora, contando estórias de quando ele era menino, da obediência aos pais e conta também sobre tal Bicho Papão, o minhocão e a Porca espinho, as crianças ouvem atentamente cada detalhe das estórias contada pelo Sr. Juca.

Outra temática muito trabalhada com as crianças é as plantas medicinais. No Brasil, a história da utilização de plantas medicinais no tratamento de doenças apresenta influências marcantes das culturas africana, indígena e europeia. A contribuição dos escravos africanos para a tradição do uso de plantas medicinais se deu por meio das plantas que trouxeram consigo, que eram utilizadas em rituais religiosos, e por suas propriedades farmacológicas, empiricamente descobertas.

Nesta atividade os professores levaram para sala de referência muitas informações sobre as plantas medicinais. Depois partiram para a prática, iniciando pela aula de campo na residência do Sr. Juca e anciã dona Ana, lá puderam conhecer algumas plantas medicinais,

ouvir sobre suas funções e participaram do preparo.



Imagem 2: Ancião Sr. Juca preparando remédio que combate o veneno da cobra

Fonte: Arquivo da pesquisadora Marileide



Imagem 3: Anciã dona Ana fazendo vermífugo caseiro

Fonte: Arquivo da pesquisadora Marileide

A imagem 2 mostra as crianças aprendendo como se faz um remédio natural contra veneno da cobra, foi utilizado a planta para-tudo e pulga de lagarto. Na imagem 3 o conhecimento é sobre vermífugo caseiro, muito bom para eliminar parasitas, produzido com sementes de abóbora, erva de Santa Maria e adocicado com açúcar mascavo ou com um pedaço de rapadura. Estes conhecimentos o Sr, Juca e dona Ana, anciãos da comunidade aprenderam com seus antepassados e sempre estão levando esse conhecimento para dentro da escola, trabalhando com as crianças e famílias.

De acordo com (Pasuch, 2005 p.21), escola são espaços que se relacionam com suas comunidades locais e globais, lugares de valorizações construídas historicamente pelas tantas gerações imbricadas em suas diversidades culturais.

Nestas ultimas linhas tecemos nossas considerações enfatizando que as crianças do CEI Vovó Teófila, demonstram imensa alegria em aprender, são curiosas, ativas e gostam de brincar. Elas cantam e encantam, estão em constante aprendizado, recebendo novas informações e descobrindo novas aventuras.

A escola para as crianças de todos os espaços tem que ser atrativa, possuir um espaço adequado, onde possam vivenciar diferentes experiências de aprendizagem. E quanto a educação escolar quilombola, é de suma importância a participação dos anciãos nas atividades pedagógicas das escolas e instituições de educação infantil, dando vez e voz aos guardiões da história e cultural local, desta forma estará promovendo a participação das famílias e de toda comunidade escolar.

A proposta curricular da educação infantil na CEI Vovó Teófila busca trabalhar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E assim mediante as práticas educativas formam cidadãos críticos, capaz de analisar, entender e dominar a realidade em que está inserido. Assim, possibilita ao educando, sua participação ativa no processo de aprendizagem, seu preparo para a cidadania, o seu desenvolvimento dos aspectos cognitivos, social, físico, psicológico, intelectual e moral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN Maria da Graça Souza: **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, Brasília, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças. Tese de Doutorado**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.

Projeto Político Pedagógico- Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Teófila. Poconé-MT: 2019.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA: ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Data de aceite: 02/05/2023

Jorge Aldemar Sánchez Díaz

Docente Catedrático de la Universidad del Tolima de la Facultad de Ciencias de las Educación y del Instituto de Educación a Distancia. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Tolima – Colombia.

Magister en Educación. Miembro del grupo Currículo, Universidad y Sociedad <https://orcid.org/0000-0001-5258-8377>

María Cristina Ovalle Almanza

Profesora de planta de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima, Colombia. Profesional en Ciencias Sociales y Magíster en Educación por la Universidad del Tolima – Colombia y Doctora en Ciencias Sociales especialidad en Ciencia Política por la Universidad de Lisboa – Portugal. Integrante del grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad.

<https://orcid.org/0000-0002-9954-0992>

El artículo proviene del proyecto de investigación en la tesis de doctorado el cual se encuentra en fase de desarrollo titulado: “Representaciones sociales y actuaciones frente a los instrumentos de política educativa para la formación ciudadana, en docentes de Básica Primaria de una institución educativa de la ciudad de Ibagué”.

RESUMEN: Las políticas educativas emergentes por organismos multilaterales y direccionadas a la formación ciudadana han encontrado amplia acogida en los Estados receptores en razón al componente de mercado y capital financiero que las soporta. Este artículo presenta, por un lado, una síntesis teórica de la naturaleza tecnocrática y economicista de las políticas públicas fundamentadas en posturas neoliberales; por otro, reflexiona respecto a la incidencia de las políticas educativas a través de los instrumentos que utiliza el Estado en la educación ciudadana de la escuela. Finalmente, hace una defensa sobre la necesidad de una pedagogía crítica como opción transformadora de ciudadanía que interpele las concepciones conservadoras de dominio y control de los sujetos políticos. En el apartado de conclusión se señala la importancia y trascendencia que para una sociedad tiene la construcción y forja de una pedagogía crítica desde la escuela, tomando como referencia a los docentes, en razón al papel que como sujetos políticos portan, teniendo como fundamento el discurso, para visualizar los criterios desde los cuales la ciudadanía cobra razón de ser en las sociedades contemporáneas.

PALABRAS CLAVE: Políticas

educacionales; educación ciudadana; tecnocracia; escuela; pensamiento crítico.

EDUCATIONAL POLICIES AND CITIZENSHIP TRAINING AT SCHOOL: BETWEEN TECHNOCRACY AND CRITICAL THINKING

ABSTRACT: The educational policies for citizenship training forged by multilateral organizations have found wide acceptance in recipient States due to the market component and financial capital that supports them. After presenting a synthesis of the technocratic and economic nature of public policies based on neoliberal positions and reflecting on the incidence of educational policies through the instruments used by the State in school citizenship education, the article focuses on defending the need for a critical pedagogy as a transformative option for citizenship that responds to conservative conceptions of dominance and control of political subjects.

In conclusion, the importance and transcendence for a society of the construction and forging of a critical pedagogy from the school is pointed out, and particularly, the role of teachers, based on language and its rhetoric component, which allows to visualize the criteria from which citizenship makes sense in contemporary societies.

KEYWORDS: Educational policies; citizenship training; technocracy; school; critical thinking.

1 | INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX se viene asistiendo a una tensión entre la llamada naturaleza tecnocrática y economicista de las políticas públicas en el contexto del Estado neoliberal y el proceso de formación moral y política de la ciudadanía que realiza la escuela contemporánea. Se afirma que las políticas públicas presentan una orientación tecnocrática (Kay, 2008; Howlett et al, 2009; Grewal, 2018) por cuanto su contenido y la toma de decisiones que le subyace son presentados como el resultado de un proceso técnico, fundamentado exclusivamente en conocimiento técnico y científico y pretendidamente neutral. Del mismo modo, las políticas públicas, tal y como han sido elaboradas en décadas recientes, promueven la preponderancia de lo económico sobre lo político y lo social que estimula una comprensión economicista (Reis, 2001) de la intervención de los problemas sociales. Así, mientras la productividad es percibida como un valor en sí misma, las múltiples dimensiones de la vida social se subordinan a esa aspiración productivista que motiva el diseño de políticas públicas en general y que resuena en las políticas educativas en particular.

Organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos han diversificado sus portafolios convirtiéndose en entes de obligatoria consulta y en fuente unívoca de solución de los problemas de índole político, social, económico y cultural de los Estados. Estos, a su vez, han utilizado el eufemismo de las crisis, entre ellas la de la educación, para reafirmar su intervención y competencia técnica como elemento fundamental para la implementación de un modelo social global emergente (Arroyo, 2016).

Lo antes señalado, ha impulsado la consolidación de un Estado mínimo frente a las necesidades fundamentales de la sociedad, hecho que ha incrementado las distancias entre quienes ostentan el control del poder y quienes son controlados, esto es, gobernados. Las burocracias locales, con la cobertura de organismos multilaterales, establecidos estos últimos en Estados receptores, configuran formas de intervención en sus conciudadanos a través de la llamada tecnocracia, teniendo como punto de referencia a las políticas públicas quienes son su mejor aliado para la extensión de sus planteamientos respecto de la educación formal de los ciudadanos. Partiendo de la situación enunciada se hace fundamental una reflexión en torno a la naturaleza tecnocrática y economicista que traen consigo las políticas públicas en la concreción actual de ciudadanía, y que son emitidas por los organismos multilaterales en el contexto del Estado neoliberal. Su incidencia en el proceso de formación moral y política, en la actualidad, se hace a través de las políticas educativas, esto es, de la formación ciudadana en la escuela, teniendo como punto de referencia la tensión/conflicto que se vivencia entre ambas situaciones de manera permanente en la educación y la incidencia transformadora que tiene en ello el pensamiento crítico.

2 | LA NATURALEZA TECNOCRÁTICA Y ECONOMICISTA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL ESTADO NEOLIBERAL: SÍNTESIS HISTÓRICA

La incidencia de los desarrollos científicos y tecnológicos durante los inicios de la modernidad permitió que la extensión del comercio marítimo y las nuevas tecnologías de la producción rompieran las fronteras físicas entre países y se lograra la interconexión del mundo conocido a través del mercado y del comercio internacional (Hobsbawm, 1983). El crecimiento y desarrollo del saber, caracterizado inicialmente por un dominio casi que personal y privado, es convertido en uno social que, según el pensamiento de Drucker (1992) citado por Estévez (2005), se da en por lo menos tres etapas. La primera se enmarca entre 1750 y 1880, en la que el saber es aplicado a las herramientas, a los procesos y también a los productos. Luego, entre 1880 y la Segunda Guerra Mundial, se aplica el saber al trabajo, generándose como consecuencia una revolución en la productividad y, finalmente, es desde la segunda posguerra que se desarrolla una tercera etapa, cuando se aplica el saber al saber mismo cuyo resultado es la “sociedad del saber”.

El problema de la racionalidad y con ello de quienes ostentan el poder a partir del conocimiento y del saber no es nuevo. Los orígenes de la naturaleza tecnocrática del conocimiento empleado para la formulación de políticas públicas se encuentran en la llamada Ilustración, que antecede la época de la modernidad y con ella la fundamentación del capitalismo liberal. Así, desde los orígenes de la llamada Edad Moderna y particularmente con la Revolución Industrial y su impulso al desarrollo científico, las sociedades han venido haciendo construcciones respecto del saber, al punto de constituir el llamado “conocimiento experto”, el cual es practicado por cierto tipo de sujetos quienes, por su experticia y habilidad

en las relaciones públicas, adquirieron ubicaciones socio-políticas y económicas definitivas al punto de influir con su poder en decisiones fundamentales que toma el Estado a nombre de la sociedad.

De acuerdo con esto último, la modernidad asume tendencias hacia la racionalización, la complejidad y la especialización en crecimiento exponencial (Weber, 2002). Tales condiciones configuran el establecimiento de una burocracia. La profesionalización de esta clase dedicada a la administración pública permite la consolidación de un sector social dominante, capacitado ante las demandas y exigencias que trae consigo el poder. De hecho, Bauman (2005) señala que la relación entre modernidad y conocimiento se desarrolló en “dos frentes” estrechamente vinculados entre sí: “en el primero se procedió a invadir, capturar, domesticar, proyectar, colonizar y convertir en tierras de cultivo los nuevos territorios aún inexplorados del mundo” (p. 41). El segundo frente, el de la expansión del aparato educativo, aspiraba a proveer con la información y las capacidades necesarias “para moverse libremente por el mundo cartografiado” (p. 42), es decir, por esa porción del mundo representada como conquista de la modernidad.

La democracia, a su vez, como contraparte del gran poder burocratizado y profesional, demanda participación de la ciudadanía en la toma de decisiones, pero a través de espacios demasiado reducidos de intervención en razón al control y dominio que los grupos de poder hacen de manera permanente, esto es, la burocracia ya consolidada.

A la profesionalización y especialización de una parte de la burocracia le seguirá la sociedad de los expertos, más tarde llamada la sociedad del saber o sociedad del conocimiento. Serán los tecnócratas quienes basarán su dominio y control en el conocimiento científico moderno adquirido (Estévez, 2005). Por ello, para Mayol (2003), “la tecnocracia, para ser tal, es siempre un grupo que participa en la distribución del poder, pero cuyas formas de acceso a la concentración de este se fundamentan desde perspectivas técnicas y no políticas” (p. 8), situación que en la actual circunstancia política parece ser más contundente. Así, la tecnocracia consolida grupos selectivos de un poder social y económico respaldado por una burocracia que utiliza al Estado como medio para explicitar sus posturas e intereses a través de las políticas públicas.

Esta tecnocracia, que sobre la década de los treinta del siglo XX va a tener incidencia en las determinaciones económicas, entrará en un proceso de invernadero, del cual resurgirá en la década del 60, como respuesta a la sociedad postindustrial (Herrera, 2017). Sin embargo, la tecnocracia volverá a entrar en receso, y es a partir de la década de los 90, con el surgimiento y puesta en marcha de políticas neoliberales, que la tecnocracia aparece nuevamente en los países del Norte, a través de una burocracia cada vez más tecnificada, sofisticada y especializada, cuyo estandarte serán los organismos multilaterales a través del llamado capitalismo financiero. Esto último puede ser leído desde el pensamiento de Arendt, quien décadas atrás ya había advertido respecto del papel de la tecnocracia cuya única función sería la de intervenir, por la vía diplomática, cada una de las esferas sociales

y burocracias locales (Arendt, 2009).

El argumento expuesto hasta ahora puede sintetizarse de la siguiente manera: la ciencia moderna provee unas herramientas por medio de las cuales los expertos logran canalizar su aparente dominio y control científico, esto es, se configura un uso de la racionalización como fuente de control técnico. La ciencia es utilizada como herramienta para establecer la forma de comprender la realidad y la vía para consolidar la verdad a través de la aplicabilidad de los conocimientos científicos y de su instrumentalización (Estévez, 2005). En virtud de dicha instrumentalización, la concepción que asiste a los tecnócratas y con la que se intervienen los Estados receptores estará basada en las aparentes necesidades que estos últimos afrontan en lo social, lo económico, lo político respecto de su baja capacidad tecnológica y científica para resolverlos. Por ende, en palabras de Mayol, “en este discurso tecnocrático (pero no sólo discurso) está la promesa de una política unívoca, definitiva, incuestionable y operacionalizable, la promesa de que el sentido de la historia encuentra en la razón técnica la orientación fundamental” (Mayol, 2003, p. 1).

Según Arroyo (2016), citando a Pulido (2009), como consecuencia de lo anterior, se generaron dos estrategias en el campo educativo a finales del siglo XX: lo que se llamó la reforma universitaria de Bolonia y el establecimiento de las competencias como herramienta fundamental para el desarrollo, la evaluación y el logro de propósitos de aprendizaje. La primera redireccionó los procesos educativos históricos que se habían gestado tradicionalmente en la universidad del continente europeo, al considerarlos atrasados y con poca perspectiva en razón a la duración de sus estudios, los ciclos y los créditos, los cuales no se compadecían con los avances rápidos con los que la ciencia estaba marchando. Para solucionar tales situaciones, era necesaria la consolidación de una universidad de excelencia, acorde con las demandas políticas y económicas de la sociedad y que, según los grupos de poder, sólo florecía en el sistema norteamericano.

El segundo aspecto de la estrategia se concentró en las competencias como vía unívoca para la generación de aprendizajes significativos. En el discurso de las competencias se magnifican, no los conocimientos alcanzados por el sujeto, sino las habilidades y destrezas para que los individuos puedan hacer uso de sus capacidades, de acuerdo con las necesidades del mercado laboral y global (Arroyo, 2017). Por lo tanto, y en palabras de Laval (2004),

los valores propios de la educación tradicional, como la libertad de cátedra, docente y discente, la elección individual de carrera, la formación para la libertad y en la libertad, la independencia de criterio y la educación integral de la persona quedan de esta forma relegados como obsoletos y escasamente competitivos...lo que se necesita conocer para evaluar la eficacia del proceso educativo no es pues el título, sino el conjunto de “competencias” de base mercantil (marketable skills), que hagan posible su adaptación permanente a las transformaciones económicas y a las necesidades del mercado. (p. 16).

De lo anterior es posible advertir que las competencias introyectadas a través de los medios de comunicación masiva, la normatividad educativa, los documentos producidos por el Estado en dirección a la escuela y otros recursos van a consolidar un tipo de sujeto competitivo, en permanente búsqueda de sus objetivos individuales, en la iniciativa ilimitada de su cualificación ante la misma exigencia subjetiva y colectiva. Esta cualificación, según el discurso oficial, lo ubicará en mejores condiciones cualitativas para acceder a los estratos altos de la sociedad y del mercado laboral. El propio Bauman (2005) ha señalado que la educación, en tanto que mercancía, ha venido a ser concebida en tiempos de modernidad líquida como algo que se *adquiere* para “uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (p. 29). Las comprensiones tradicionales del proceso educativo han dado paso a un mercado del conocimiento en el cual “quien quiera tener éxito (...) debe mostrarse jovial, dueño de aptitudes comunicativas, abierto y curioso, ofreciendo a la venta su propia persona, la persona completa, como un valor único e irremplazable que mejorará la calidad del equipo” (p. 39).

El sujeto se convierte en “empresario de sí mismo” (Foucault, 2012), en cuanto que deberá alcanzar altos niveles de formación sufragados con recursos propios, aspirando a cargos cada vez más altos, y desde los cuales deberá extrapolar todas sus habilidades, destrezas y capacidades en función del crecimiento y desarrollo productivo del mercado competitivo. De acuerdo con Pimienta (2008) a partir de la lectura que hace de Arendt (2009), se establece que

En la modernidad, dice Arendt, la conducta reemplazó la acción como principal forma de relación humana; los hombres no actúan políticamente, sino que meramente se comportan, sin conciencia, frente a los demás. Ella planteó que se estatizó lo público y se dio una tecnificación de lo social que hace previsible el comportamiento humano, por lo cual, el ciudadano ha perdido el carácter emancipatorio y libertario que poseía ya que si, sus acciones son predecibles, disciplinadas y están normalizadas, jamás podría surgir de la esfera pública estatizada lo nuevo, lo aleatorio, lo contingente. Por el contrario, aquellos ciudadanos que no observen las normas de comportamiento y que no acojan a la disciplina podrían ser considerados asociales o anormales. (p. 4)

En palabras de Pimienta (2008), al estatizarse lo público, esto es, al centralizarse el poder, las decisiones, las determinaciones del Estado como garante de lo público, se genera una tecnificación de lo social. Dicha tecnificación, que es impulsada desde organismos multilaterales e incorporada por los Estados receptores, tiene consecuencias políticas, no sólo sobre la concepción y el funcionamiento del Estado, sino sobre la naturaleza misma de la ciudadanía respecto de su formación.

Esto, porque la tecnificación de lo social derivada de dicha “estatización” de lo público tiene como objetivo hacer previsible, controlable y manipulable el comportamiento humano y sus acciones. Una consecuencia inmediata de esta intención es que la noción misma de ciudadanía pierda paulatinamente su carácter emancipatorio y libertario (Arendt,

2009), a pesar del esfuerzo político y social que las organizaciones populares realizan en favor de la resistencia.

3 I POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Las políticas públicas no sólo ofrecen respuestas a las demandas realizadas por diversos grupos de interés, sino que ellas mismas han generado transformaciones en la forma de entender el Estado y su papel respecto a la sociedad. Los grupos de poder se apoyan en la diplomacia nacional e internacional para negociar e imponer a los Estados receptores decisiones de índole social, económica y política basadas en postulados de la microeconomía y en instrumentos desarrollados por la sociometría y la econometría (Grewal, 2018).

En la práctica, esta orientación se refleja en las políticas respecto del gasto público, la proclamación de una mínima intervención del Estado en los asuntos económicos, la alianza con banqueros y la sumisión a los organismos multilaterales (Roth, 2007). Se consolida así, de manera unilateral, la propuesta y postura de tales poderes hegemónicos tanto de índole interno como externo, los cuales inciden en el desarrollo y perspectiva social, económica, política, cultural y educativa de las comunidades.

Recapitulando, las políticas públicas, por un lado, ofrecen a los gobiernos mecanismos para atender demandas sociales provenientes de diversos sectores. Sin embargo, tales demandas inciden sobre la naturaleza del Estado al tiempo que reflejan los cambios que en él han tenido lugar (Ovalle, 2017). De hecho, el paso del Estado de bienestar a un Estado industrial y en la actualidad a uno financiero deja ver un Estado cada vez más reducido y en el que la preponderancia que ha adquirido el mercado en las últimas cuatro décadas puede ser rastreada en las transformaciones conceptuales y prácticas de las políticas públicas.

Una de las vías que en la actualidad los Estados receptores con el apoyo de los organismos multilaterales ha venido consolidando la puesta en escena de las políticas públicas son las llamadas políticas educativas. Estas últimas responden a las intenciones de los grupos de poder quienes al involucrarse a las diferentes instituciones —es el caso de la educación— obligan a la generación de una diversidad de propuestas encaminadas a desplazar las necesidades originales de las comunidades que integran los Estados receptores, en favor de intereses y propósitos unívocos, generalmente de índole eficientista (Ovalle, 2017).

Tales políticas públicas, extrapoladas por el Estado a la escuela a través de las políticas educativas, utilizan diversos instrumentos con los que se orienta pedagógica, teórica y políticamente la formación ciudadana. Entre el 2002 y el 2016, en Colombia ha habido tres políticas sectoriales o marco: *Revolución Educativa*, *Educación de Calidad*, *el Camino para la Prosperidad y Colombia la Mejor Educada en el 2025*. Para su consolidación,

el Estado ha utilizado instrumentos como lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, estándares básicos de competencia, estándares de competencias ciudadanas, derechos básicos de aprendizaje, cátedra de la paz (Figueredo et al, 2016).

Las condiciones necesarias de las anteriores políticas educativas para su reconocimiento nacional e internacional son diversas. Cada una de las políticas educativas anteriormente anotadas han tenido como rasgo sobresaliente el ser una estrategia estable, con un conjunto de acciones de largo aliento y continuas, contar con recursos sostenidos e incrementados durante el mismo tiempo, atender a un problema específico de naturaleza pública, obtener buen apoyo por parte de expertos del ámbito nacional e internacional, y desarrollar acciones concretas e intencionadas a través de procesos de evaluación (Figueredo *et al*, 2016). En ellas se evidencia, una vez más, la intervención de organismos multilaterales en la consolidación de una formación ciudadana condicionada a sus requerimientos. Esta concepción de lo público, cada vez más tecnocrática, ha sido funcional a los postulados neoliberales promovidos fuertemente por los organismos multilaterales y por los grupos de poder locales que con mayor éxito han logrado integrarse a las dinámicas de la globalización neoliberal consolidando de esta manera su poder y hegemonía.

3.1 Tecnocracia e instrumentalización estrategias en la consolidación de ciudadanía

De acuerdo con lo anterior, se generan diversas consecuencias sobre la esfera de la ciudadanía, toda vez que, a un Estado que se define a sí mismo desde una perspectiva tecnocrática y economicista, corresponde una ciudadanía obediente, individualista y estrictamente procedimental. Tal es la orientación que autores como Pimienta (2008) y Delval (2006) han identificado en las dinámicas de la formación ciudadana en la actualidad.

Esto último induce a reflexionar respecto de la pretensión de desplazamiento del ciudadano de su ejercicio en el campo de lo público, que es su campo de acción, al campo de lo instrumental, se pone en riesgo la formación ciudadana y, por ende, la democracia y la participación (Ñañez, 2018). Para el caso de Colombia, con la *Constitución Política de 1991*, se crea un marco legal y político, cuyos desarrollos actuales conducen a reducir el contexto de la ciudadanía y con ello el de la formación ciudadana a lo que el Estado ha denominado estándares básicos de competencias ciudadanas (Ruíz, 2018).

A partir de esto último, es posible advertir que las competencias ciudadanas develan un ideal de ciudadanía y de esfera pública posible de identificar en el desarrollo que sobre el sentido del ser ciudadano tienen los documentos emitidos por el Ministerio de Educación. En ellos se evidencia una incoherencia teórica entre lo pedagógico y lo político, refiriéndose a nociones abstractas, que conllevan posturas contradictorias en cuanto a concepciones de ciudadanía (Ruíz, 2018). Por último, estos documentos promueven en forma genérica una ciudadanía pacífica, controlable y dispuesta a la solución de conflictos de carácter relacional, con lo que se deja de lado las problemáticas de índole social, económico y

político en lo local, regional e internacional (González & Santisteban, 2015).

Para Torres y Reyes (2014), las competencias sociales y políticas del ciudadano, sus relaciones horizontales, los espacios de comunicación y de socialización político-crítica y su acción en lo público son reducidos a lo estrictamente legal por el Estado. Uno de los propósitos de tal acción estatal se concentra en el ejercicio democrático de los sujetos sociales, con lo que se condiciona y coarta la intervención ciudadana sobre los asuntos públicos.

La problemática esbozada hasta aquí nos obliga a reflexionar, en una primera instancia, sobre el papel de la escuela y particularmente de los docentes, en lo que hace referencia a la formación ciudadana de sus comunidades educativas; pero, también, a analizar la manera en que la intervención estatal, por medio de las políticas educativas, a través de diversos instrumentos para la formación política y ética en la escuela, condicionan dicho papel de la educación y de los docentes.

3.2 El papel del Estado colombiano en la conformación de ciudadanía

Según Peralta (2007), la concepción de escuela en cuanto a sus enfoques, contenidos y métodos, luego de la expedición de la *Constitución Política de 1991* y específicamente de la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), evidencia una profunda crisis, cuya característica fundamental es el distanciamiento de la realidad nacional y global respecto de los procesos que la escuela elabora y construye de manera local.

Para Herrera (2008), desde la década del 90, el Estado colombiano ha asumido un papel activo en lo que tiene que ver con la formación ciudadana, utilizando diversos términos que señalan la amplitud de énfasis desde los cuales se ha abordado el tema de la formación política. Con la expedición de la *Resolución 1600 de 1994* se establece en las instituciones escolares del país, de manera obligatoria, el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la educación formal.

Seguidamente se instituye el *Decreto 1860 de 1994*, hace referencia al contenido del Proyecto Educativo Institucional, que incluye las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, así como los órganos, funciones y formas de conformación del gobierno escolar con la pretensión de abrir espacios desde lo legal para que los actores de cada uno de los entes de la comunidad educativa ejerzan procesos participativos y de representación. Tales acciones pedagógicas no han sido eficaces en su implementación, como tampoco lo ha sido la puesta en escena del llamado gobierno escolar (Torres & Reyes, 2014).

En 1998 el Ministerio de Educación crea los *Lineamientos Curriculares sobre Constitución Política y Democracia*. En el 2004 emite la *Serie Guías n.7 o Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales*; en el mismo año, a través de la cartilla *Serie Guías n. 6*, elabora y difunde los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*; por medio de la *Ley 1732 de 2014*, se da apertura a la llamada Cátedra de la Paz y, en el 2016,

se elaboran los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), cuya tarea consiste en reforzar los Lineamientos como también los Estándares, para este caso, de Ciencias Sociales.

Estos instrumentos estatales evidencian una posición política y unas concepciones en torno a la ciudadanía y la esfera de lo público coherentes con posturas que los grupos de poder elaboran a partir de postulados y concepciones neoliberales. Instrumentos como los Estándares de Competencias Ciudadanas y Cátedra de la Paz dan muestra de un enfoque político con énfasis en una formación ciudadana disciplinada para la convivencia, con una praxis del respeto, del autocuidado, en una forma genérica, poco profunda (Ruíz, 2018) distante de una reflexión política crítica, individual y comunitaria. Se pospone la participación pública, deliberativa, crítica y reconstructiva (Gutiérrez *et al*, 2015), a favor de un énfasis en las llamadas competencias ciudadanas, en el moldeamiento de comportamientos y conductas sin conciencia de lo político.

Basados en los postulados descritos a través de los Estándares en Ciencias Sociales, las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz, la educación ciudadana estaría por fuera de lo político, orientada hacia un ciudadano pacífico o *buen ciudadano*, poco consecuente con la situación social que vive el país, encerrado en la esfera privada, funcional al sistema y despolitizado. Tal postura se corresponde con sociedades que, lejos de buscar el desarrollo de una sociedad civil democrática y en la que las artes y las humanidades sean herramientas propulsoras de una nueva visión del ser humano (Nussbaum, 2010), se asocian con las formas dominantes del capital para promover políticas económicas y sociales que progresivamente menoscaban el potencial emancipatorio de la ciudadanía (Peralta, 2007).

Los procesos anteriormente expuestos constituyen el locus de enunciación desde donde son formados los maestros y las maestras y se configura el rol que juegan en la formación de ciudadanía en la escuela. Son estos últimos, las y los docentes, quienes integran y explicitan los procesos de educación ciudadana en su quehacer diario y quienes hacen evidente lo público de la escuela en cada acto de lo pedagógico y lo didáctico.

En palabras de Pimienta (2008), la realidad de la educación política y su relación con las prácticas docentes en la escuela en cuanto a la enseñanza han mostrado una tendencia a reproducir esquemas tradicionales que tienden a ocultar problemas sociales reales que vive el país. Tales problemas son la desigualdad social, la violencia de género, la corrupción, la impunidad y el conflicto político, en razón a que las instituciones (entre ellas, la educativa con sus normativas, tanto explícitas como implícitas) conforman un orden social que incluye pero que a la vez contiene a los sujetos al interior de la institucionalidad del Estado (Vásquez, 2010), consolidando un ser humano desde su perspectiva política.

Por otra parte, la formación del profesorado, particularmente en el área de Ciencias Sociales y Constitución Política y Democracia, lleva a cabo procesos de enseñanza de la historia y la geografía a manera de información de modo poco significativo y, por lo general, descontextualizado en términos socio-históricos, en detrimento de una formación didáctica

integral para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social, ético y político, esto es, la consolidación de la formación del ciudadano. De acuerdo con González (2015), de lo que se trata es de fortalecer una ciudadanía basada en la Constitución Política como norma de normas, en lo que se asume la formación ciudadana como una instrucción cívica y no como la formación de pensamiento político, crítico y emancipatorio.

Se instituye, en el ejercicio de la docencia, una parcelación del conocimiento desde las disciplinas (historia y geografía) desplazando por completo las otras disciplinas que hacen parte del mismo campo científico como la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la filosofía, lo cual impide una comprensión integral de la realidad política, económica y social. Como resultado, se distorsionan las posibilidades de una enseñanza crítica de los procesos sociales, políticos y económicos que permitan un cuestionamiento permanente de formación ciudadanía.

El ejemplo de la formación de las Ciencias Sociales nos permite afirmar que el concepto hegemónico de ciudadanía se encuentra fundamentado en las políticas educativas estatales respecto de los presupuestos filosóficos de la teoría política liberal en mucho mayor grado y más explícita que sobre los postulados de la misma teoría de la democracia (Vásquez, 2010). Se infiere, por lo tanto, que no hay una apuesta real desde las políticas públicas estatales por la construcción de ciudadanías críticas que son la base para la transformación social.

Esto último deja en evidencia la razón de ser de la problemática expuesta, en razón a que es la neoliberalización de los procesos educativos formales en Colombia y, en especial, la neoliberalización de las políticas de formación ciudadana, diseñadas por el Estado colombiano a través de los instrumentos y normatividad para prescribir los procesos de formación ciudadana que ha de asumir el profesorado en su quehacer diario.

Es en este escenario de problematización en el que las comunidades educativas y particularmente los docentes hacen reflexión, elaboran, construyen pensamiento, se cuestionan, critican y tienen sus puntos de vista en torno de los lineamientos pedagógicos, la normatividad y las directrices oficiales. Es también en ese contexto en el que los maestros y las maestras actúan desde lo personal y desde lo profesional como sujetos políticos portadores y constructores de conocimiento.

4 | EN DIRECCIÓN A UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO OPCIÓN TRANSFORMADORA

Como se ha argumentado hasta aquí, las democracias actuales han forjado a través de los Estados una diversidad de posturas en dirección a la formación ciudadana concordante con postulados de orden hegemónico. Según Pinzón (2019), quien retoma a Gutiérrez *et al* (2015), la utilización de políticas educativas para la consolidación de una educación basada en competencias, en la actualidad se puede interpretar como una noción

económica originada por y para el mercado capitalista, el cual invade diversos escenarios, incluyendo el escolar, con el que busca un cambio en las estructuras cognitivas de los sujetos, en este caso los docentes, con el propósito de garantizar su sujeción a las lógicas que trae consigo el modelo económico neoliberal.

Dicho lo anterior, la educación ciudadana en la escuela, fundamentada en principios de competencias desde los documentos propuestos por el Estado, orienta al sujeto a concebirse de productor-consumidor a un administrador-empresario de sí mismo (Pinzón, 2019). Al ser el sujeto empresario de sí mismo, administra sus habilidades, destrezas y capacidades en dirección a ser una persona rentable y competitiva, con alta preparación académica como lo exigen los postulados y demandas del mercado, esto es, en beneficio de los grupos de poder. Este sujeto que utiliza el lenguaje como vía expedita y que surge producto de la mentalidad empresarial neoliberal, rentabiliza sus capacidades innatas, exigidas como prerrequisito en la escala de la productividad global, pero también las adquiridas en dirección a ser competitivo en diversas esferas de la vida social, no teniendo en cuenta sus verdaderos alcances.

De esta manera, se propone un ciudadano que invierta en salud y educación como carta de presentación y que convalide eficiencia y eficacia cognitiva y procedimental en los diferentes campos laborales exigidos, incluyendo en este caso al docente en su quehacer escolar. De acuerdo con Casallas (2014), “en este modelo, el sujeto no es presentado como protagonista, ni como actor político que encarna unos derechos y unos deberes, sino el depositario de una serie de valores, en apariencia, inobjetables, pero a través de los cuales se diluye lo político, o se presenta de manera muy superficial” (p. 54).

En la medida que se le exige al docente que se defina desde posturas estatales como lineamientos de Ciencias Sociales, competencias ciudadanas, cátedra de la paz, a partir de un lenguaje corporativo o a través de un discurso que ubique a un lado la política de la cultura o de la esfera de lo público, se le está exponiendo a un dominio de lo corporativo, o de los llamados especialistas, estos últimos fundamentados en un profesionalismo recalcitrante.

Este lenguaje orientado a la privatización de la educación ha venido estableciéndose a partir de grupos que ven en la escuela una posibilidad de mercado y de instrumentalización de los sujetos sociales concordante con exigencias y demandas de organismos multilaterales a través de un control sobre su organización, currículo y prácticas sociales (Giroux, 2020). El lenguaje de la privatización enfatiza en las normas, la evaluación externa, los resultados por sobre los procesos y la responsabilidad impuesta que deben portar consigo tanto docentes como estudiantes, para acceder a los beneficios y demás auxilios ofrecidos por el Estado mínimo.

De acuerdo con esto último, los llamados tecnólogos de la educación a través de sectores conservadores buscan por todos los medios reducir la pedagogía a elementos técnicos e instrumentalizar al ente escolar. Las mismas políticas públicas establecidas

por el Estado mínimo, cuyo propósito es impulsar una *educación de calidad*, han ido estandarizando el conocimiento en la escuela utilizando lenguajes técnicos a través de las llamadas evaluaciones externas tanto nacionales como internacionales, comparables con resultados y estadísticas globales carentes de un análisis integral de la realidad que vivencia en la actualidad la escuela. Para Giroux, “el último modelo politizado es característico de una economía resurgente arraigada a un concepto de clases totalizador en la que se argumenta que podemos hacer, clase o cultura, pero no podemos hacer las dos cosas” (2020, p. 4).

Las fuerzas del profesionalismo y las llamadas guerras culturales han ido induciendo una encrucijada ideológica en cuanto a las responsabilidades tanto cívicas como políticas que asumen, no sólo los docentes desde lo crítico comprometido, sino también en lo teórico cultural (Giroux, 2020). Una de las banderas a asumir es la defensa por la democracia como una de las improntas históricas que han impulsado serios debates académicos, en razón a que está en juego la libertad, el respeto y la dignidad frente a presupuestos ideológicos globalizantes, unívocos y acríticos que desfavorecen el uso de un lenguaje emancipatorio y con ello los verdaderos alcances que tienen los seres humanos. En el pensamiento de Peralta (2009), “estudiar la democracia es indagar sobre el tipo y dinámica de las relaciones. Es indagar, así mismo, sobre nuevas interacciones sociales y su dinámica en el espacio público y democrático” (p. 173).

Teniendo en cuenta lo anterior, es urgente la concreción de planteamientos y posturas que permitan visibilizar alternativas de dignificación del sujeto social. Teóricos como McLaren (1995), Freire (2010) y Giroux (2003), han venido proponiendo una pedagogía crítica que permita trascender a una educación que desde el proceso de aprendizaje forme parte de la acción y de la transformación social de la persona. Se trata de un renacer del lenguaje de lo público desde una pedagogía crítica que tiene como fundamento lo ético y lo político para analizar las estructuras sociales y, de esta forma plantearse vías de transformación a lo propuesto por los grupos hegemónicos.

Para Giroux (2008), la pedagogía crítica es parte de un proyecto que busca reivindicar la dignidad del ser humano, su libertad y capacidad de cuestionar lo que los grupos de poder, a través de la normatividad y otros instrumentos, han establecido como irrefutable e incuestionable. Por lo tanto, la pedagogía crítica representa un compromiso con el futuro, en tanto es una construcción objetivada de la realidad construida, pero a la vez en proceso continuo de transformación; ella es una práctica política y moral (Freire, 2010), un camino recurrente a la formación ciudadana que reivindique al ciudadano como persona y sujeto social inmerso en la esfera de lo público.

De allí que la pedagogía crítica está en una búsqueda permanente del desarrollo de un pensamiento y un lenguaje crítico, pero a la vez propositivo, desde una postura ética y política. En su búsqueda incesante, la pedagogía crítica propone un análisis de las estructuras sociales, desde las cuales se pueda transformar el sistema educativo tradicional,

así como un cuestionamiento permanente de lo que se aprende, por qué se aprende y para qué se aprende, con el propósito de potenciar la enseñanza con planteamientos analíticos que permitan transformar tanto los valores como las prácticas educativas y propiciar los cambios sociales a partir del cuestionamiento a los mismos procesos sociales y políticos. En palabras de Giroux (2008), “la pedagogía crítica que se contempla como un conjunto de suposiciones teoréticas y prácticas y como un cuerpo de conocimiento ingenioso, contextual y en marcha, se sitúa en medio de la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas del poder” (p. 3).

Se trata de una apuesta por un lenguaje de la pedagogía del cuestionamiento, de la pregunta por la razón de ser del sujeto el cual interactúa con intereses particulares, pero también colectivos. Esta actitud es interpretada como una amenaza por los grupos particulares que ostentan el poder, y por quienes defienden posturas neoconservadoras, en razón a que reconocen en este compromiso pedagógico, la comprensión que asumen paulatinamente quienes en su mayoría vivencian las desigualdades sociales que trae consigo el abuso del poder y en donde se concibe la educación como un proyecto urgente para una democracia y ciudadanía crítica (Giroux, 2008).

En palabras de Ross y Vinson (2012), la presencia de desigualdades sociales y económicas, fruto de la consolidación de un Estado con rasgos neoliberales, hoy por hoy demanda una perspectiva distinta de sujeto político, con unas cualidades superiores al simple manejo del conflicto interpersonal. Para los autores en mención, la *ciudadanía peligrosa*, como ellos llaman a la consolidación de un ciudadano autónomo y libre, “implica tres elementos fundamentales interrelacionados: participación política, conciencia crítica y acción intencional” (Ross y Vinson 2012, p. 79), los cuales han de orientar a la sociedad y al individuo a asumir posturas concordantes con la realidad que se vivencia en los diferentes lugares comunitarios, en particular en la escuela.

5 | CONCLUSIÓN

El propósito con este artículo ha sido señalar la importancia y trascendencia que tiene la formación ciudadana para una sociedad, a su vez, se reconoce la necesidad de construir y forjar una pedagogía crítica en oposición a posturas tecnocráticas en la escuela. Es un proyecto que dignifica a la educación en sus propósitos y significados más importantes, porque considera que una sociedad que supera los límites del pensamiento lineal, acrítico y homogéneo en favor de una concientización del papel de sujeto político, está en dirección a plantear nuevas alternativas de transformación y cambio en lo social, lo político, lo económico y lo cultural.

Se enfatiza en una pedagogía crítica que se asuma desde el mismo lenguaje como el medio expedito para la construcción de comunidades en ambientes comunicativos de disertación, de confrontación y de respeto por el otro (Habermas, 1996) el cual responde

a acciones a ser construidas en sociedades democráticas desde la escuela, mediante procesos dialógicos fundamentados en posturas epistémicas, ontológicas y axiológicas que ofrezcan respuestas reflexivas a las expectativas de las políticas educativas estatales.

Por lo tanto, la reflexión presente en este artículo se orienta a favor de una pedagogía crítica que apueste desde el mismo lenguaje por docentes crítico-propositivos, conscientes del papel que la sociedad les atribuye como agentes de cambio, que generen vías de transformación y emancipación practico-social. Se vuelve fundamental comprender y develar los alcances de las políticas educativas desde los instrumentos que el Estado utiliza, de manera particular el área de Ciencias Sociales, en la forja por una educación ciudadana en la escuela para la concreción de nuevas habilidades y conocimientos que permitan la ampliación de un lenguaje analítico y reflexivo con el que los docentes se cuestionen los prejuicios y las suposiciones legitimados por los grupos de poder a través de las políticas educativas.

En razón a esto último, es preciso reconocer la importancia del lenguaje como uno de los elementos fundamentales que subyace en los contextos ideológicos y políticos. Como recurso indispensable para estructurar procesos de ciudadanía, el lenguaje se convierte en elemento decisorio y modelador social y cultural, en tanto, es por excelencia el instrumento desde el cual se interactúa, se interpreta y se comprende la realidad individual y social. Es decir que el lenguaje será siempre un instrumento que conlleve procesos de comunicación y con ello de retórica (Ramírez, 2008).

Una retórica fundamentada en una pedagogía crítica hace posibles procesos de formación política, en razón a que permite al sujeto hacer uso del lenguaje de manera consciente. De allí, la necesidad de una conciencia retórica es imprescindible en la forja de una ciudadanía que dignifique y no instrumentalice al sujeto político. Para Vázquez (2012), el concepto actual de ciudadanía en Estados democráticos está determinado por los presupuestos filosóficos de la teoría liberal que, equiparada con los postulados de la teoría de la democracia, despliega un equivocado lenguaje y concepto de igualdad y equidad, lo cual conduce a una falsa asimilación de liberalismo con democracia y, con ello, a una definición funcional, superficial, de la ciudadanía.

Finalmente, en relación con lo antes señalado Arendt plantea que “esta igualdad moderna, basada en el conformismo inherente a la sociedad y únicamente posible porque la conducta ha reemplazado a la acción como principal forma de relación humana” (2009, p. 52), ha de impulsar al sujeto a potenciar argumentos concordantes con un lenguaje de cambio y transformación de la realidad que vivencia. Se precisa de una retórica desde una pedagogía crítica de ciudadanía que devele las posturas soterradas que los organismos multilaterales elaboran a través de documentos y normatividad entre otros recursos, cuyo propósito es multiplicar y conservar sus pretensiones de poder, de allí que en palabras de Roth (2007), ningún enfoque en la actualidad puede ser descartado del todo por inverosímil o por carecer de fundamento para la comprensión de la acción política.

REFERENCIAS

Arendt, H. (2009). **La condición humana**. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Universidad de Chicago.

Arendt, H. (2018). **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. *Partido de la Revolución Democrática*. México.

Arroyo Ilera, F. (2016). **Educación, tecnocracia y consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo**. *Revista Tarbiya de Investigación e Innovación Educativa*. N. 44. Recuperado: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7312>

Bauman, Z. (2005). **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona, *Gedisa*.

Casallas Malagón, Y. D. (2014). **Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas**. (Tesis de Maestría). *Universidad Pedagógica Nacional*. Facultad de Educación. Bogotá, D.C.

Delval, J. (2006). **Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación**. *Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED*. Madrid. Recuperado en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/delval.pdf>

Estévez, A. (2005). **Apuntes para una genealogía de la tecnocracia**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. *Centro de Investigaciones en Administración Pública*. Argentina.

Figueredo Ramírez C., González Santana J. & Cortazar Lemos H. (2016). **Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018**. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación. *Universidad de San Buenaventura*. Santiago de Cali, Colombia.

Foucault, M. (2012). **El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida**. Buenos Aires, Argentina. *Siglo Veintiuno Editores*.

Freire, P. (1969). **La educación como práctica de la libertad**. *Paz e Terra*. Río de Janeiro.

Freire, P. (2010). **Pedagogía de la indignación**. 3ra. Edición. *Ediciones Morata*. Madrid.

Giroux, H. (2003). **Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica**. 1ra. Edición. Buenos Aires. *Amorrotu*.

Giroux, H. (2008). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del lenguaje**. *Ediciones Paidós Ibérica, S.A.*

Giroux, H. (2020). **Critical pedagogy**. *Springer Fachmedien Wiesbaden*. (pp. 1-16).

González, G. & Santisteban, A. (2016). **La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación**. *Educ. Educ.*, 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5

Gutiérrez, D., Malagón, M. & Avendaño, E. (2015). **Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional**. (Tesis de maestría). *Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE*. Bogotá.

Habermas, J. (1996). **La inclusión del otro: estudios de teoría política.** *Paidós.* Barcelona.

Herrera, M. (2006). **Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios.** Proyecto de Investigación Cultura Política, ciudad y ciberciudadanías. *Colciencias.* UPN.

Herrera, M. (2008). **Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente.** *Revista Historia de la Educación.* Vol. 9. Buenos Aires.

Hobsbawm, E. J. (1983[1959]) **Rebeldes primitivos. Estudios sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX.** *Editorial: Ariel.*

Howlett, M., Ramsh, M., & Perl, A. (2009). **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems.** *Terceira edit.* Toronto: Oxford University Press.

Kay, A. (2008). **Economism and public policy.** *Governance, globalization and public policy,* 19-35.

Laval, C. (2004). **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.** *Ediciones Paidós, Ibérica, S.A., Mariano Cubí, 92-08021Barcelona.* España.

Mayol, A. (2003). **La tecnocracia: el falso profeta de la modernidad.** *Revista de Sociología.* N. 17. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2008). **Pedagogía crítica. De qué hablamos dónde estamos.** Barcelona, *Graó.*

McLaren, P. (1995). **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** *Editorial Paidós Educador.*

Ministerio de Educación Nacional. (2002). **Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la educación básica.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). **Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). **Cátedra de la Paz. Ley 1732 de 2014.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/catedra-de-la-paz>

Nussbaum, M. (2010). **Sin ánimo de lucro.** Signo y pensamiento, vol. XXX, N. 58. *Pontificia Universidad Javeriana.* Bogotá, Colombia.

Ñañez, J. (2018). **Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las Instituciones Educativas de la ciudad de Ibagué.** (Tesis de doctorado). *Rudecolombia. Universidad del Tolima.*

Ovalle Almanza, M. C. (2017). **As políticas nacionais de ciencia, tecnologia e inovacao e a perspectiva dos sistemas-mundo. Uma análise crítica do discurso das políticas nacionais de ciencia, tecnologia e inovacao dos Estados Unidos da América, Portugal e a Colombia.** (Tesis de doctorado). *Instituto Superior de Ciencias sociais e políticas*. Universidad de Lisboa.

Peralta, B. (2007). **La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora?** Ponencia presentada en el VII Encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Socio jurídica. Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Medellín.

Pimienta, A. (2008). **Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización.** Grupo Comprender. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. *UNI-PLURI/VERSIDAD*. Vol., 8. N. 1.

Pinzón, D. (2019). **Educación en Competencias, el operador del dispositivo de reproducción del capitalismo neoliberal en la escuela.** (Trabajo de Grado de Especialización). *Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, D.C.

Pulido, Ch. (2009). **El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural.** *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 10, número 1, p. 1-28.

Ramírez, J. (2008). **La Retórica, fundamento de la ciudadanía y de la formación escolar en la sociedad moderna.** Centro de Humanidades. *Universidad Iván Franco de Liv* (Ucrania).

Reis, J. (2001). **A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geo-económicos eo ‘simples’ funcionamento dos sistemas complexos.** *Globalização: Fatalidade ou utopia*, 109-134.

Ross, W. & Vinson, K. (2012). **La educación para una ciudadanía peligrosa.** Artículo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, 2012, pp. 73-86. Universidad de Barcelona, España.

Roth, A. (2007). **Análisis de las políticas públicas: de la pertinencia de una perspectiva basada en el anarquismo epistemológico.** *Revista Perspectivas Teóricas*. Ciencia Política N. 3 Enero-Junio.

Ruiz, O.E. (2018). **Configuración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia. Entre la economía y el control** (Tesis de Maestría). *Universidad Externado de Colombia*. Bogotá, Colombia.

Torres, C. & Reyes, E. (2014). **Subjetivación en la escuela: Una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas.** (Tesis de Maestría). *Universidad Pedagógica Nacional convenio CINDE*. Bogotá, Colombia.

Vásquez, A. (2010). **El concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites. Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario.** Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista UNAM*. Vol., 4. N. 8.

Weber, M. (2002). **Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.** *Fondo de Cultura Económica*. España.

SOFTWARE LUZ DO SABER INFANTIL: RECURSO DIDÁTICO ALFABETIZADOR

Data de submissão: 14/04/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Eliziana Mendonça Machado

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Ceará
<http://lattes.cnpq.br/2927081152138331>

Cleyton Carvalho Cândido

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Ceará
<http://lattes.cnpq.br/2933326446987105>

RESUMO: O Luz do Saber Infantil é um recurso didático com bases na teoria do educador Paulo Freire. Objetiva contribuir para a alfabetização de crianças, possibilitando a uma reflexão crítica, compreensão do mundo e da psicogenética, além de promover a inserção na cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: Software, alfabetização e cultura digital.

SOFTWARE LUZ DO SABER INFANTIL: LITERACY DIDACTIC RESOURCE

ABSTRACT: The Luz do Saber Infantil is a teaching resource based on the theory of the educator Paulo Freire. Objective to contribute to the literacy of children, enabling

the reflections and critical understanding of the world and the psicogenética in addition to promoting the insertion in the digital culture.

KEYWORDS: Software, literacy and digital culture.

1 | O SOFTWARE LUZ DO SABER INFANTIL

O *software* Luz do Saber Infantil tem como proposta cooperar com o processo de alfabetização e letramento partindo de estratégias pedagógicas que corroboram com o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como a inserção na cultura digital. O software faz parte do Projeto Luz do Saber Infantil (LSI) composto por material didático escrito voltado para o aluno e orientações para o planejamento do professor, ambos associados às atividades no software.

As atividades do software e do material didático estruturado são fundamentadas por Paulo Freire, teórico que defende a aprendizagem oportunizada a partir de temas e palavras [2][3]

geradoras, com algumas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico e da psicogenética.

O referido software oportuniza que o aluno potencialize a leitura e a escrita estabelecendo uma reflexão crítica e compreensão do mundo e da psicogenética que considera a aprendizagem da criança por meio de suas hipóteses, em que é proposto um planejamento e avaliações baseadas nas reais necessidades do grupo.



Figura 1. Essa é a imagem do layout inicial do **software LSI**.

O Projeto LSI é indicado como um suporte para alfabetizar as crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, sua proposta é a alfabetização, letramento e letramento digital. Por esse sentido o Projeto está inserido no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que atende os municípios prioritários, ou seja que não conseguiram alfabetizar as suas crianças.

Segundo as bases teóricas do Projeto a alfabetização é o processo pelo qual os sujeitos se apropriam do sistema de escrita alfabética e das convenções gráficas, manipulando-os a fim de ler e escrever textos com autonomia. Implica conhecer as propriedades do sistema e suas convenções (regularidades e irregularidades), passando pelos procedimentos de grafar e decodificar, até saber ler compreensivamente e escrever para fins de comunicação social.

A alfabetização demanda, portanto, ensino intencional e sistemático. Embora esta seja necessária, não é suficiente para formar leitores e produtores de textos que saibam lidar com a linguagem escrita nas mais variadas situações de seu cotidiano. Por essa razão é que se sustenta a importância de se alfabetizar em um contexto de letramento, isto é, sem perder de vista as práticas da cultura escrita. [4] De acordo com Ferreiro (1998) é necessário refletir sobre as metodologias utilizadas já que a leitura e a escrita não são processos indissociáveis e se complementam para a compreensão do sistema de escrita.

[5] Soares (2000, p. 47) nos ensina que o letramento tradicional é “o estado ou

condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. O letramento diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a ampliação das possibilidades de participação em variadas práticas sociais que envolvem o universo da cultura escrita.

Esse conjunto de práticas de uso da escrita não é uniforme: varia no tempo, no espaço social e entre os grupos sociais. Tais práticas são moldadas por prescrições que regulam o uso e a distribuição de textos, padronizando comportamentos, valores e até mesmo determinando quem pode produzir e ter acesso a eles e como devem ser recebidos.

Há, portanto, diferentes letramentos associados às diferentes esferas de convivência social e às formas de interação que essas esferas propiciam. É por essa razão que muitos pesquisadores usam o termo no plural: letramentos.

[1] Segundo Carla Coscarelli e Ana Ribeiro o letramento digital favorece a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).

Para a autora as crianças desenvolvem as habilidades, tais como criatividade, raciocínio crítico e avaliativo, compreensão e inserção cultural e social, colaboração, habilidades funcionais, segurança digital, comunicação eficiente, assim como a curadoria, que possibilita os alunos vivenciarem momentos de pesquisa, o ato de achar, selecionar e compartilhar a informação.

O letramento digital caminha junto aos outros tipos de letramento, pois o mesmo está associado ao processo educacional, afinal, ao mesmo tempo em que as crianças podem ser letradas alfabeticamente e ser iletradas digitais, o contrário também pode acontecer.

[6] De acordo com Soares (2002) a tela torna-se um novo espaço de escrita que traz significativas mudanças nas formas de interação do escritor com o leitor, do escritor com o texto, do leitor com o texto e até mesmo do ser humano com o conhecimento. A cultura da leitura e escrita na tela geram condições e habilidades diversificadas, pois além de ser motivador amplia o contato com os mais variados meios de comunicação.

O Luz do Saber Infantil é composto pelos módulos Começar, Ler e Escrever. Apresenta também Livros da coleção PAIC Prosa e Poesia, Karaokê e a função de Edição que possibilita a autoria de aulas. A metodologia utilizada envolve três momentos: o primeiro considerado Momento Coletivo, o segundo com um material estruturado chamado de Momento Lápis e Papel e o terceiro é o Momento Software, no qual serão apresentados detalhadamente nas seções seguintes.

Módulo	Descrição
Começar	O que é o computador? / Aprendendo a usar o computador (Aula Crachá) / O Nome da gente (com 9 aulas)
Ler	20 aulas
Escrever	Cartão Postal / Jornal / Texto / Gibi
karaokê	6 músicas
Aplicativos	Módulo em desenvolvimento
Livros	37 livros da Coleção Paic
Edição	Autoração de aulas

Quadro 01: Estrutura e descrição dos módulos do LSI

A rotina é orientada para uma carga horária de quatro horas semanais. Iniciamos o projeto com um Momento Coletivo, depois são realizadas as atividades do Momento Lápis e Papel, posteriormente a correção das atividades e intervenções do professor em seguida o Momento do Software que está relacionado à atividade desenvolvida anteriormente. Ao término das atividades dos três momentos o professor realiza com a turma uma avaliação do dia, possibilitando a interação e integração através de momentos de reflexão, consolidação das aprendizagens e percepção do senso crítico da criança relatando o que mais gostou na presente experiência.

Iniciamos a rotina com o Momento Coletivo onde é sugerido que o professor realize as atividades de acordo com o caderno de orientações didáticas do professor. O mesmo apresenta orientações para a realização dos momentos coletivos em que serão trabalhados os textos(gêneros textuais) utilizando estratégias diversificadas com toda a turma. Ressaltamos que nesse momento o professor estará trabalhando os cinco eixos da língua portuguesa que alfabetizam. A saber: compreensão e valorização da cultura escrita (letramento), apropriação do sistema de escrita (alfabetização), leitura e interpretação de textos, produção de textos escritos e o desenvolvimento da fluência em oralidade.

O caderno do professor oferece cinco sugestões de avaliação de leitura e escrita, a serem aplicadas no início, meio e ao final do projeto. Objetivando o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. As atividades no material dos alunos estão de acordo com a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Segue em anexo ao material do professor os descritores que norteiam o Ensino Fundamental I e a sua relação com as atividades, facilitando a compreensão do professor para planejamento e avaliação de suas aulas.

O segundo Momento Lápis e Papel é caracterizado pelo o uso do caderno de atividades do aluno onde já está em sua segunda edição e conta com cem seções de atividades, dentre estas trinta no Módulo Começar e setenta referente ao Módulo Ler. As atividades foram editadas com as seguintes estruturas: correspondência, riscar

nomes, encaixe, bingo, quebra-cabeça, dominó, caça-nomes, risca letras, envolvendo as habilidades de completar o nome, quantidade de letras, escrever o nome, montar nomes, desembaralhar nomes, marcar as vogais e consoantes, interpretação de texto, de imagem, dentre outros.



Figura 2. Essa é a imagem do layout inicial do Módulo Começar

Logo após os dois primeiros momentos segue o Momento do *software* Luz do Saber Infantil. O mesmo pode ser acessado online e offline. O acesso online é através do site: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/> no qual também é possível realizar o download na versão Linux e Windows para os computadores e o aplicativo é disponível nas versões para android podendo ser usado em *smartphones* e *tablets*.

O software é composto por módulos, cada aula do software pode ser explorada durante duas ou até três aulas. O módulo Começar tem três componentes, no primeiro um vídeo denominado “O que é o computador” que apresenta as possibilidades das tecnologias e seu uso social, com esse vídeo o professor pode trabalhar as partes do computador com os alunos.

A segunda, denominada de “Aprendendo a usar o computador” possui vinte atividades digitais baseadas no nome do educando e a terceira, denominada “O nome da gente” com nove aulas temáticas totalizando trezentos e setenta e três atividades de leitura e escrita que trabalham com nomes próprios a partir de diferentes gêneros textuais.



Figura 3. Essa é a imagem do layout inicial do Módulo Aprendendo a Usar o Computador.

O módulo Ler é de consolidação do processo de alfabetização, com vinte aulas contendo um mil cento e setenta e cinco atividades e jogos educativos. As aulas são baseadas em textos diversificados: músicas, biografia, receita, acróstico, dentre outros. As atividades partem da exploração do texto como todo para suas partes.



Figura 4. Essa é a imagem do layout inicial do Módulo Começar.

O Módulo Escrever possui quatro aplicativos que possibilitam a produção de três diferentes gêneros de texto: cartão postal, jornal e gibi, além de um editor de texto com suporte ao arquivamentos das produções. Possui também um acervo de 37 livros digitais da categoria 1 (acervo do 1º ano com 12 livros); categoria 2 (acervo do 2º e 3º anos com 12 livros) e a categoria 3 (acervo do 4º e 5º anos com 13 livros).



Figura 5. Essa é a imagem do layout inicial do Módulo Ler.

O recurso Karakê conta com seis canções diversas e o recurso Edição possibilita que os docentes sejam autores de seus próprios conteúdos digitais, permitindo a adição de conteúdos de outras redes, vídeos do Youtube, gravação de som, inclusão de imagens, dentre outros recursos multimídias.

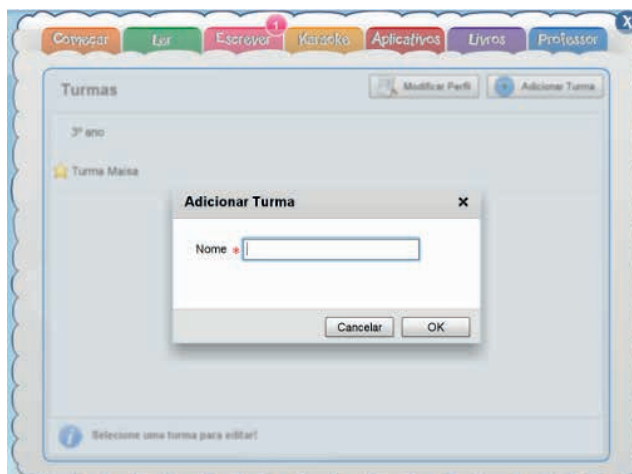


Figura 3. Essa é a imagem do layout inicial do Módulo Edição

O módulo edição permite o professor criar turmas on-line, ou seja, possibilita o cadastro de todas as turmas que ele leciona e autoriza editar aulas e atividades com conteúdos diferentes. Desde 2008 o projeto Luz do Saber Infantil-LSI vem se expandindo nos municípios cearenses. Em Fortaleza especificamente, a Secretaria Municipal da Educação disponibiliza a proposta para as escolas que obtiveram resultados abaixo da média, ou proficiência esperada. Denominando-as de escolas prioritárias. Assim, a rede municipal, vem elevando os seus resultados podendo-se observar a evolução do desenvolvimento das

habilidades de leitura e escrita, bem como a inclusão digital dos alunos. Apontamos que o projeto auxilia a escola em seu objetivo de alfabetizar e letrar os estudantes matriculadas nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I(ciclo alfabetizador). O Projeto tem feito diferença nas avaliações diagnósticas como o SPAECE, SAEB, dentre outras avaliações externas aplicadas aos alunos no municípios cearenses.

Existem muitos jogos e softwares educativos no mercado, mas poucos fornecem os subsídios necessários quanto a qualidade dos materiais do Projeto LSI. A relevância do Projeto consiste em também propiciar a inclusão digital por meio do contato dos estudantes com as tecnologias digitais contribuindo para seu processo de aprendizagem e consolidação da leitura e da escrita. Bem como oportunizar a inserção de novas metodologias pedagógicas as aulas dos professores.

REFERÊNCIAS

- [1] COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, A. **“Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”**. 1.ed. Ceale, 2005.
- [2] FERREIRO, Emília. **“Alfabetização em processo”**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 144p.
- [3] FERREIRO, Emília. **“Com todas as letras”**. São Paulo: Editora Cortez, 1993. 4. ed. 102 p.
- [4] FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, A. **“Psicogênese da Língua Escrita”**. 3. ed. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Artmed, 1999.
- [5] SOARES, M. **“Letramento: um tema em três gêneros”**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- [6] SOARES, Magda. **“Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: . Acesso em: 24 maio de 2016.

O USO DE TECNOLOGIAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS CLASSES GRAMATICAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de submissão: 13/04/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Núbia Cassia Pedrosa Rodrigues

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.

Docente na Secretaria Municipal de
Manaus (SEMED).
Manaus – Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/3197885925006087>

Ana Carolina Almeida Barros

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.

Docente na Secretaria de Educação
e Desporto do Estado do Amazonas
(SEDUC).

Manaus – Amazonas.

RESUMO: Este artigo é uma versão resumida da dissertação de Mestrado de mesmo título. Objetivou-se propor estratégias tecnológicas didático-pedagógicas para o ensino e aprendizado dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, onde 60 participantes na faixa etária de 17 a 40 anos, matriculados na 2ª série do ensino médio foram submetidos a um questionário estruturado de dez perguntas com questões fechadas. Os questionários foram aplicados em dois

momentos durante a pesquisa. Na primeira aplicação houve uma baixa perspectiva em relação ao conteúdo, os estudantes em sua maioria tiraram notas abaixo de 3. Foram realizadas, após a primeira aplicação do questionário, atividades e estratégias dinâmicas, por meio de TDICs. Após a correção de provas foi feita uma segunda aplicação do questionário, neste todos os estudantes tiveram suas notas acima da média exigida, variando de 6 até 9 pontos. Pode-se concluir, portanto, que há diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos com os estudantes, e nesta pesquisa optou-se por alternativas que utilizassem tecnologias, como celulares e datashow, aliados a plataformas interativas como *wordwall*.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Aprendizagem. Ensino. Classes gramaticais. Língua Portuguesa.

THE USE OF TECHNOLOGIES AS A TEACHING STRATEGY FOR THE TEACHING OF GRAMMAR CLASSES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE SUBJECT

ABSTRACT: This article is an abbreviated version of the Master's thesis with the same

title. The objective was to propose didactic-pedagogical technological strategies for the teaching and learning of students in the Portuguese language discipline. This is a qualitative descriptive research, where 60 participants aged between 17 and 40 years, enrolled in the 2nd year of high school, were submitted to a structured questionnaire of ten questions with closed questions. The questionnaires were applied in two moments during the research. In the first application, there was a low perspective in relation to the content, the majority of students scored below 3. After the first application of the questionnaire, activities and dynamic strategies were carried out through TDICs. After correcting the tests, a second application of the questionnaire was made, in which all students had their grades above the required average, ranging from 6 to 9 points. It can be concluded, therefore, that there are several possibilities for working on the contents with the students, and in this research, alternatives were chosen that used technologies, such as cell phones and datashow, combined with interactive platforms such as wordwall.

KEYWORDS: Technologies. Learning. Teaching. Grammatical classes. Portuguese language.

1 | INTRODUÇÃO

A didática tem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, pois, auxilia o docente a desenvolver métodos que ajudem e favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas tornando possível o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos estudantes, permitindo que os alunos interajam nas aulas e encarem suas dificuldades na aprendizagem no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

As estratégias didáticas são necessárias dentro da sala de aula, pois atendem a real necessidade dos alunos e podem retratar questões ligadas diretamente ao método de ensino do professor. Assim, torna-se necessário e indispensável, refletir e receber um direcionamento sobre como trabalhar a aplicação dos conhecimentos teóricos visando à mudança didática deles, que aqui teremos como foco a disciplina de língua portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida para alcançar os objetivos propostos, buscando promover e analisar estratégias de aprendizagem, auxiliando para uma relação entre o mediador com os alunos de forma mais dinâmica, com base nessa assertiva, alguns dos objetivos da didática no processo de ensino-aprendizagem das classes gramaticais da Língua Portuguesa com a contribuição das tecnologias. A escolha do tema é devido a observação feita pelo professor no processo de ensino com o aluno.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os conhecimentos em classes gramaticais dos estudantes do 2º ano do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa com auxílio das tecnologias didático-pedagógicas da Escola Estadual Vasco Vasques. Como objetivos específicos: descrever alguns aspectos relacionados a didática do professor na sala de aula do ensino médio na Escola Estadual Vasco Vasques; implementar estratégias didático-pedagógicas por meio tecnológico nas aulas de língua portuguesa; avaliar os conhecimentos em classes gramaticais no ensino da língua portuguesa junto aos alunos a partir do uso das tecnologias.

2 | A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A disciplina de língua portuguesa está localizada na área de linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com as Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCPEM (BRASIL, 1999), nessa área estão:

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível (BRASIL, 1999, p. 105).

Nessa perspectiva, a disciplina de língua portuguesa, possui como finalidade ao ensino médio, a constituição de competências a serem trabalhadas no processo de ensino e aprendizado, onde haverá o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética e desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico ao longo do ensino médio, bem como a preparação para o mundo do trabalho e a competência para a continuidade dos seus estudos (BRASIL, 1996; BARBOSA DA SILVA; SILVA NETO, 2013).

Ao todo seis competências poderão ser adquiridas de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006), das quais cinco estão relacionadas à disciplina de língua portuguesa. Estes são considerados componentes curriculares, sendo necessário considerar, entre os conteúdos a serem dialogados no ensino médio os seguintes: o desenvolvimento da competência comunicativa; o desenvolvimento da compreensão oral; o desenvolvimento da produção oral; o desenvolvimento da compreensão leitora, e; o desenvolvimento da produção escrita.

Estes conteúdos enunciados se referem as competências e habilidades com repletos significados, nesse sentido, não devem ser vistos de maneira isolada, posto que nas relações interpessoais e pessoais cotidianas, os estudantes estabelecem contato comunicacional direto, mediado ou não, por meios tecnológicos. Com isso, a língua portuguesa, considerada como língua materna, tanto na modalidade oral e escrita, possibilita o emprego e entendimento dos discursos em situações diárias da vida social.

É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um 'sentido imediato de mundo', que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis (BRASIL, 1999, p.131).

Logo, o desenvolvimento das competências pelos estudantes por meio da disciplina da Língua Portuguesa, deve proporcionar aos alunos em sua última etapa da educação básica, “uma competência linguística cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo” (BARBOSA DA

SILVA; SILVA NETO, 2013, p. 299).

Desse ponto de vista, é notório que o ensino médio tem como dever a atuação na garantia e preparação dos estudantes para que possam prosseguir em seus estudos. E as atividades de produção e recepção de textos, à medida que ganham destaque, retratam e investem no processo de aquisição e investimento da língua materna para o uso cotidiano. Esse fator colaborará para a inserção no mercado de trabalho e o pleno exercício da sua cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo (BRASIL, 2006).

3 | ADIDÁTICA COMO CIÊNCIA NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Didática é considerada a “ciência de ensinar”, pois abrange um conjunto de conhecimentos pedagógicos, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino.

O professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem por meio da arte de ensinar, pois, ambos fazem parte de um mesmo processo. De acordo com Libâneo (1994), o professor possui o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular proporcionar atividades que demandem competências próprias do aluno para a sua aprendizagem. Conforme Libâneo:

A história da Didática está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências – como atividade planejada e intencional dedicada à instrução (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

Para Libâneo (1990), a didática é um dos principais instrumentos para a formação de um professor. É nela que os professores se baseiam para adquirir mais conhecimentos e ensinamentos para uma boa prática, ou seja, “a didática trata da teoria geral do ensino” (1990, p. 26).

Podemos perceber que a Didática pode integrar diversas dimensões que buscam uma ligação entre os pares que correspondem ao chamado “triângulo didático”. Sobre este, Libâneo (2012) disserta que, “os elementos integrantes do triângulo didático – o conteúdo, o professor, o aluno, as condições de ensino/aprendizagem - articulam-se com aqueles socioculturais, linguísticos, éticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos” (p. 01).

Ainda, nesta mesma linha de pensamento, Pimenta *et al.* (2013), diz que:

A didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma “explosão didática”. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 146).

Assim como o ensino da disciplina de língua portuguesa passou e ainda passa por transformações e adequações mencionadas nos tópicos anteriores, vale ressaltar que a didática requer adequações devida à imersão vivenciada pelos alunos do ensino médio,

assim, a formação dos docentes também deve ser pautada nas transformações recorrentes a este público, este movimento cobra do professor uma posição dinâmica frente as modificações dentro do ambiente educacional (BARBOSA; FREITAS, 2015).

Pimenta *et al.* (2013), suscita a necessidade de uma nova postura da didática no desenvolvimento profissional docente, sendo que a:

[...] didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 150).

Podemos entender a partir do enunciado, que a reflexão sobre a prática docente, pode promover mudanças em seu percurso profissional, entretanto, essa prática pedagógica, também dependerá do seu ambiente de trabalho, quanto as condições em que considere os conhecimentos didático-pedagógicos ao longo de sua carreira. Este processo na sua atuação docente, tornasse pertinente aos contextos experienciados pelos estudantes, validando a percepção mútua entre os atores educacionais, legitimando a educação e evitando a realização de atividade meramente ilustrativas e repetitivas no processo de ensino e aprendizagem.

4 | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A TECNOLOGIA

Reforçando o diálogo promovido até aqui, Zuin e Reis (2010), destacam que o Ensino Médio possui como objetivo desenvolver nos alunos competências e habilidades voltadas para a representação e comunicação; investigação e compreensão (analisar, recuperar, articular); contextualização sociocultural. O aluno deve ser visto como um produtor de conhecimentos e parte desse meio, com as possibilidades tecnológicas, alinhadas aos interesses escolares, essas habilidades poderão se desenvolver com maior facilidade quando dialogadas com a disciplina de língua portuguesa (ALVEZ, 2016).

[...] é necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana. A tecnologia passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, o trabalho como categoria central de produção de saber, e, trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis [...] (MOURA, 2012, p. 04).

As Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) de leitura e escrita, têm contribuído para muitas mudanças quanto ao letramento e na comunicação contemporânea. E esse envolvimento das práticas sociais de leitura e escrita é nomeado como letramento digital, definido como um conjunto de conhecimentos utilizados para

mediar as atividades tecnológicas por meio de computadores e outros dispositivos eletrônicos (SILVA, 2011).

Assim, podemos considerar o letramento digital como a capacidade dos estudantes de responder às demandas sociais cotidianas por meio da utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. O acesso as ferramentas digitais no ensino médio e a educação como um todo, é passo inicial para combater a exclusão digital.

São diversos os desafios para além da sala de aula. O sistema educacional possibilita ao professor aplicabilidade e utilização das ferramentas digitais, instigando a busca de modernização e adaptação. Quando pensamos dentro do contexto da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente em relação as Classes Gramaticais, há diversas condições para aplicação e na rede de internet possui sites bases para integrar os estudantes aos conteúdos e também para o aperfeiçoamento dos docentes, tornando-os aptos a adentrar no mundo das TDICs e fazer aplicação do uso pedagógico das ferramentas digitais que surgem a cada dia para o ensino médio.

5 | PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tratou-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. O levantamento dos dados foi realizado por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

O estudo foi realizado com 60 estudantes (32 homens e 28 mulheres) na faixa etária de 17 a 40 anos, matriculados na 2ª série do Ensino Médio do turno noturno da Escola Estadual Vasco Vasques, no bairro Jorge Teixeira, Zona Leste da Cidade de Manaus, visto que, percebeu-se ao longo dos anos que os mesmos apresentam dificuldades no aprendizado e na realização das atividades solicitadas.

Os participantes da pesquisa foram submetidos a um questionário adaptado a partir de estudos anteriores, estruturado com perguntas descritivas com características de questões fechadas, previamente estruturadas relacionadas e organizadas de acordo com a temática ressaltada com dez perguntas, sendo aplicado no início e final com cada turma. Foram utilizadas estratégias didáticas com o objetivo de investigar os conhecimentos dos alunos sobre as classes gramaticais e condições necessárias para que estes tivessem um melhor desempenho, assim foram utilizados: slides, vídeo aula e jogo interativo *Wordwall*.

6 | RESULTADOS DA PESQUISA

Em primeiro lugar, atendendo ao objetivo específico, buscou-se **descrever alguns aspectos relacionados a didática do professor na sala de aula no Ensino Médio na Escola Estadual Vasco Vasques.**

Entende-se que, muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos estudantes, essa reflexão evidencia-

se de acordo com as suas manifestações dentro do ambiente escolar. E em breve acompanhamento na sala de aula com o professor de Língua Portuguesa, observamos algumas atitudes reconhecidamente tradicionais e que pouco contribuem para o ensino e aprendizado dos alunos nos diversos níveis de ensino.

Dentro do espaço escolar, lócus desse estudo, o profissional da educação, considera a lousa como seu instrumento principal para repassar os conteúdos, com grandes textos escritos e que deveriam ser copiados pelos alunos do Ensino Médio. O professor utilizava também os livros entregues anualmente, e neste embasava toda a sua maneira de conduzir a aula, onde explicava brevemente o conteúdo, em seguida os alunos copiavam e respondiam as questões do próprio livro, que ao final eram entregues ao docente para conferir e receber o visto, pois no final do semestre, ao retornar ao caderno, caso não atingissem notas mínimas para aprovação por meio das avaliações, a realização dessas atividades ajudava a passar na disciplina.

Em outros momentos, utilizava o datashow para exposição de slides ou textos impressos, evidenciando-se no verdadeiro comodismo em sala de aula. Estes eram usados para não copiar da lousa, entretanto, alguns textos eram projetados nos slides para que os alunos copiassem.

Compreendemos que a lousa, papel e caneta são instrumentos essenciais na sala de aula, por serem disponíveis a todos, mas nada impede que outras alternativas didático-pedagógicas possam ser utilizadas para instigar os estudantes a saírem de agentes passíveis ou meros ouvintes, para atores adjuvantes ao seu processo de ensino e aprendizado. Há diversas possibilidades para oferecer aos alunos.

Assim, enfatiza-se que as estratégias de aprendizagem utilizadas nesse estudo, foram ações essenciais e facilitadoras para o processo de aprendizagem aos alunos. Destacaram-se outros procedimentos dificilmente utilizados no turno noturno, e que se mostraram fundamentais quando relacionado ao desempenho escolar, uma vez que, após a segunda etapa de aplicação da avaliação, os alunos apresentaram avanços expressivos quanto a quantidade de acertos nas questões. Verificou-se ainda a observação durante os diálogos, manifestando maior atenção durante a leitura, releitura, questionamentos sobre momentos não compreendidos, resumo de informações de maneira mais objetiva, nos remetendo a importância do letramento.

Partindo do pressuposto de que a tecnologia poderia tornar-se aliada ao ensino, evidenciando futuras situações que estes poderão vivenciar, buscou-se dentro dessa perspectiva, atender ao nosso segundo objetivo que foi: **implementar estratégias didático-pedagógicas por meio tecnológico nas aulas de língua portuguesa.**

Para isso, foi utilizada a plataforma *Wordwall*, que foi projetada para a criação de atividades personalizadas, configurando o conhecimento modelo chamado de gamificação. Este ambiente de interação é versátil e há uma multiplicidade de atividades que podem ser criadas dentro do espaço destinados aos docentes, estendendo-se a todas as disciplinas.

Vale ressaltar que, até o momento da aplicação, a plataforma permitia um modo de criação gratuita com até 5 atividades diversas, ou seja, o docente pode criar as tarefas sem custos, neste sentido, foi possível realizar junto aos alunos três atividades interativas, realizadas por meio dos *smartphones* dos estudantes.

O primeiro jogo interativo realizado correspondeu aos pronomes possessivos (Figura 1), em que os estudantes colocaram as respostas nas cores evidentes dentro dos espaços, conectando-as e seguindo uma sequência lógica de respostas. Essa atividade possuía um cronômetro do tempo que os estudantes poderiam utilizar, entretanto, foi recomendado que todos usassem o maior tempo possível para que detalhadamente verificassem as alternativas com atenção.

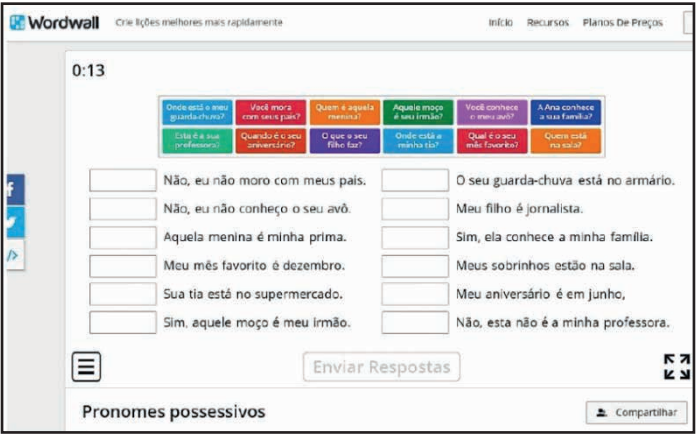


Figura 1 - Jogo interativo *Wordwall* – pronomes possessivos 1.

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/5524202/pronomes-possessivos>

Seguindo a sequência da primeira atividade interativa, outra proposta foi o Quiz: pronomes possessivos 2 (Figura 2), composto por 12 questões semelhantes aos da atividade anterior, onde os estudantes tinham o tempo de 30 segundos para ler e responder as questões, reforçando os conteúdos abordados em sala de aula.



Figura 2 - Jogo interativo *Wordwall* – Quiz: pronomes possessivos 2.

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/5524202/pronomes-possessivos>

Na figura 3, observa-se a interface do Jogo interativo relacionado ao substantivo próprio ou comum, nessa atividade os estudantes assinalaram as respostas verdadeiro ou falso para cada uma das 10 perguntas objetivas correspondente a temática.



Figura 3 - Jogo interativo *Wordwall* - Substantivo próprio ou comum.

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/4337321/substantivo-pr%C3%B3prio-e-comum>

Ainda sobre a temática substantivo próprio ou comum, os estudantes foram submetidos ao Quiz Show: substantivo próprio ou comum (Figura 4), com questões objetivas e que demandaram respostas como verdadeiro ou falso.



Figura 4 - Jogo interativo Wordwall – Quiz: Substantivo próprio ou comum.

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/4337321/substantivo-pr%C3%B3prio-e-comum>

A vídeo aula foi adquirida através da plataforma YouTube no canal “Técnicas para Concursos” (Figura 5), onde o profissional João Batista de Oliveira, aborda o assunto: “Como Aprender Classes Gramaticais em 9 Minutos” (<https://www.youtube.com/watch?v=97aku5ysnYw>), a temática classes gramaticais de maneira simples e objetiva, ao final da exposição por meio do *datashow* foi realizado um diálogo sobre o conteúdo e as dúvidas que surgiram durante apresentação.

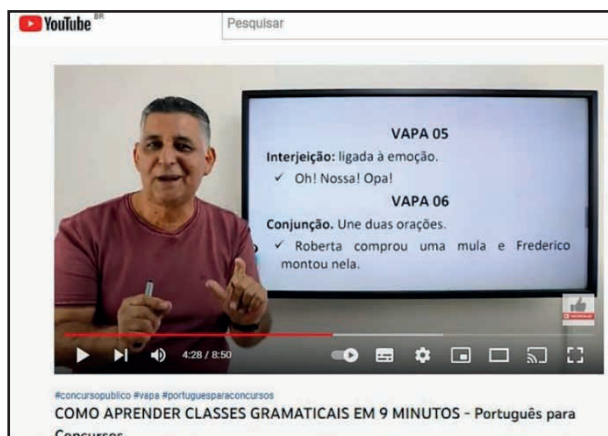


Figura 5 - Vídeo aula - Como aprender Classes Gramaticais em 9 minutos.

Fonte: Canal do youtube - Técnicas para Concursos (2021).

A utilização do aparelho de celular foi a ferramenta essencial para o percurso didático-pedagógico na aula de língua portuguesa sobre as classes gramaticais. Assim, destaca-se a possibilidade de proporcionar atividades interativas por meios de plataformas com a

utilização do celular, reduzindo os estigmas sobre o seu impacto negativo de *smartphones* no ensino da disciplina de língua portuguesa.

Assim, foi explicado aos estudantes como funcionaria as atividades para o envio dos links correspondentes, encaminhou-se prontamente para o grupo de *WhatsApp* da turma organizado para esta e demais atividades da aula, visto que, eles poderiam continuar revisando os conteúdos com arquivos complementares após o nosso encontro.

O uso dos telefones celulares pelos estudantes favoreceu práticas, dinâmicas e autonomia na pesquisa, pois, à medida em que o diálogo acontecia sobre os assuntos, era solicitado a todos que pesquisassem os significados e as características de cada uma das classes gramaticais, onde eles liam e se aproximavam ainda mais do conteúdo, contribuindo para que pudessem compreender, assimilar e reter os conhecimentos abordados.

Nota-se que existe a necessidade de alinhar os recursos tecnológicos existentes no âmbito escolar e aos que alunos possuem como os celulares, tablets, computadores e outros, nesse processo para ensinar e aprender com funcionalidade e responsabilidade nas aulas de Língua Portuguesa. O uso do celular e datashow, mostrou-nos que quando bem direcionados, proporcionam dinamismo por meio dos jogos interativos e podem tornar-se ferramentas auxiliaadoras nas aulas, quanto aos conteúdos de classes gramaticais.

Otroyra, com a submissão dos estudantes ao questionário em dois momentos cruciais e as intervenções didático-pedagógicas pôde-se chegar aos resultados enunciados inicialmente, onde perpassa o terceiro objetivo que foi: **avaliar os conhecimentos em classes gramaticais no ensino da língua portuguesa junto aos alunos com uso das tecnologias na Escola Estadual Vasco Vasques.**

Na primeira etapa, com a submissão dos participantes ao questionário estruturado com questões fechadas, eles puderam escolher entre as opções de respostas apenas uma, em tempo determinado.

Assim, quando analisamos os resultados da primeira aplicação do questionário sobre Classes Gramaticais o qual possuía 10 questões, podemos observar que dos 60 estudantes, somente 22 acertaram 3 questões, por outro lado, temos 16 estudantes tiveram 2 acertos, enquanto 12 estudantes pontuaram em 1 acerto cada um e 10 alunos tiveram nota 0, ou seja, não pontuando em nenhuma questão.

Ao final de cada experiência vivenciada em sala de aula, os resultados, perpassaram por: dos 60 estudantes, 14 acertaram 6 questões, 22 estudantes assinalaram 7 questões corretamente, e temos 18 estudantes que marcaram 8 questões certas, enquanto apenas 6 estudantes pontuaram e acertaram 9 questões, sendo essa a maior pontuação entre as duas tentativas.

Com base nos resultados supracitados, supõe-se que estratégias metodológicas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa contribuem para o processo de ensino e aprendizado dos estudantes do Ensino Médio nos conteúdos sobre classes gramaticais.

Portanto, considera-se que existem muitas plataformas que oferecem possibilidades

de organização da didática-pedagógica, indicando a exploração do som, do vídeo, de imagem e a animação, estes pode ser fatores determinantes para atrair a atenção e favorecer uma aprendizagem mais contextualizada, dialogada, animada, atualizada e lúdica.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi visto até aqui, percebemos que é imprescindível maior atenção a disciplina de Língua Portuguesa em relação às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nos recintos escolares, em que possa ser proporcionado e vivenciado de maneira contínua e acessível a todos, considerando-se o grau de exigências teóricas e metodológicas agenciadas na tarefa do ensino e no exercício de seu papel na sociedade contemporânea.

Assim, diante da percepção dos resultados e discussões, o ensino-aprendizagem da gramática, especificamente as classes gramaticais, não se restringem ao fato ser transformada em conteúdo conceitual em formato tradicional, mas perpassa pelo fato de que durante seu processo de abordagem em sala de aula, não ser pensada relacionando suas funcionalidades com o cotidiano do estudantes aos meios tecnológicos presentes em suas vidas, aproximando os docentes, alunos e reforçando os papéis e deveres da escola, enquanto instituição promotora da Educação. Neste intuito, enuncia-se a primordialidade de intervenções que possam reverter a situação inicial da aplicação do primeiro questionário, assim, os aparatos conceituais das classes gramaticais, necessitam ser reconsideradas sob um conjunto de funções, interações e intenções para a Educação aliada as tecnologias e plataformas interativas.

Buscou-se neste estudo valorizar e legitimar o uso das TDICs no ensino-aprendizado dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa. Pode-se reforçar que dentro do âmbito escolar, não há mais espaço para a mesmice e repetição conteudista de temáticas que possam ser dialogadas de maneira interativa e participativa entre os estudantes e professores, emergindo muitas possibilidades de propor o ensino da língua na sala de aula, na busca de uma construção coletiva e socializada. Vale ressaltar que, o desenvolvimento profissional contínuo do docente é essencial para que se adapte as mudanças e exigências da atualidade dentro do contexto social e escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, **O ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior à luz da Sociolinguística Educacional**. 184f. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Amazona. Manaus-AM, 2016.

BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros; SILVA NETO, João Gomes da. A Língua Portuguesa No Ensino Médio: Conteúdos De Ensino E O Desenvolvimento Da Aula. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 295-314, 2013.

BARBOSA, F. A. S.; FREITAS, F. J. C. A Didática e sua contribuição no Processo de Formação do Professor. **Saberes revista eletrônica**, v. Especial, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 01, 2006, 239p. *E-book*.

LIBÂNEO, José Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. In: REUNIÃO ANPED, 35. Porto de Galinhas. 2012. Trabalhos... Porto de Galinhas: [s.n.], 2012. p. 1-10. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf . Acesso em: 08 set. 2021

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR, Fortaleza**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática—análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011.

ZUIN, P.B.; REYS, C.R. **O ensino da Língua Materna – Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. São Paulo: ideias e Letras, 2010.

O USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM TURMAS REGULARES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PADRE LUÍS RUAS

Data de submissão: 30/03/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Ketna Suelem Monteiro

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.
Docente na Secretaria de Educação
e Desporto do Estado do Amazonas
(SEDUC).

Manaus – Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/7534465150391636>

Joselia Maria Pereira dos Santos

Mestra em Ciências da Educação pela
Universidade Del Sol.
Docente na Secretaria de Educação
e Desporto do Estado do Amazonas
(SEDUC).

Manaus – Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/9221300935703569>

RESUMO: O presente artigo é uma síntese da dissertação de Mestrado de mesmo título. O objetivo geral foi compreender de que maneira os jogos educativos auxiliam os professores de Língua Inglesa das turmas de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Luís Ruas durante o desenvolvimento das quatro habilidades e competências básicas de língua inglesa pelos discentes. A perspectiva da investigação realizada foi de natureza mista (quantitativa e qualitativa) através da aplicação de questionários pré e

pós pesquisa e dois jogos. Os resultados da pesquisa demonstraram que os jogos contribuíram para a aprendizagem da Língua Inglesa, principalmente das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar; para despertar a motivação e o interesse dos alunos pela aprendizagem de outro idioma; bem como tornar as aulas e as atividades mais dinâmicas, atrativas, interessantes e desafiadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Habilidades.

THE USE OF EDUCATIONAL GAMES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN REGULAR SECOND YEAR HIGH SCHOOL CLASSES AT PADRE LUÍS RUAS STATE SCHOOL

ABSTRACT: This article is a synthesis of the Master's thesis with the same title. The general objective was to understand how educational games help English language teachers in the 2nd year of high school at Padre Luís Ruas state school during the development of the four basic skills and competences of the English language by the students. The perspective of the investigation carried out was of a mixed nature (quantitative and qualitative) through the application of pre and post survey

questionnaires and two games. The results of the research demonstrated that the games contributed to the learning of the English Language, mainly of the skills of reading, writing, listening and speaking; to awaken students' motivation and interest in learning another language; as well as making classes and activities more dynamic, attractive, interesting and challenging.

KEYWORDS: Games. English language. Teaching. Learning. Skills.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil é garantido e regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atribuindo à disciplina a importância que as demais do currículo possuem para formação do indivíduo. Além disso, o ensino de uma língua estrangeira, a Inglesa no caso deste estudo, possibilita aos alunos que ao adquirirem os conhecimentos e habilidades necessários, uma aproximação com as diferentes culturas e integração no mundo globalizado.

Todavia, a Língua Inglesa enfrenta desafios para concretizar seu ensino e aprendizagem devido à sua complexidade. Muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem do idioma, isto porque na maioria das escolas públicas os recursos didáticos são limitados, a qualificação dos professores é baixa, o tempo de duração das aulas é insuficiente para trabalhar todos os conteúdos necessários, que contribuem para o desinteresse, desmotivação e dificuldades dos alunos.

Para uma aprendizagem completa da Língua Inglesa, é necessário adquirir as quatro habilidades básicas: escuta (*listening*), escrita (*writing*), leitura (*reading*) e fala (*speaking*), somente com a prática e domínio dessas habilidades é que os aprendizes conseguirão se comunicar com os outros.

Esse cenário do ensino da Língua Inglesa motivou a realização desta pesquisa com alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Luís Ruas. Observou-se o desinteresse, a falta de motivação e participação dos alunos nas aulas e atividades solicitadas, bem como dificuldades na aprendizagem da disciplina e a necessidade de utilização de estratégias inovadoras para o ensino dos conteúdos. Assim, buscou-se compreender de que maneira os jogos educativos auxiliam os professores de Língua Inglesa das turmas de 2º ano do Ensino Médio durante o desenvolvimento das quatro habilidades e competências básicas da língua pelos discentes.

Para alcançar os resultados esperados, o estudo teve como objetivos específicos: pesquisar a efetividade do uso das atividades lúdicas no desenvolvimento das quatro habilidades e competências básicas de língua inglesa pelos discentes do Ensino Médio; verificar os benefícios das atividades lúdicas em turmas de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Luís Ruas e refletir sobre a importância de atividades lúdicas no ensino da Língua Inglesa em turmas de 2º ano do Ensino Médio.

21 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao tratar de ludicidade é necessário esclarecer que o seu conceito não é hegemônico entre estudiosos, mas é de extrema importância identificar que se torna cada vez mais um assunto abordado pela ciência. Grandes pensadores dedicaram-se estudar sobre a construção do pensamento humano na infância, exemplo é Piaget (2017) e Vygotsky (1991), ambos consideram que a inteligência humana pode ser identificada como um aprendizado que vem de muito antes do que imaginamos. Onde a imitação e racionalidade nos acompanham desde muito cedo e também podemos aprender a lidar com situações que nos ajudem a superar obstáculos.

Neste sentido, o Lúdico pode ser considerado como uma maneira de superar situações do dia-a-dia, já o modo comportamental do ser humano pode apreender e compreender a partir da ideia do seu envolvimento com diversas situações. Com este contexto, o lúdico é compreendido por Bacelar (2009) como o ato envolvido, o lazer, a brincadeira, a diversão, a dinâmica executada por alguém. Já a Ludicidade é o estado de sensações que este sujeito se encontra quando está envolvido no lúdico e como ele racionaliza ou assimila estas sensações para determinadas atividades.

A Ludicidade se preocupa com os aspectos emocionais e mentais durante o lúdico onde se questiona que uma ação só é realmente lúdica quando o sujeito passa por esse processo de plenitude, satisfação durante sua experiência, ou seja, se aquela ação é capaz de ser considerada transformadora por quem a vivencia. Assim, a ludicidade é conceituada como uma experiência interna do sujeito, afirma Bacelar (2009, p. 30) que “é o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica”.

Para a autora, o lúdico é um estado que permite o ser humano está completamente envolvido, e ludicidade é a experiência pessoal de como ele vivencia o estado lúdico de cada situação que lhe é proposta. A ludicidade acrescenta a alegria, o prazer interno quando o sujeito encontra o interesse nos jogos e brincadeiras que tenham como finalidade o estímulo de aprendizagem, considerando que esta experiência é pessoal, e os resultados alcançados são diferentes para as pessoas.

Sendo assim, para Bacelar (2009, p.25):

[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra.

Segundo a autora, não há como desvincular as ações, pois uma pessoa pode sim gastar energia, relaxar, espairar com uma brincadeira, e absorver algum tipo de

aprendizado, entretanto, para ser um estado lúdico é necessário plenitude, pois envolve aspectos emocionais, físicos e mentais. Portanto, é preciso considerar a individualidade, pois cada ser humano vai observar o ambiente e encontrar estratégias que lhe agradam conforme o seu interesse.

Uma vez que o lúdico deixa de pertencer apenas ao patamar de lazer, brincadeira e processo de alfabetização infantil, podemos notar o crescente uso das atividades lúdicas como estratégia de aprendizado, pois se considera a importância da experiência vivida, ou seja, da ludicidade experimentada e nos impactos que pode causar ao ser humano em qualquer faixa etária.

Assim, é notório os investimentos empregados em várias áreas da sociedade, inclusive na área da educação através das escolas. Sobre isso, Santos (2001, p. 14) descreve que:

Ao deixar de ser uma especificidade da infância, o lúdico, nestes últimos anos, transformou-se numa ferramenta de trabalho para muitas áreas e seus resultados positivos repercutiram em diferentes setores da sociedade, como é o caso das empresas, das universidades, dos hospitais, das clínicas, das escolas e de muitos outros que investiam nesta área. No entanto, em nenhum destes setores a ludicidade foi tão utilizada como nas escolas.

É cada vez mais comum pensar na importância da ludicidade, onde é possível compreendê-la a partir dos aspectos teóricos e científicos que revelam a atuação cerebral no desenvolvimento humano. Isso permite que o lúdico seja direcionado para qualquer faixa etária em qualquer instituição que compreenda a relevância da ludicidade para as pessoas.

De acordo com o que foi exposto até aqui, o lúdico envolve o brincar, o brinquedo, os jogos e outras atividades, tendo um importante papel para o desenvolvimento da criança.

Os jogos tornaram-se a partir da virada do século XX algo de grande valor psicopedagógico para o campo da educação escolar porque possuem a incrível capacidade de construir a atenção, a participação e a apropriação do conteúdo por parte dos participantes, e são estes fatores biopsicossociais potencializadores de positividade, geralmente ausentes das aulas tradicionais, que podem vir a melhorar a metodologia, a autonomia, a inventividade, entre outras do professor, e com isso a qualidade dos resultados escolares e a qualidade do alcance social da educação escolar.

Por meio da ludicidade ocorre uma aprendizagem significativa dos conteúdos ministrados, tendo em vista que os jogos inseridos no ambiente educacional fornecem certa naturalidade a este processo, pois permitem ao educando uma interação mais constante e ativa com o que é ensinado no ambiente escolar. Tiba (1998) destaca que o adolescente, geralmente, mostra desinteresse porque a escola não está sabendo despertar sua curiosidade. Quando ele gosta de algo, se compromete e vai bem.

Nesse contexto, os jogos lúdicos surgem com o intuito de gerar nos estudantes uma

espécie de motivação, para que o processo de ensino seja simultaneamente frutífero e prazeroso. Santos (2001) afirma que os jogos tornam a aula bem mais atraente, devolvem ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, contribuem na diminuição do desinteresse e da indisciplina, devolvendo à escola a sua função de agência responsável por pessoas mais realizadas.

O brincar, o brinquedo e jogo tornam-se útil no contexto escolar quando é utilizado para a resolução de problemas, desencadeando situações desafiadoras para os alunos e que estes passam a conseguir construir conhecimentos a partir dessa ação lúdica. O lúdico torna-se importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, dos aspectos motores, morais, sociais, cognitivos, emocionais, para a linguagem, bem como propicia a construção de um indivíduo autônomo, criativo, crítico e responsável.

O professor tem um papel importante nesse processo. Nas atividades lúdicas não basta o professor utilizar jogos em sala de aula, é preciso que os utilize com os objetivos definidos para cada disciplina e/ou conteúdo, como recurso didático para contribuir para a aprendizagem do aluno de uma maneira mais interessante, dinâmica e prazerosa. Conforme afirma Freire (1996, p. 61):

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.

É preciso que o professor tenha consciência que os alunos não são seres desprovidos de conhecimentos, que antes de chegarem à escola já possuem conhecimentos adquiridos do seu meio social, portanto não são meros receptores de conteúdo.

3 | A REALIDADE BRASILEIRA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa tem um papel muito importante na globalização, é a língua escolhida como universal capaz de aproximar a cultura, indústria, política, ideologias, comunicação, arte, tecnologia, educação dentre outras formas de vida que aos poucos busca um mundo hegemônico. A língua mais falada do mundo é mais que uma forma cultural de se comunicar, é ainda uma forma política de ganhar territórios que o mundo globalizado produz.

Nos currículos escolares brasileiros, o idioma só vai se tornar obrigatório após a chegada da família real portuguesa no século XIX, quando há um grande interesse de colonização no povo brasileiro, mas ainda assim o ensino da língua inglesa não é de grande

destaque entre a sociedade brasileira, apresentava menos prestígio do que outros idiomas de colonizadores, tal como o latim e grego que já eram ensinados à época (PEREIRA E LOPES, 2017).

Em 1998, o currículo brasileiro não deixa obrigatório o ensino da língua inglesa, mas de uma língua estrangeira, é marcado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 2006 também é lançada a Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM e conforme Pereira e Lopes (2017, p.23) “ressaltar a importância dada às principais habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, que são a leitura, prática, escrita e a comunicação”.

Os fatores ensino e aprendizado seguem sendo afetados por muitos outros problemas brasileiros, principalmente nas escolas públicas. E nem sempre o preparo para o mercado de trabalho possibilita a oportunidade de vida melhor, sonhos realizados, condições de vida melhores. Muitos alunos nem conseguem acesso aos estudos, materiais didáticos, ensino e possibilidades básicas de educação. Neste sentido, temos a reflexão de Pereira e Lopes (2017, p.17) dizendo que:

Grandes desafios têm marcado o processo de ensino de língua inglesa, principalmente em escolas públicas, que são as mais afetadas por fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como, por exemplo, salas de aula muito cheias, falta de formação dos professores, estrutura física ruim, crenças desmotivadoras, carga horária pequena da disciplina etc. São desafios que fazem com que este ensino geralmente não alcance os resultados esperados.

Essas dificuldades não são particulares do ensino da língua inglesa, pelo contrário, é uma questão de educação pública que é precária desde a infraestrutura das escolas, a formação dos professores e ensino/aprendizado dos alunos no Brasil.

É difícil pensar em um futuro acadêmico de conhecimento de um idioma quando com os anos estudados não se alcança um conhecimento capaz de permitir minimamente a compreensão de uma leitura, conversação, uma comunicação em outro idioma.

O idioma é tratado como um caminho que permite o acesso ao mercado de trabalho, mas o acesso público é ineficiente, e caso se faça importante, o indivíduo precisa buscar o ensino particular, uma situação que muitas vezes torna distante este desejo, uma vez que em muitos casos não há recursos financeiros suficientes para este investimento. Assim explicam os autores que:

No Brasil, há uma dupla percepção sobre a língua inglesa: é uma língua considerada importante e necessária, capaz de criar oportunidade de sucesso profissional, mas, ao mesmo tempo, é uma língua que ninguém aprende na escola e poucos podem pagar para aprender em cursos de idiomas. (FERREIRA E MOZZILLO, 2020, p. 146).

É diante de tanto desafio que os docentes e alunos buscam e necessitam de motivação para prosseguir na aprendizagem. Os docentes buscam oportunizar aos alunos

uma aprendizagem significativa, de forma que os alunos demonstrem interesse nos conteúdos ministrados; e os alunos desejam aulas dinâmicas e diferenciadas que facilitem a aprendizagem, diferentes das aulas tradicionais onde pouco conseguem absorver os conteúdos repassados.

4 | PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa optou-se pela utilização dos métodos mistos, que combina os métodos quantitativo e qualitativo, possibilitando uma maior precisão nas análises. O levantamento dos dados foi realizado por meio das pesquisas bibliográficas e de campo.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Padre Luís Ruas, localizada na Rua Bom Jesus, S/N - Zumbi dos Palmares, Manaus-Amazonas-Brasil com aplicação de questionários pré e pós pesquisa com perguntas fechadas e de múltipla escolha aos alunos do 2º ano do Ensino Médio com o objetivo de avaliar a satisfação, o desenvolvimento e os resultados nas atividades avaliativas com relação ao processo de ensino e aprendizagem e do uso das habilidades e competências do componente curricular.

Também foram utilizados dois jogos lúdicos com o intuito de observar de que maneira a inserção destas atividades lúdicas em sala de aula contribuem para uma melhora no processo de ensino da Língua Inglesa. O primeiro jogo aplicado foi o intitulado “Bingo” com o objetivo de analisar duas habilidades em Inglês: a auditiva (*listening*) e escrita (*writing*). O segundo jogo intitulado “*Speak Yourself*” tinha como objetivo avaliar as habilidades de *reading* (ler) e *speaking* (falar) em Língua Inglesa.

As turmas selecionadas foram 2º ano 01 e 2º ano 02, por serem as que apresentaram mais dificuldades de aprendizagem, baixo resultado nas avaliações escritas e orais propostas e pouca participação durante as aulas de Inglês ministradas. Estas turmas são compostas em média por 35 alunos cada, porém, devido à covid-19 muitos alunos não retornaram às aulas na modalidade presencial e por tal motivo, a amostra desta pesquisa é composta por um total de 49 alunos.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 Questionários pré-pesquisa

De um total de 6 perguntas contidas no questionário, destacaremos as mais relevantes.

Questionados se gostam da Língua Inglesa, 44 alunos responderam “sim”, o que apresenta ser um ponto positivo, considerando que quando existe um apreço por determinada disciplina e conteúdo, o processo de aprendizagem torna-se mais facilitado e prazeroso, bem como desperta a motivação e o interesse dos alunos.

Sobre o sentimento de motivação em relação a aprender a Língua Inglesa, 38 afirmaram que se sentem motivados em aprender Inglês na escola.

A motivação é um fator importante para a aprendizagem. Conforme Poppovic (1980, p. 14):

De modo simplificado podemos dizer que a motivação é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos. Então, pense bem: se achamos que somos capazes de fazer uma coisa bem feita, certamente teremos confiança em nosso desempenho e conseguiremos realizá-la melhor. Se achamos que somos inteligentes e capazes, temos vontade de fazer as coisas para mostrar aos outros e a nós mesmos que temos valor.

A partir disso, é preciso considerar que a motivação do aluno para a aprendizagem não depende somente dele, sofre influências de suas condições sociais, econômicas, culturais, familiares e de suas vivências no ambiente escolar. Logo, se um desses fatores ou todos eles apresentam dificuldades ou deficiências, a motivação e o interesse tornam-se reduzidos ou ausentes.

Questionados se a professora explica os conteúdos de forma clara e de fácil compreensão, a maioria (24 no total) dos alunos de ambas as turmas responderam que *sim*.

As metodologias de ensino utilizadas pelo professor influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. Aulas dinâmicas, conteúdos contextualizados com a vivência dos alunos e que façam sentido a eles, estimular a participação nas aulas e atividades, abrir espaço nas aulas para os alunos fazerem perguntas e tirarem suas dúvidas, promover debates entre outras ações, tornam a aprendizagem mais interessante para os alunos.

Foram questionados se a utilização de jogos em sala de aula ajudaria a tornar o aprendizado mais fácil e constante, bem como na melhoria do seu rendimento escolar, a maioria (46) dos alunos das turmas participantes da pesquisa responderam que *sim*.

Assim, segundo Antunes (2014, p. 36):

É neste contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Neste sentido, os jogos conquistaram espaço na sala de aula como um recurso importante para a aprendizagem, que possibilita a participação dos alunos como protagonistas desse processo, o desenvolvimento de capacidades e habilidades estimula o interesse e a motivação dos alunos, além de atribuir mais sentido aos conteúdos e as atividades tornando tudo mais prazeroso.

5.2 Aplicação dos jogos “BINGO” e “*Speak Yourself*”

O jogo denominado “BINGO”, tem por intuito a análise das competências auditiva

(*listening*) e escrita (*writing*) em Língua Inglesa. Para tal, foi entregue aos participantes uma cartela tradicional de bingo, no entanto, estas cartelas não estavam preenchidas com números como de costume. Estes espaços estavam em branco para que os próprios alunos preenchessem de acordo com a compreensão auditiva que tiveram durante o jogo. Participaram da atividade 22 alunos de ambas as turmas, totalizando 44 alunos.

O jogo aconteceu da forma convencional que se conhece, ou seja, na roleta do bingo números foram sorteados e falados aos alunos, no entanto, esta fala das letras e números que estão gravados nas “pedras” sorteadas foi em inglês. Assim sendo, eles precisaram escutar as frases com as letras e números falados, e em seguida, procurar a coluna com a letra mencionada e escrever o número compreendido. A frase utilizada no momento do jogo foi a mesma, só foram alterados as letras e números, pois dependeu do que foi sorteado. A frase dita é simples, e consistiu em dizer: letter __?__, number __?__. Essa frase foi repetida cinco vezes, para que a compreensão por parte dos alunos fosse mais eficiente.

Os resultados obtidos estão dispostos nas Tabelas 01 e 02 a seguir:

2º ano 01	
Quantidade de alunos	Quantidade de números compreendidos
04	11
09	10
02	09
01	08
03	07
02	05
01	04

Tabela 01 – Resultados do jogo BINGO no 2º ano 01

FONTE: MONTEIRO. Ketna Suelem (2021).

2º ano 02	
Quantidade de alunos	Quantidade de números compreendidos
07	12
04	11
01	10
06	08
01	07
02	06
01	00

Tabela 02 - Resultados do jogo BINGO no 2º ano 02

FONTE: MONTEIRO. Ketna Suelem (2021).

Durante a aplicação do jogo em todas as turmas, foi possível perceber que os

alunos estavam à vontade em participar e que isto seu deu de maneira espontânea e sem objeções durante a realização do jogo.

Através dos resultados apresentados nas tabelas 01 e 02, pode-se perceber que os desempenhos dos alunos de ambas as turmas no jogo foram bons, apenas um aluno do 2º ano 02 não conseguiu compreender nenhum dos números sorteados e cantados.

A aplicação do jogo “BINGO” promoveu o desenvolvimento e o exercício das competências auditiva e escrita da Língua Inglesa nos alunos. Neste sentido, os jogos possibilitam o desenvolvimento de capacidades e habilidades, uma aprendizagem significativa, que os alunos participem do processo de construção dos conhecimentos, relacionar teoria com a prática e com as situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos dentre outras contribuições.

A aplicação do segundo jogo intitulado “*Speak Yourself*” consistia em entregar aos alunos uma folha contendo cinco frases em Inglês. Nestas frases haviam espaços em branco que precisariam ser preenchidos pelos números cardinais já estudados por eles anteriormente, e estas frases estavam nomeadas em frases A, B, C, D e E.

Desta forma, o jogo aconteceu da seguinte maneira: a pesquisadora entregou uma folha contendo as 5 frases aos alunos, em seguida, foi em cada assento dos alunos com duas bolsas pequenas que continham letras (A, B, C, D, E) e números (01-100) e pediu que os alunos sorteiassem em cada uma das sacolas 3 letras e 3 números. Assim sendo, as letras sorteadas foram as frases que eles iriam ler e os números sorteados deveriam ser colocados no espaço em branco das frases que constavam no papel entregue a eles anteriormente para que eles completassem as frases e pudessem ler as sorteadas por eles, tendo um tempo de 5 minutos para praticarem a leitura e a pronúncia das frases e posteriormente lê-las em voz alta para os demais colegas de classe.

Participaram de todas as etapas da atividade 24 alunos do 2º ano 01 e 16 alunos do 2º ano 02. Não participaram da etapa de pronúncia (por escolha dos mesmos) 2 alunos do 2º ano 01 e 3 do 2º ano 02.

Através da aplicação do jogo “*Speak Yourself*” pôde-se observar que apesar de poucos alunos terem-se negado a participar do momento da fala, isto não os impediu de realizar uma parte da atividade, em nenhum momento negaram-se a fazê-la completamente.

5.3 Questionários pós-pesquisa

Dias depois da aplicação do segundo jogo “*Speak Yourself*”, foi aplicado o questionário pós-pesquisa contendo 8 perguntas, aqui destacaremos as mais relevantes.

Questionados se os jogos facilitaram a compreensão e aprendizagem sobre o conteúdo, de um total de 49 alunos participantes da pesquisa, 46 responderam que *sim*. Por meio desses dados, pode-se considerar que os jogos se apresentaram como estratégias eficientes para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Língua Inglesa propostos.

Segundo Macedo (2005, p. 24):

O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças e adolescentes possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências. O ponto de partida é o jogo em si e a meta é melhorar o desempenho em termos de notas, produção e compreensão dos conteúdos.

Neste sentido, o jogo apresenta-se como um recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos alunos, tais como, trabalhar em equipe, reflexão, criticidade, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, observação, concentração, argumentação entre outras; aquisição de conhecimentos; despertar o interesse e a motivação, compreensão do sentido e significado da aprendizagem de uma segunda língua dentre outras.

Questionados se os jogos os motivaram a participar das aulas de Inglês, 43 alunos afirmaram que *sim*. Tal resultado é bastante satisfatório, tendo em vista que 49 alunos participaram da pesquisa.

Desse modo, além das contribuições anteriormente mencionadas pelos jogos, tem-se a motivação e o interesse que eles despertam nos alunos, estes sentem-se desafiados e se esforçam para executar o que se pede, o que contribui para a aprendizagem significativa dos conteúdos envolvidos. A realização das atividades escolares torna-se prazerosa e interessante, até mesmo possíveis dificuldades de aprendizagem antes apresentadas podem ser solucionadas.

Perguntados se ficou mais fácil a compreensão do Inglês por meio dos jogos, 43 alunos apontam que *sim*.

Considera-se que para uma aprendizagem completa e significativa do Inglês, torna-se imprescindível a utilização de métodos de ensino dinâmicos, atrativos e motivadores que possibilitem a aprendizagem das quatro habilidades básicas, pois somente com o domínio de todas é possível a prática da comunicação e a formação integral do aluno.

Nota-se que os jogos como instrumentos pedagógicos contribuem para aulas e atividades dinâmicas, interessantes e motivadoras que prendem a atenção do aluno e conseqüentemente despertam desejo pela aprendizagem dos conteúdos abordados.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das observações realizadas durante a aplicação do questionário pré-pesquisa foi possível constatar que boa parte dos alunos gostam da disciplina de Inglês; sentem-se motivados a aprendê-la na escola; consideram que a professora da disciplina explica os conteúdos de forma clara e fácil (apesar de alguns terem dificuldade em aprendê-los); a utilização de jogos nas aulas de Inglês poderiam contribuir para tornar o aprendizado mais proveitoso e significativo, bem como na melhora do rendimento escolar.

Na aplicação do jogo “*Speak Yourself*”, os alunos também demonstraram entusiasmo

e interesse em participar da aplicação e apresentaram um desempenho satisfatório. Pôde-se perceber que das quatro habilidades básicas, a fala é a mais desafiadora e a qual os alunos sentem mais dificuldade.

Com relação ao questionário pós-pesquisa, os resultados demonstraram que para os alunos os jogos facilitaram a aprendizagem dos conteúdos, bem como despertaram a motivação e o interesse dos alunos pela aprendizagem da Língua Inglesa.

Os jogos possibilitaram instigar a aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos desmotivados e desinteressados, que em contato com atividades lúdicas, passaram a compreender o sentido e o significado da aprendizagem dos conteúdos, da relação teoria e prática e a acreditar que são capazes de assimilar os conhecimentos transmitidos.

Neste sentido, consideramos que o professor precisa compreender e reconhecer a importância e o potencial dos jogos como recurso pedagógico que torna as aulas e os conteúdos mais interessantes, bem como com sentido, significado e prazeroso para os alunos. Os professores não só da Língua Inglesa, mas de todas as disciplinas, devem repensar suas práticas e aulas para reduzir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Editora EDUFBA Bahia-Salvador, 2009.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. **A Língua Inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável**. Publicado em Revista Travessias Interativas / São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), p. 138–150, jul-dez/2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Brenda Barbosa; LOPES, Cristiane Rosa. **Diretrizes educacionais para o ensino de Língua Inglesa na educação básica: desafios e possibilidades**. Publicado em Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. Volume 1, N. 1, Revista Educação na Sociedade Contemporânea UEG, 2017. p.17-34. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/SL/article/view/11116>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**; Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

POPPOVIC, Ana Maria. **Autoconceito, motivação e aprendizagem**. In: JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Santos Marli Pires dos (Organizadora). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo: Como Superar os Desafios do Relacionamento Professor-aluno em Tempos de Globalização**. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Editora Livraria Martins Fontes. 4^a ed. brasileira, São Paulo – SP, 1991.

O USO DAS NOVAS TIC'S E O GEOGEBRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Data de aceite: 02/05/2023

Roosewelt Aurelio Silva Costa

Professor Esp. Formador IEMA Itaquí
Bacanga

RESUMO: Na atual conjuntura brasileira, o ambiente escolar começa a atender aos anseios da comunidade estudantil, notadamente entre os jovens e principalmente no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos que se inovam cada vez mais rapidamente. A importância em se atribuir um estudo voltado na questão do emprego de ferramentas de tecnologia informacional para fins educacionais é imprescindível em nossa sociedade contemporânea atual, sendo que este artigo certamente alcançará relevância ao mostrarmos que a transmissão do conhecimento, a formação dos saberes, aplicável a qualquer disciplina, mas convergindo na matemática, pode ser feito de forma mais simpática e assimilável aos escolares através de uma linguagem próxima à realidade destes, mais dinâmica, interativa e moderna, do que aquela utilizada nos métodos convencionais de ensino, como em livros, apostilas e lousas. Para discutir sobre tal, utilizaremos leitura e interpretação de referências de publicações

voltadas ao campo da Educação, juntamente com a aplicação de três diferentes tipos de ferramentas tecnológicas: o Whatsapp, o Facebook e o aplicativo GeoGebra. O resultado sintético desta produção resume-se na extrema importância da correta utilização e adequação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's e objetos educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Educação. Tecnologia. Estudantil. GeoGebra.

ABSTRACT: In the current Brazilian conjuncture, the school environment begins to meet the wishes of the student community, especially among young people and mainly and mainly does not refer to the use of technological resources that are innovating more and more quickly. The importance of designating a study relevant to the issue of the use of education articles is necessary for the current technology society to know, either by showing that the transmission of current knowledge Discipline, but convergent in mathematics, be done in a more sympathetic and assimilable way. To schoolchildren through any language close to reality, more dynamic, interactive and

modern, than the teaching used in conventional methods, such as in books, handouts and slates. To discuss this, we will use reading and interpretation of references from publications focused on the field of Education, together with the application of three different types of technological tools: Whatsapp, Facebook and the GeoGebra application. The synthetic result of this production is summarized in the extreme importance of the correct use and adequacy of the new Information and Communication Technologies - ICT's and educational objects in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Knowledge. Education. Technology. Student. GeoGebra.

1 | INTRODUÇÃO

Diante da nova realidade educacional as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), estão trazendo para os espaços de sala de aula, novos conceitos e tipos diferentes de aprender. Diante disso as tecnologias móveis tais quais o aparelho celular e tablet, permitem aprender em espaços físico e virtuais. Nesse contexto, o estímulo ao uso dessa tecnologia móvel para o aprimoramento da pesquisa, o constante incentivo aos alunos da busca do conhecimento e principalmente a descoberta de novas maneiras de aprender, é colaborar para autonomia, criatividade e também ensinar para a liberdade. Dessa maneira, Costa (2007), salienta que o professor deve usufruir das potencialidades do telefone celular, como um considerável recurso pedagógico, haja vista que essa tecnologia móvel está presente na vida de praticamente todos os educandos.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2014), com o advento dessas novas tecnologias, o espaço escolar pode se transformar em um conjunto de espaços ricos e de aprendizagens deveras expressivo, seja em sua forma presencial ou digital. É imperativo que o professor possa aproveitar essas potencialidades das tecnologias disponíveis para motivar cada vez mais os seus alunos a aprenderem de uma forma independente e atuante.

Nesse contexto, Moran, Masetto e Behrens (2014 p.78) destacam que:

Com isso é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados compará-los, contextualiza-los, aprofundá-los, sintetiza-los. O conteúdo pode ser disponibilizado digitalmente.

Dessa forma, com a mais recente evolução tecnológica e o conseqüente advento da informatização, a utilização do aparelho de celular por crianças, adolescentes e jovens tem crescido vertiginosamente. Segundo o PNAD Contínua TIC 2017, (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio), divulgada pelo IBGE, cerca de 78,2% de brasileiros acima de 10 anos possuem celular, ou seja: 141,6 milhões de usuários. Esse exagerado aumento do uso de celular por esse grupo tem causado diversos confrontos, principalmente nas escolas, devido à má utilização dos mesmos. Contudo, procura-se uma maneira de minimizar tais conflitos e maximizar a transmissão do conhecimento utilizando os celulares

como ferramenta pedagógica. E os educadores, como facilitadores da transmissão da informação e construção do conhecimento, podem e devem utilizar essa tecnologia móvel para aprimorar a pesquisa e incentivar os alunos a descobrir novas maneiras de aprender.

Nesse sentido, este trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e tem como objetivo principal discutir a contribuição das novas tecnologias de informação e comunicação, juntamente com objetos educacionais, no processo de ensino e aprendizagem no contexto nacional, em especial o uso do Facebook, do Whatsapp e do GeoGebra.

Para tanto, formulou-se os seguintes objetivos específicos: Explorar a respeito das utilizações de novas tecnologias de informação e comunicação – mais especificamente, Facebook, Whatsapp e o aplicativo GeoGebra– de forma a tornar a linguagem pedagógica junto aos estudantes mais atrativa, interativa, dinâmica e efetiva; Sugerir formas de uso prático de tais ferramentas em salas de aula presenciais e/ou virtual para auxiliar no processo de integração de tais instrumentos (TIC's) com os profissionais responsáveis pela construção do conhecimento juntamente com os alunos.

2 | TIC'S NA MATEMÁTICA

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's representam um conjunto integrado de recursos tecnológicos, usados para reunir, distribuir e compartilhar informações. As frequentes mudanças às quais as organizações estão sendo submetidas, especialmente em relação à revolução das TIC's, despertam para a necessidade de preparação de profissionais apropriados de enfrentar novos obstáculos individuais e organizacionais, notadamente no ensino da matemática, haja vista ainda ser uma disciplina com que muitos alunos ainda têm certa dificuldade em sua plena compreensão.

Atividades contemporâneas imperativas, como o ensino continuado à distância, trabalhos em rede, ambientes colaborativos, desenvolvimentos tecnológicos entre outras, se manifestam e indicam para gestão de pessoas competentes, numa realidade de flexibilidade, concorrência e globalização. Dessa maneira, surge a necessidade de repensar os modelos de ensino perante a perspectiva de ampliação das novas práticas auxiliares à formação acadêmica, despontadas por perspectivas que protegem aspectos de maior interatividade tecnológica no ensino acadêmico.

Sendo assim, entende-se que a importância em se atribuir um estudo pautado na questão do emprego de ferramentas de tecnologia informacional para fins educacionais pode ser desdobrada em diversos posicionamentos que lhe emitam a compreensão de seu significado positivo.

Diante disso, este artigo certamente alcançará relevância ao colaborar na formulação de um discurso que ressalte o posicionamento em tornar o ensino da matemática de forma mais atraente e assimilável aos alunos, através de uma linguagem próxima à realidade destes, mais dinâmica, ilustrativa e contemporânea.

3 | FACEBOOK

O Facebook é uma rede social virtual em que se pode compartilhar entre seus usuários mídias, informações, links, vídeos etc. Segundo a Agência Brasil (2018), é considerada a maior rede social de todo o mundo, contando com mais de 2 bilhões de usuários ativos em todo mundo, além de possibilitar a conexão entre pessoas de diferentes espaços geográficos, o compartilhamento de informações e a interatividade de forma dinâmica e envolvente, ele agrega variados recursos digitais.

Uma funcionalidade prática para utilização do Facebook como ferramenta pedagógica é a criação de um grupo fechado para troca de informações e interação. Esses “grupos” funcionam basicamente como um grupo de estudo virtual, no qual alunos e professores podem compartilhar informações úteis que auxiliarão nas atividades desenvolvidas em sala de aula, incluindo a matemática.

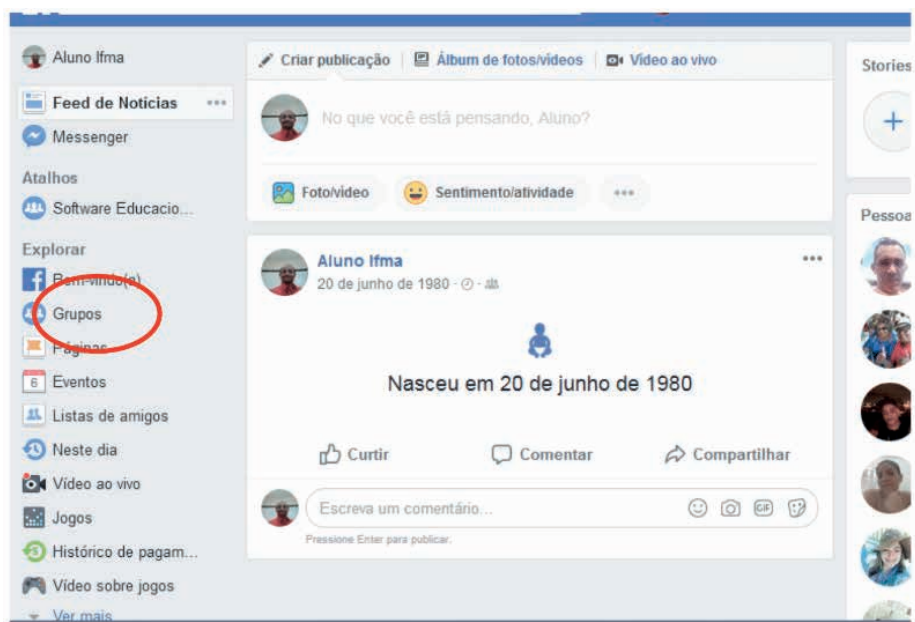


Figura 1 – Criando um grupo no Facebook, via computador pessoal

Fonte: www.facebook.com

Pode-se também criar um tópico a ser inserido no grupo, que é o equivalente a um mural de notícias relacionado ao mesmo, sendo que qualquer um dos membros desse grupo pode registrar comentários a respeito desse tópico, ou pode-se criar um evento, como um encontro presencial, uma atividade em campo, etc. Nesse evento, podem ser inseridos dados como: Nome do evento, periodicidade, horários de início e término e uma breve descrição do mesmo. Assim, pode-se ter um tipo de “controle” sobre quais os alunos

que tenha a intenção de comparecer a esse evento.

Temos como exemplo de sua utilização, o estudo de Ana Costa e André Ferreira (2012), em que constataam que o Facebook é uma ferramenta eficaz para conectar professor-aluno e vice-versa proporcionando o compartilhamento de conteúdo, melhorando a comunicação e o aprendizado dentro e fora da sala de aula:

O FACEBOOK, enquanto ferramentas da Web 2.0, possibilitam diversas oportunidades para a criação de um ambiente de aprendizagem cooperativo e colaborativo. O ambiente [...] do FACEBOOK vão organizando-se como espaços de integração, comunicação, compartilhamento e colaboração entre professor-aluno. [...]. Tendem a tornarem-se ambientes de aprendizagem efetivos, eficazes e envolventes por fazerem parte do cotidiano discente. [...] Além disso, estreitam a relação professor-aluno e ampliam o espaço da sala de aula, permitindo que os alunos tornem-se também responsáveis por sua própria aprendizagem. (ANA COSTA, ANDRÉ FERREIRA, 2012 p.9).

Existem resultados interessantes na percepção da aplicação do uso do Facebook no Instituto Federal de Sertão-PE, de acordo com estudo de Alencar, Moura e Bitencourt (2013), onde é constatado que os alunos apoiam a ideia de inserir o Facebook como uma plataforma educacional no cotidiano estudantil. Para uma das alunas, o “Facebook possa sim ser utilizado como plataforma educacional, porém desde que haja uma política correta de uso, não viabilizando como uso para passatempo, pode ser uma boa ferramenta de ensino”. Esse estudo afirma ainda que:

Inserir [...] o Facebook, no contexto estudantil torna-se uma tarefa fácil, já que os nativos digitais já estão habituados a utilizar as mídias digitais assiduamente. O uso de tal plataforma como articulador da rede educacional ultrapassaria as distâncias, aumentando a interação entre alunos e professores. Conseguir a atenção dos discentes em meio ao mundo digital é tarefa árdua nos dias de hoje o que é ampliado pela resistência imposta por alguns sobre o uso dessas mídias em sala de aula. [...] Não obstante, devemos levar em consideração que todos esses personagens compartilham espaços virtuais que estendem as ações de sala de aula e contextualizam melhor seus saberes. (ALENCAR, MOURA e BITENCOURT, 2013 p. 91)

4 | WHATSAPP

Whatsapp é um software multiplataforma para smartphones, podendo também ser utilizado no pc (conjuntamente com o smartphone), utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de compartilhamento de vídeos, fotos, links e áudios através de uma conexão com a internet. Sendo funcional com as mais relevantes marcas e sistemas operacionais da atualidade, tais quais Android e iOS.

Atualmente, os smartphones deixaram de ser exclusivamente telefone móvel, transformando-se em pequenos computadores portáteis. Adquiridos pela maioria dos estudantes, os aparelhos celulares merecem atenção no âmbito educacional, podendo

ser aliados do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, estudo de Juarez Neri (2015) em dois colégios do ensino médio (um público e outro privado) em Feira de Santana-BA, revelou que tanto os alunos quanto os professores concordam com a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica, além de afirmarem que praticamente “todas as disciplinas podem ser utilizadas pelo aplicativo”:

Quando o professor concorda que o uso da tecnologia de informação como ferramenta pedagógica é fundamental no ensino, desde como estímulo ao aprendizado até a inclusão digital, ele cria um revolução na educação.[...].O Whatsapp foi proposto como ferramenta pedagógica [...] Se um aplicativo consegue estimular um jovem a ficar mais de 5 horas se comunicando com o outro que não está no mesmo espaço físico que ele, o professor se torna um grande interventor neste processo, mudando o objetivo da utilização desta ferramenta para a geração de conhecimento e estímulo ao aprendizado, pois além disso pode conseguir quebrar as barreiras físicas da sala de aula tornando a escola acessível em qualquer lugar através da internet. (NERI, 2015 p.23)

Para isso, é imperativo que os alunos possam assimilar que a construção do conhecimento não pode ser limitada apenas ao espaço escolar, sendo conclusivo que o celular juntamente com parte de seus aplicativos, podem ser de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem, quando corretamente utilizados incrementando ainda mais a comunicação e interação entre professor/alunos/demais intervenientes de uma disciplina, tal qual o Facebook.

Um exemplo prático é a criação de um grupo fechado para troca de informações e interação sobre a disciplina de matemática, mas poderia ser qualquer outra disciplina. Pode-se cria-lo clicando na opção “Novo grupo”, logo após a seleção de “configurações” (os três pontinhos ao lado da lupa), na tela inicial do Whatsapp.

Abaixo, na figura 2, temos exemplos de criação de um novo grupo e a adição de novos participantes:

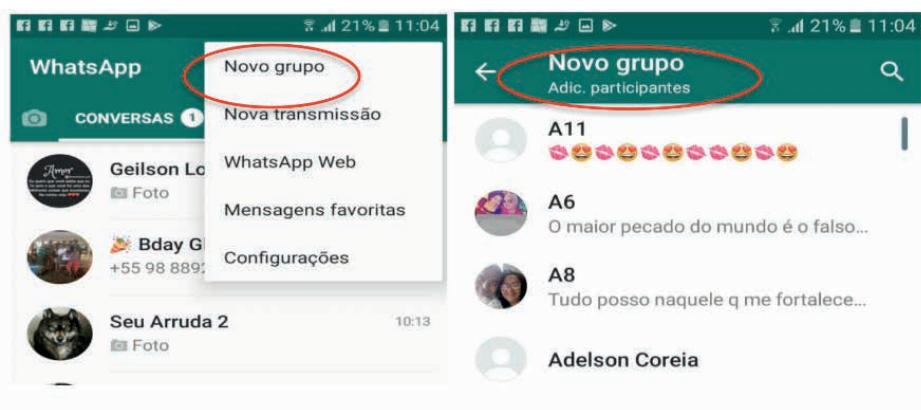


Figura 2 – Criando um novo grupo e adicionando participantes

Fonte: Aplicativo Whatsapp para Smartphone com Sistema Operacional Android

O grupo pode ser utilizado para que os estudantes possam postar suas dúvidas e interagir entre si, enviando material referente ao conteúdo fornecido. Em contrapartida, o professor pode interagir com o grupo, respondendo aos questionamentos e o instigando, por meio do envio de material, notícias interessantes, vídeos e outros questionamentos relativos ao assunto abordado.

A respeito do uso da ferramenta “grupos” do Whatsapp, em pesquisa efetuada por Kaieski, Grings e Fetter (2015) em Taquara - RS, um aluno afirma que “Os alunos passaram a interagir com mais frequência e naturalidade, bem como a desenvolver as atividades propostas”. Outro discente afirmou também que “Fica mais fácil resolver as dúvidas, sempre tem alguém conectado respondendo.” Constataram ainda:

O principal foco da utilização do WhatsApp na aplicação do projeto foi explorar as possibilidades de interatividade, colaboração e engajamento que a ferramenta possibilita. [...] o desempenho e a aprendizagem dos discentes dependem não só do interesse no assunto, mas também do relacionamento entre os alunos, do gerenciamento das diferenças individuais, dos traços de personalidade, das origens culturais, das diferenças de gênero e da sala de aula como um ambiente de aprendizagem [...]. O resultado da pesquisa-ação sobre a utilização do WhatsApp no contexto educacional proposto no projeto confirmou as referências encontradas na literatura. A avaliação geral tanto dos docentes quanto dos discentes foi positiva principalmente pela facilidade de resolução de dúvidas. (KAIESKI, GRINGS e FETTER, 2015 p.8).

Ou seja, por meio do Whatsapp, pode-se quebrar as barreiras físicas da escola, possibilitando novas formas de ensinar e aprender tanto para o estudante como para o professor, sendo que este deve manter a atenção e a interatividade da turma, através da extensão da sala de aula que o aplicativo proporciona. É necessário então, que a escola compreenda o processo em que a tecnologia está inserida e esteja atenta as mudanças que o uso do WhatsApp pode ocasionar no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, com o uso desta ferramenta do Whatsapp, as comunicações e interações entre os intervenientes envolvidos é feito de forma dinâmica e intensa, haja vista praticamente todos interagirem entre si, sendo que qualquer um dos mesmos pode postar informações textuais, compartilhar documentos, vídeos, áudios, etc.

5 | GEOGEBRA

É notória a dificuldade de grande parte dos alunos com as aulas de matemática, seja pela metodologia utilizada pelo professor, seja pela insuficiência das ações pedagógicas ou ainda pela falta de identificação do mesmo com a disciplina. Nesse contexto, a aplicação de tecnologias na educação, constante na Base Nacional Comum Curricular, tem como principal finalidade auxiliar no processo de aprendizagem, já que possibilita um ensino mais dinâmico, reduzindo assim a distância entre a teoria e prática.

No meio dos mais variados objetos educacionais na área de ciências exatas disponíveis para utilização docente, convém destacar o GeoGebra como uma alternativa

totalmente executável, pois é um software utilizado no ensino da Matemática que reúne geometria, álgebra, cálculo, gráficos e estatística. O GeoGebra é um software gratuito e multiplataforma, utilizável em todos os níveis de ensino. Uma vez instalado, pode inclusive ser utilizado off-line, ou seja, sem conexão com a internet.

Para o download e instalação software GeoGebra, deve-se ir ao sítio eletrônico <<https://www.geogebra.org/download?lang=pt>> e seguir as instruções conforme para instalação do programa. Para fins de análise desse artigo, foi baixado a Calculadora Gráfica.

A análise simples da janela inicial do GeoGebra é composta por uma barra de menus (1), barra de ferramentas (2), janela de visualização (3), janela de álgebra (4), campo para entrada de fórmulas (5), conforme se visualiza na figura 5 a seguir:

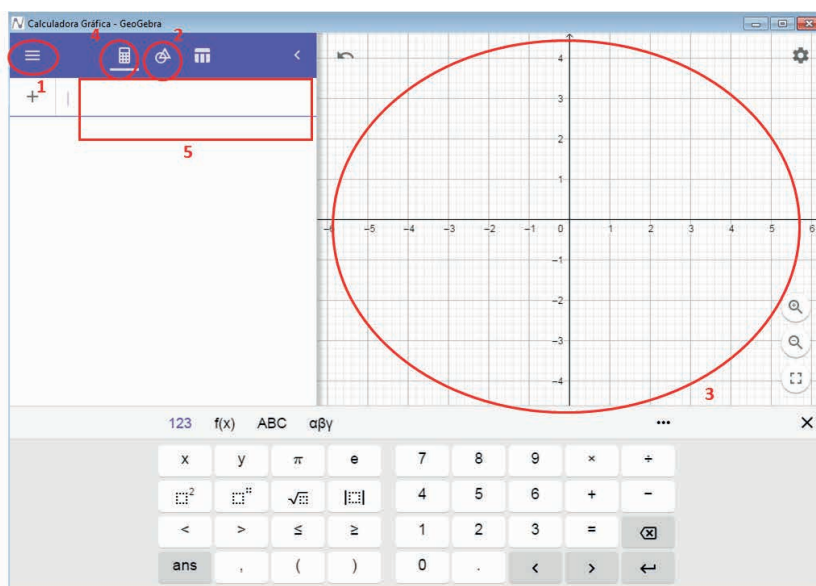


Fig. 5 Tela inicial do GeoGebra V. 6.0.573.0 off line

Fonte: Captura de tela do GeoGebra

Para fins de utilização nesse artigo, utilizaremos o GeoGebra para analisar o gráfico do ponto de intersecção de duas retas ($f: y=3x + 3$ e $g: y= -3x - 3$), assunto estudado no oitavo ano do Ensino Fundamental. Para tal, utilizaremos as seguintes etapas:

Passo 1: Construir a reta f no GeoGebra.

Digitar no campo de entrada de fórmulas: $y = 3x + 3$ e aperte Enter.

Dessa forma, o aplicativo irá plotar a reta f na janela de visualização, conforme figura 6 abaixo:

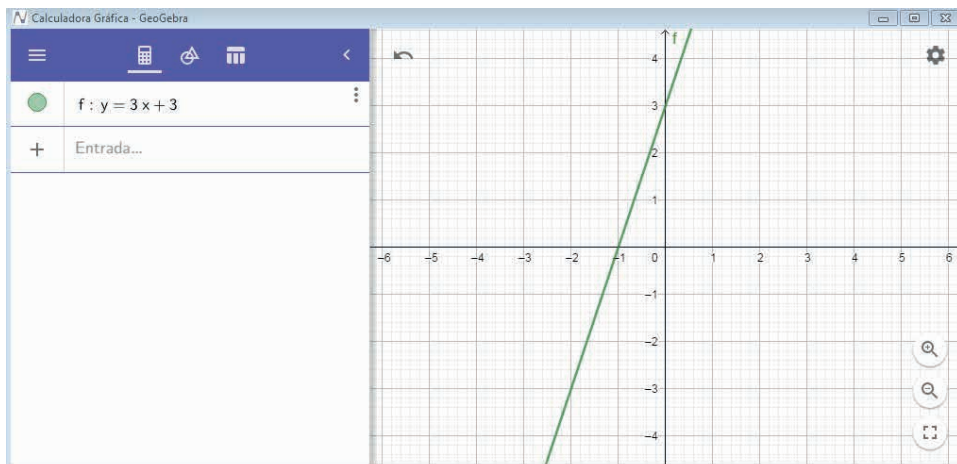


Figura 6 – gráfico da reta $f: y=3x + 3$

Fonte: Captura de tela do GeoGebra

Passo 2: Construir a reta g no GeoGebra.

Abaixo da fórmula digitada no passo1, digitar no campo de entrada: $y = -3x - 3$ e aperte Enter.

Dessa forma, o aplicativo irá plotar a reta g na janela de visualização, conforme figura 7 abaixo:

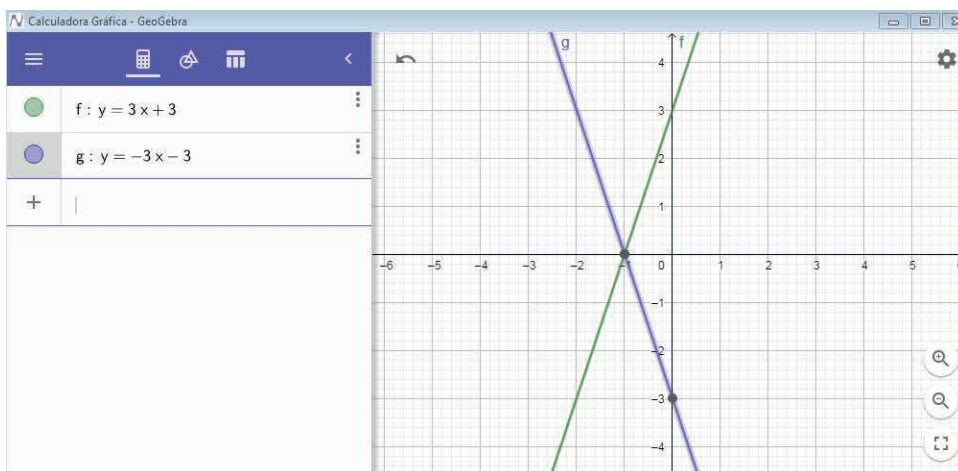


Figura 7 – Intersecção das retas f e g

Fonte: Captura de tela do GeoGebra

Passo 3: Formar o sistema de equações de primeiro grau e encontrar as coordenadas de intersecção (valores de x e y) e confrontar com a visualização da figura 4

para constatação de sua igualdade. No caso, o ponto de intersecção das retas plotadas no GeoGebra é $(-1,0)$.

Do ponto de vista dos discentes, podemos destacar que o GeoGebra Torna a matemática mais próxima, pois o mesmo cria um elo entre a geometria e a álgebra, possibilitando que os alunos possam visualizar e vivenciar a matemática, tornando o ensino desta mais interativo e bem menos monótono.

O aplicativo possui uma interface de usuário amigável, simples e interativa, tornando a compreensão da matemática mais assimilável, pois devido ao fato de poder ser utilizado em computadores, tablets, e smartphones, o GeoGebra é totalmente acessível e fácil de ser usado em qualquer lugar, seja em casa, no trajeto para a escola ou até mesmo antes de dormir, criando as experimentações necessárias para a absorção de um assunto da matemática, desafiando assim, a capacidade de investigação do aluno, através de suas várias ferramentas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das TIC's como ferramentas na mediação pedagógica, bem como uma participação em um processo de ensino aprendizagem na internet, pressupõe que o indivíduo, seja este quem ensina ou quem aprende, reavalie suas atitudes e concepções em relação a formação humana, já que esta formação não mais se limita a uma sala de aula física e não é resultado apenas da ação do docente, sendo que diante de todas essas novas tecnologias existentes, entende-se que o professor deve dominar o pleno uso dessas ferramentas, no tocante à fluência tecnológica agregada ao direcionamento pedagógico do uso de tais recursos.

Com o grupo de Whatsapp e Facebook, os alunos podem e devem postar comentários e tirar suas dúvidas de qualquer disciplina, incluída a matemática, com o professor, o qual pode interagir com grupos de estudantes, de forma síncrona e assíncrona, tornando a comunicação distribuída mais efetiva. O modelo de comunicação distribuída favorece ainda o compartilhamento de textos, vídeos e imagens, além de sites da Internet.

Já pelo lado dos docentes, inferimos que o GeoGebra permite ministrar uma aula deveras dinâmica, já que ele é facilmente incorporado em uma aula, lembrando sempre que o aplicativo não substitui a figura do professor, ele apenas o auxilia em uma melhor transmissão das informações, construindo assim, o conhecimento. Concluímos também que, através do uso do aplicativo, através dos seus mais variados recursos, pode-se direcionar a aula de matemática, tanto em nível básico quanto superior, aumentando o interesse e a produtividade dos alunos.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil: **Facebook chega a 2,6 bilhões de usuários no mundo com suas plataformas.**

Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/facebook-chega-26-bilhoes-de-usuarios-no-mundo-com-suas-plataformas>>. Acessado em: 22.Abr.2019.

ALENCAR, Gersica; MOURA, Murilo; BITENCOURT, Ricardo: **Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IF Sertão – PE.** Disponível em: < <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/321/180>>. Acessado em: 22.Abr.2019.

Base Nacional Comum Curricular. **Portal do Ministério da Educação-MEC.** Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 20.Fev.2020.

BORBA, M. **Softwares e internet na sala de aula de matemática.- X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade.** Salvador - BA. 2010. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/marceloxenen.PDF>>. Acessado em: 20.Fev.2020.

COSTA, Ana Maria; FERREIRA, André: **Novas Possibilidades Metodológicas Para O Ensino-Aprendizagem Mediados Pelas Redes Sociais Twitter E Facebook.** Disponível em:<<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/494>>. Acessado em: 22.Abr.2019.

COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias. Desafios E Perspectivas Na Educação.** 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

KAIESKI, Naira ; JACQUES, Grings; FETTER, Shirlei (2015): **Um Estudo Sobre As Possibilidades Pedagógicas De Utilização Do Whatsapp.** Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/61411>>. Acessado em: 22.Abr.2019.

MORAN, Manuel José; Masetto, Marcos T; Behrens Marilda Aparecida. **In Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 13º Ed. Campinas. Ed. Papirus,2000.

NERI, Juarez: **MÍDIAS SOCIAIS EM ESCOLAS: Uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio.** Disponível em: < <https://docplayer.com.br/23656768-Midias-sociais-em-escolas-uso-do-whatsapp-como-ferramenta-pedagogica-no-ensino-medio-juarez-heladio-pereira-neri-1-resumo.html>>. Acessado em: 23.Abr.2019.

PNAD 2017. **PNAD Contínua TIC 2017.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>. Acessado em: 22.Abr.2019.

TIC KIDS ONLINE 2013. Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>. Acessado em 01.Abr.2019.

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO - Possui graduação em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Em 2010 obteve seu mestrado em Educação, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e em 2018 doutorou-se em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Seu segundo mestrado foi realizado pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (PGF), também pela Universidade Estadual de Maringá, defendido em 2021. É pesquisadora integrante do “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva” (GEEII) e do projeto “Práticas de alfabetização e de letramento: das políticas educacionais às atividades escolares”. Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Atuou no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá.

A

Aplicativos 76, 82, 102, 235, 237, 271

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 45, 47, 48, 51, 55, 61, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 166, 169, 171, 172, 173, 178, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 205, 209, 210, 212, 213, 232, 233, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 268, 270, 271, 272, 275, 276

Arte 44, 45, 48, 54, 62, 73, 115, 178, 211, 243, 257

B

Brasil 14, 21, 41, 57, 59, 63, 67, 72, 74, 75, 77, 79, 83, 84, 86, 98, 100, 110, 111, 112, 117, 121, 122, 124, 125, 128, 130, 133, 134, 141, 142, 151, 166, 180, 181, 182, 187, 209, 211, 213, 242, 243, 252, 254, 258, 259, 264, 269, 276, 277

C

Cidadania 32, 42, 71, 72, 121, 172, 174, 211, 213, 242, 243

Classes gramaticais 240, 241, 245, 249, 250, 251

Criação 44, 45, 46, 48, 55, 56, 71, 102, 126, 246, 247, 269, 270, 271

Criação artística 44, 45, 46, 56

Cultura 4, 6, 7, 8, 13, 18, 21, 58, 73, 111, 115, 125, 144, 159, 167, 171, 173, 178, 199, 208, 210, 211, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 252, 257, 276, 277

Currículo 13, 23, 24, 26, 39, 73, 75, 76, 172, 178, 209, 214, 225, 254, 258

E

Economia 22, 167, 277

Educação 1, 2, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 55, 56, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 169, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 235, 238, 240, 242, 244, 245, 246, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 264, 266, 271, 272, 276, 277

Educação Básica 78, 84, 108, 122, 129, 130, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 207, 208, 209, 213, 235, 242, 264, 277

Educação Infantil 70, 79, 83, 86, 94, 99, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 264,

277

Educação Quilombola 213

Ensino Fundamental 21, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 97, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 121, 123, 180, 182, 187, 191, 235, 239, 273

Ensino Médio 15, 76, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 136, 166, 169, 174, 175, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 271, 276

Ensino Remoto 70, 75, 76, 78, 82, 83, 84

Ensino Superior 25, 27, 29, 30, 42, 57, 58, 59, 60, 63, 66, 67, 69, 70, 110, 114, 192, 251, 277

Evasão escolar 75, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

F

Formação de Professores 15, 39, 79, 83, 173, 178, 243, 252, 277

G

Gestão educacional 59

I

Imaginação 54, 263

Infância 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 56, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 111, 130, 208, 255, 256

Informática 14, 15, 97, 99, 100, 103, 105, 108, 109, 114

Interdisciplinaridade 190, 191, 194, 195, 197, 198

J

Jogos educativos 237, 253, 254

L

Língua Portuguesa 37, 73, 76, 235, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251

M

Matemática 21, 25, 32, 73, 76, 98, 99, 116, 161, 197, 201, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 275, 276

Metodologia de ensino 29, 33, 34, 102

Metodologias ativas 29, 30, 35, 39, 41, 42, 79, 110, 112, 113, 115, 116, 117

P

Pandemia 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 127, 128, 130

Pensamento computacional 97, 98, 99, 100, 101, 106

Pensamento crítico 71, 80, 242

Política 32, 41, 60, 72, 79, 128, 133, 146, 160, 167, 171, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 257, 270, 277

Portugal 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 39, 41, 42, 57, 63, 64, 67, 178, 214, 231

Práticas pedagógicas 11, 34, 46, 168, 171, 193, 206, 207, 209

Processo de ensino 10, 11, 75, 86, 94, 108, 112, 113, 127, 192, 193, 195, 203, 209, 241, 242, 243, 244, 246, 250, 255, 257, 258, 259, 262, 266, 268, 271, 275

Psicologia Escolar 131, 135, 136

R

Remuneração Docente 179, 180, 181, 182, 183

S

Sociedade 3, 5, 21, 59, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 91, 98, 111, 112, 116, 121, 127, 129, 133, 134, 140, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 181, 195, 199, 200, 204, 209, 213, 234, 243, 251, 256, 258, 264, 266

Suicídio 87, 90, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

T

Tecnocracia 214, 215, 216, 217, 221, 229, 230

Tecnologia 7, 8, 14, 15, 16, 19, 21, 35, 40, 75, 76, 78, 98, 101, 133, 137, 139, 190, 231, 244, 246, 252, 257, 266, 267, 268, 271, 272

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) 8, 266, 268

Trabalho Pedagógico 22, 207, 209

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 44, 45

Transtornos depressivos 85, 86, 88, 94



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

3



www.arenaeditora.com.br



contato@arenaeditora.com.br



[@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)



www.facebook.com/arenaeditora.com.br



A educação enquanto fenômeno social:

Propósitos econômicos, políticos e culturais

3



www.arenaeditora.com.br



contato@arenaeditora.com.br



[@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)



www.facebook.com/arenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2023