

Janiara de Lima Medeiros
(Org.)

ENSINO E EDUCAÇÃO:

contextos e vivências

v. 1

LICURI

Janiara de Lima Medeiros
(Org.)

ENSINO E EDUCAÇÃO:

contextos e vivências

v. 1

LICURI

© 2023 Editora Licuri
Rua Florianópolis, 800
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba
E-mail: contato@editoralicuri.com.br
Site: editoralicuri.com.br

Produção Editorial

Editor Chefe: Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

Revisão: Os Autores

Diagramação e Capa: Aline Soares de Barros

Créditos da capa: Editora Licuri

Conselho Editorial:

Dr. Leandro Donizete Moraes

Dra. Priscila Bernardo Martins

Dr. João Paulo Laranjo Velho

Dra. Nádia Vilela Pereira

Dra. Edilma da Silva Ribeiro

Msc. Ana Acácia Araújo de Souza Eda

Msc. Nay Brunio Borges

M488 Medeiros, Janiara de Lima.
Ensino e Educação: contextos e vivências/ Janiara de Lima
Medeiros - Campina Grande: Licuri, 2023.

v. 1

Livro digital (281 f.: il.)

ISBN 978-65-999183-2-2

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.8322>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Brasil. 3. Docência. I.
Medeiros, Janiara de Lima, org, II. Título. Brasil. III. Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

APRESENTAÇÃO

Nessa obra iremos explorar a intersecção entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação, com um foco especial nas relações entre o ensino de Física e o conceito de energia. Também abordaremos diversos temas relacionados à educação e tecnologia, como a precarização do trabalho docente no período pandêmico, as perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky em ambientes virtuais de aprendizagem e a influência da web na melhoria do ensino-aprendizagem de Matemática.

Além disso, discutiremos o impacto da pandemia na formação técnica em instituições na região do Cariri cearense, práticas de ensino e aprendizagem da leitura e a importância da semiótica para a interpretação textual. Também refletiremos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o atendimento educacional especializado e os pressupostos do ensino religioso na escola.

Com este conjunto de temas, esperamos proporcionar uma visão ampla e interdisciplinar sobre a educação, tecnologia e sociedade, abrangendo desde questões pedagógicas e didáticas até aspectos socioculturais e políticos.

SOBRE A ORGANIZADORA DA OBRA

Janiara de Lima Medeiros

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), Bacharel em Análise Semiótica e Licenciatura em Língua e Literatura brasileiras. Especialista em Gestão de Recursos Humanos, em Psicopedagogia Clínica e em Institucional. Possui MBA Executivo em Marketing, especialização em Gestão EaD e Mestrado em Educação. Atuou em instituições públicas e privadas, civis e militares, como docente e/ou gestora. Enquanto gestora, coordenou concomitantemente vinte e três unidades de ensino no Rio de Janeiro. Como consultora em Educação, desenvolveu e gerenciou projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância. Possui experiência em produção literária diversas. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias. A vivência militar deu-se entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2023, na qual passou a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários do Exército Brasileiro como docente de Língua Portuguesa. Neste período lecionou cultura e língua portuguesa para estrangeiros da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. A partir de 2023, como Oficial da Reserva (R/2), publicou obras de cunho ontológico e epistemológico. Nesse mesmo ano, foi classificada para incorporar o quadro de docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) como professora de Língua Portuguesa, instituição de ensino a qual orgulha-se em fazer parte.

SUMÁRIO

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação e suas relações com o ensino de física e o conceito de energia Nádia Vilela Pereira	1
Reflexões sobre os desafios do ensino virtual: relato de experiência de estudantes de graduação em engenharia Antônio Carlos Santos do Nascimento Passos-de-Oliveira; Heitor Borges Cruz	18
A precarização do trabalho docente de escolas de educação profissional do Ceará no período pandêmico - breves considerações à luz do método marxiano Maria Elly Krishna dos Santos Pereira; Osterne Nonato Maia Filho; Natasha Alves Correia Lima; Jória Ane Lima Batista Almeida; Amanda Agostinho Guedes Peixoto; Maria Núbia de Araújo; Marismênia Nogueira dos Santos	26
Ambientes virtuais de aprendizagem: perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky Letícia Fernandes Costa	44
As Tecnologias Digitais em práticas criativas no Centro Municipal de Ensino a Distância de Anápolis CEADI Delma Aparecida Ferreira	53
A influência da web como fator de melhoria no ensino-aprendizagem da matemática Wilson Carlos Rodrigues de Matos	64
A psicopedagogia e as tecnologias digitais na educação: uma análise de suas relações no processo de ensino e aprendizagem Adna dos Santos Lemos	81
Ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes do ensino médio integrado durante e pós-covid-19: desafios e perspectivas Valdenildo Pedro da Silva	90

Impactos da pandemia na formação técnica em instituição na região do cariri cearense: uma visão discente	113
Sebastião Erailson de Sousa Santos; Sebastião Sampaio Ribeiro; Denise Magalhães Azevedo Feitoza; Maíres Alves Cordeiro; Gabriella Priscilla Soares dos Santos; Claudiane de Sá Rodrigues	
O ensino de física e suas relações com energia e o agronegócio no estado do Tocantins	120
Nádia Vilela Pereira	
Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo	134
Alex Moreira Roberto	
Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa	154
Ana Aparecida Tavares da Silveira; Fabyana Soares de Oliveira; Sára Maria Pinheiro Peixoto; João Paulo Vicente da Silva; Maria Aparecida Dias	
Práticas de ensino e aprendizagem da leitura: um reflexo na Prova Brasil	172
Ana Claudia Silva Azevedo Ferreira; Antonio Marcos Medeiros Dias; Martha Reis Sousa; Kesiah Rosália Ribeiro Costa	
Análise de estratégias para gestão educacional	80
Wilson Carlos Rodrigues de Matos	
Mãe, quem é “perguntador” é inteligente ou intelectual? Ensaio sobre a ‘liberdade’ na perspectiva florestânica	196
Janiara de Lima Medeiros	
Breves Considerações sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)	205
Rafael Jacson da Silva Carneiro; Cleidiane Silva Castro Sampaio; Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa; Prícila da Cunha Glim de Oliveira; Vinícius Cruz de Oliveira	
Considerações acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE	215
Rafael Jacson da Silva Carneiro	
Pressupostos do ensino religioso na escola	227
Rafael Jacson da Silva Carneiro	
A aplicação de termos estrangeiros norte-americanos no cotidiano dos brasileiros	245
Rafael Jacson da Silva Carneiro; Gilkid da Silva Oliveira; Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa; Natalina Vieira Nojosa; Vinícius Cruz de Oliveira	

A importância da semiótica para a interpretação textual	260
Cleidiane Silva Castro Sampaio; Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa; Prícila da Cunha Glim de Oliveira; Rafael Jacson da Silva Carneiro	
Índice remissivo	271

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação e suas relações com o ensino de física e o conceito de energia

Autora:

Nádia Vilela Pereira

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Palmas

Resumo

A abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), tem nos mostrado que pode oferecer a todos uma educação uma melhor qualidade, integrada e próxima à realidade, permitindo compreender que a aprendizagem em Física vai muito além de seus conteúdos básicos. Nosso objetivo é identificar as relações CTS, sendo destacados alguns aspectos do movimento em si, sua origem, as relações do movimento CTS com a Educação, bem como suas relações com o Ensino de Física e o conceito de “Energia”. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (GIL, 2002). Essa proposta possibilita a adoção de uma postura mais crítica, reflexiva e o desenvolvimento de valores e atitudes relacionados às questões sociais e ambientais, bem como um compromisso com a aprendizagem para a vida e para o exercício da Cidadania.

Palavras-chave: Aprendizagem. Questões sociais. Questões ambientais.

DOI: 10.58203/Licuri.83221

Como citar este capítulo:

PEREIRA, Vilela Pereira. Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação e suas relações com o ensino de física e o conceito de energia. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-16. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

Com o final da Segunda Guerra Mundial, Vannevar Bush escreveu o relatório “Ciência, a fronteira sem fim” (Revista Ensino Superior UNICAMP, n. 2, p. 86-95, nov./2010)¹, no qual relata a grande importância da Ciência para as conquistas militares durante a guerra, sendo reeditado em 2010.

Além disso, o mesmo relatório defende que a Ciência seria, também, de fundamental importância na paz, se forem viabilizadas pesquisas voltadas para a geração de novos conhecimentos, de novos empregos, para o bem-estar e prosperidade do mundo moderno, como podemos ler no seguinte trecho do documento:

O progresso na guerra contra a doença depende de um fluxo de novos conhecimentos científicos. Novos produtos, novas indústrias e mais empregos requerem adições constantes ao conhecimento das leis da natureza, e a sua aplicação para objetivos práticos. Da mesma forma, nossa defesa contra a agressão exige um novo conhecimento, para que possamos desenvolver novas e melhores armas. Tal conhecimento novo e essencial só pode ser alcançado por meio da pesquisa científica básica. A ciência é eficaz para o bem-estar nacional somente se for parte de um todo, sejam as condições de paz ou de guerra. Mas sem progresso científico, nada que for conquistado em outras direções poderá assegurar nossa saúde, prosperidade e segurança como nação no mundo moderno. Mas sem progresso científico, nenhuma conquista em outras direções, seja qual for a sua magnitude, pode consolidar a nossa saúde, prosperidade e segurança como uma nação no mundo moderno (BUSH, 2010, p. 94).

Como visto, acreditava-se que a Ciência poderia, por si só, ser o suporte dos tempos que viriam a partir da guerra nas sociedades de todo o mundo. Surgiram inúmeros dispositivos tecnológicos resultantes de pesquisas científicas, fazendo crer que todas as necessidades humanas poderiam ser atendidas com os resultados da Ciência e da Tecnologia. Surgiu, assim, uma nova sigla: C&T (Ciência e Tecnologia).

¹ Fonte: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ciencia-a-fronteira-sem-fim-o-documento-que-ajudou-a-moldar-a-pesquisa-na-segunda-metade-do-seculo-xx>.

Entretanto, a partir das décadas de 60 e 70, com o início dos movimentos sociais, especialmente na Europa e Estados Unidos, dos movimentos estudantis na França e das guerras da Coreia e Vietnã, surgiram as primeiras reflexões e questionamentos acerca do papel da Ciência e da Tecnologia.

ORIGENS DO MOVIMENTO CTS

A dissociação dos estudos de Ciência e Tecnologia dos seus resultados socioambientais, bem como a publicação de obras, como *A estrutura das revoluções científicas*, editada pela primeira vez em 1962 (KUHN, 2009), e *Primavera Silenciosa*, publicada inicialmente em 1962, por Rachel Carsons (1969), criaram as bases das relações acadêmicas e sociais, com discussões que permitiram refletir sobre as dimensões sociais da C&T, levando ao surgimento de um novo movimento, denominado Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). A este respeito, Bazzo, Pereira e Von Linsingen (2008, p. 161-162) afirmam que:

Os estudos sociais da ciência e da tecnologia, ou estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), constituem um campo de trabalho nos âmbitos da investigação acadêmica, da educação e das políticas públicas dos países onde atualmente já estão sedimentados. Estes estudos se originaram há pouco mais de três décadas, a partir de novas correntes de investigação em filosofia e sociologia da ciência e de um incremento na sensibilidade social e institucional sobre a necessidade de uma regulação democrática das mudanças científico-tecnológicas.

É importante, nesse campo, entender os aspectos sociais do fenômeno científico-tecnológico, tanto no que diz respeito às suas condicionantes sociais como no que diz respeito às suas consequências sociais e ambientais. O enfoque geral é de caráter interdisciplinar, abrangendo disciplinas das ciências sociais e a investigação acadêmica em humanidades como a filosofia e a história da ciência e da tecnologia, a sociologia do conhecimento científico, a teoria da educação e a economia da mudança tecnológica.

Percebe-se, então, que um novo modo de se conceber Ciência e Tecnologia surge com o movimento CTS, que passa “a aprofundar suas análises na imbricada relação entre

desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento humano” (BAZZO; PEREIRA; VON LINSINGEN, 2008, p. 159). As grandes descobertas da Ciência e os avanços tecnológicos, ao longo dos anos, vêm crescendo em ritmo acelerado e isso tem gerado incertezas para a sociedade e o aumento de questionamentos sobre as consequências sociais do desenvolvimento científico e tecnológico. Bazzo e seus colaboradores (2008), sobre a preocupação em saber se a Ciência e a Tecnologia, por si sós, poderiam contribuir para a formação dos futuros cidadãos, asseguram que:

Todos os grupos que hoje vêm estudando tais questões são taxativos ao apontar que não se poderia pensar em qualquer remodelação ou melhoria de caráter reflexivo na educação tecnológica sem a inclusão de estudos que contemplem os diversos aspectos da relação entre ciência, tecnologia e sociedade como parâmetro fundamental para a formação dos futuros cidadãos (BAZZO; PEREIRA; VON LINSINGEN, 2008, p. 160).

Bazzo, Pereira e Von Linsingen (2008) defendem, ainda, a necessidade de instigar, nas novas gerações, junto ao interesse pelos estudos científicos e pelo domínio e uso das novas tecnologias, também a consciência crítica acerca dos seus efeitos e impactos sobre a sociedade e a qualidade de vida. Nesse sentido, afirmam os autores que:

CTS têm por finalidade promover a alfabetização científica e tecnológica mostrando a ciência e a tecnologia como atividades humanas de grande importância social, [...]. Forma parte da cultura geral nas sociedades modernas. Trata também de estimular ou consolidar nos jovens o interesse pelos estudos da ciência e da tecnologia, mostrando com ênfase a necessidade de um juízo crítico e uma análise reflexiva das suas interferências na sociedade (BAZZO; PEREIRA; VON LINSINGEN, 2008, p. 162).

Desse modo, a educação CTS pretende, com a alfabetização científica, propiciar “o compromisso com a integração das mulheres e minorias, assim como o estímulo para um desenvolvimento socioeconômico respeitoso com o meio ambiente e equitativo com relação às futuras gerações.” (BAZZO; PEREIRA; VON LINSINGEN, 2008, p. 162).

A educação CTS abre, também, discussões acerca dos muitos paradigmas que

envolvem a sociedade, como forma de promover a compreensão das implicações e influências advindas do desenvolvimento científico tecnológico e o posicionamento dos cidadãos para a participação na tomada de decisões sobre os aspectos que envolvam questões científicas, técnicas e sociais (ACEVEDO *et al.*, 2001).

O movimento CTS trata do estudo das inter-relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, buscando entender os aspectos sociais do desenvolvimento técnico-científico, analisando os benefícios, consequências socioambientais que podem causar. Também busca um maior envolvimento da população nas decisões que perpassam o contexto ao qual pertencem, tornando-se, assim, um importante campo de trabalho voltado para a investigação acadêmica e para as políticas públicas (PINHEIRO, 2005).

As primeiras manifestações do movimento CTS ocorreram em países desenvolvidos a partir dos anos sessenta, pelas comunidades acadêmicas da época, que estavam descontentes e preocupadas com os problemas políticos e econômicos do desenvolvimento científico-tecnológico, onde foram levantadas as primeiras questões acerca das implicações éticas e sociais relacionadas ao uso da Ciência e Tecnologia (BAZZO, 1998).

De acordo com Fourez (1995, p. 298), “a ciência se isolou das reflexões sobre o ser humano, sobre os valores éticos e mesmo sobre seus próprios fins”, tornando-se imprescindível, na sociedade atual, a implantação de uma postura compreensiva, crítica e avaliativa das novas propostas científicas e tecnológicas apresentadas, como forma de identificar os perigos e as potencialidades de suas consequências de ordem econômica, ética, política, social.

Segundo Bazzo e Pereira (2009), os estudos e programas CTS são direcionados para as políticas públicas, no sentido de promover mecanismos democráticos de tomadas de decisões e para a educação como forma de pesquisa e de reflexão sobre Ciência e Tecnologia e seus impactos sociais, com o que se alinha a proposta desta investigação.

O MOVIMENTO CTS E A EDUCAÇÃO

Desde o seu início há mais de 40 anos, o movimento CTS tem contemplado investigações no campo da educação, apresentando a necessidade de ser colocado, na estrutura curricular, o enfoque da Ciência e da Tecnologia no seu contexto social, como forma de instigar os alunos à reflexão sobre as causas, consequências e interesses

econômicos relacionados aos avanços da Ciência e da Tecnologia (BAZZO; PEREIRA, 2006).

Para Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007, p. 72), a educação é um dos pilares da sociedade e cabe a ela mostrar que os avanços científicos e tecnológicos não são apenas benefícios e “[...] pode ser perigoso confiar excessivamente na ciência e na tecnologia [...]”, pois o desenvolvimento destas está, muitas vezes, relacionado a interesses sociais, políticos, militares, econômicos e com implicações de altos riscos à sociedade.

De acordo com Bazzo (1998), a Ciência e a Tecnologia têm, incorporadas, questões sociais, éticas e políticas, e a disseminação deste conhecimento deve se dar por meio de uma educação que promova a reflexão e a crítica como forma de conscientização do cidadão sobre as implicações e consequências dos avanços científicos e tecnológicos, de modo a favorecer que este se torne mais participativo nas decisões que influenciarão o seu futuro e o das próximas gerações.

Com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação passa a assumir novas responsabilidades geradas da transformação da sociedade resultante desse processo de permanente mudança.

Para Pinheiro (2007), o processo educacional é afetado diretamente por essa mudança de paradigma, sendo necessário um trabalho conjunto de várias disciplinas do currículo e a preparação dos educadores para que possam efetivar a educação CTS de forma que o aluno compreenda o papel e a interação da C&T no contexto social.

A educação CTS é um impulsionador inicial para estimular o aluno a refletir sobre as inúmeras possibilidades de leitura acerca da tríade: Ciência, Tecnologia e Sociedade, com a expectativa de que ele possa vir a assumir postura questionadora e crítica em breve (PINHEIRO, 2007).

Nesse sentido, Morin (2014) destaca que é necessário desenvolver uma cultura que permita que o cidadão consiga distinguir e contextualizar os problemas globais e fundamentais. O papel do educador, nesse ínterim, é preparar as mentes dos alunos para que possam responder à complexidade dos problemas e aos crescentes desafios que são impostos ao conhecimento humano, através de incertezas que aumentam constantemente sobre o universo e a humanidade.

De acordo com Pinheiro (2007), para que o ser humano aprenda a buscar a solução dos seus problemas e possa aplicá-la na prática, ampliando seus conhecimentos, é importante “despertar no aluno a curiosidade, o espírito investigador, questionador e transformador da realidade”. A educação formal deve, portanto, ter, por objetivo, habilitar o aluno a

compreender a realidade ao seu redor de forma crítica e consciente, aprendendo a atuar de modo a transformá-la para melhor.

O papel que a Ciência e a Tecnologia representam na atual sociedade do conhecimento nos parece indiscutível. O contexto de vida, hoje, é fortemente marcado e influenciado pelos avanços científicos e tecnológicos. Muitas das mudanças que ocorrem baseiam-se na Ciência; os avanços científicos e tecnológicos parecem nos envolver por todos os lados, desde novos medicamentos a transplantes de órgãos, telefones móveis cada vez mais avançados, até alimentos transgênicos.

Quando falamos em avanços científicos e tecnológicos, não significa que defendemos uma educação em Ciência centrada apenas no “como funciona”. A sociedade atual não é apenas tecnológica pelos aparatos e instrumentos que incorpora ao seu dia-a-dia, mas, principalmente, pela forma através da qual passamos a ver e a interpretar as coisas à nossa volta e as explicações que procuramos dar aos eventos (PIERSON; HOSOUME, 1997).

Esses avanços e mudanças oferecem novos e diferentes desafios, especialmente à educação e, em particular, à educação em Ciências, que deve preparar os indivíduos para conviverem em harmonia e contribuir para o bem-estar do mundo. Nessas circunstâncias, a educação em Ciência é fator preponderante, desde que alicerçada pelo desenvolvimento de valores e atitudes que contribuam para o alcance deste importante objetivo formativo.

A Ciência é um componente importante da cultura, pois fornece explicações sobre o mundo natural. Desse modo, uma compreensão das práticas e processos da Ciência é necessária para o envolvimento em questões com as quais a sociedade contemporânea se defronta. Vieira Pinto (1979) salienta que:

A Ciência mais adiantada contribuirá para a instituição de uma sociedade mais humana; porém esta, por sua vez, ao se realizar, instala condições imaginadas de aceleração do progresso científico. Por esta dupla finalidade, compreendemos a importância insuperável da consciência crítica, a qual, ao criar simultaneamente, na unidade dialética de um só movimento histórico, a Ciência e a sociedade mais perfeitas, em virtude da apropriação, pela razão, dos mecanismos que levarão à realização de ambas, está na verdade exercendo o que se poderia chamar, alegoricamente, a função prometeica da pesquisa científica, a criação do próprio homem (VIEIRA PINTO, 1979, p. 537).

As possibilidades e os desafios de uma educação CTS tendem a ser compensados pela oportunidade em oferecer uma educação mais significativa, integrada, crítica e próxima à realidade e expectativa dos alunos. Neste sentido, Cruz (2001) expõe que:

Segundo uma perspectiva educacional abrangente, o papel mais importante a ser cumprido pela educação formal é o de habilitar o aluno a compreender a realidade (tanto do ponto de vista dos fenômenos naturais quanto sociais) ao seu redor, de modo que ele possa participar, de forma crítica e consciente, de debates e decisões que permeiam a sociedade na qual se encontra inserido (CRUZ, 2001, p.11).

Segundo Menezes (1988), Zanetic (1989) e Angotti (1991), os conhecimentos científicos abordados nas escolas são ministrados de forma muito fragmentada, dissociados de qualquer outra área de conhecimento, não sendo ofertadas aos estudantes oportunidades de contextualizar os conteúdos ministrados em sala de aula. Ao se introduzir a discussão CTS no ensino de Ciências, considera-se que o aluno é um ser social, sendo a apropriação do conhecimento científico um elemento importante na capacitação do sujeito para o exercício pleno de sua cidadania.

Para tanto, a Ciência, enquanto parte importante da cultura, deve, por direito, ser assimilada pelo aluno, e elementos de sua natureza precisam ser discutidos e compreendidos pelos estudantes, sendo decodificada, levando-os a outra forma de organizar o conhecimento adquirido (PIERSON; HOSOUME, 1997). A Figura 4 (Elementos que caracterizam um ensino de Ciências contextualizado) expressa os elementos que caracterizam um ensino de Ciências contextualizado realizado dentro da educação CTS.

Sendo assim, pautar os conteúdos de Ciências em uma abordagem CTS permite desempenhar funções diversas:

- promover uma aprendizagem que vai muito além dos conteúdos específicos;
- ser um instrumento de análise conceitual;
- oportunizar aos alunos opinarem frente a um problema, buscando soluções;
- construir uma postura crítica, por meio da qual o aluno possa posicionar-se diante de um tema, compreendendo sua relevância ou não frente às diversas opiniões;
- comprometimento com a aprendizagem para a vida;
- exercício da cidadania.



Figura 4. Elementos que caracterizam um ensino de Ciências contextualizado. Fonte: Vianna (2014, *on-line*).

O ENSINO DE FÍSICA E A EDUCAÇÃO CTS

A Física encerra em si muitos dos conceitos e conhecimentos utilizados nos mais diversos equipamentos tecnológicos. No entanto, a Tecnologia possui suas particularidades, diferenciando-se da Ciência. Isso exige, portanto, que estejamos imersos em um contínuo processo de pesquisa, reflexão e estudo, com o intuito de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos e de sermos capazes de estabelecer relações entre a ciência Física e a Tecnologia de forma satisfatória, tendo em vista a ampliação do entendimento pessoal e o trabalho desenvolvido em sala de aula (RIBEIRO, 2009).

Nos dias atuais, os avanços da tecnologia têm sido cada vez mais influentes na educação, criando um perfil educacional. Os meios de comunicação têm se tornado mais eficientes e as informações chegam com muita rapidez, de modo que os estudantes as acessam com muita facilidade. A internet é um bom exemplo disso. Sendo assim, as exigências sobre o professor se tornaram maiores, porque existe um novo perfil de aluno em nossas salas de aula. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2000), é extremamente importante conhecer os princípios que envolvem a Física, destacando que:

Em seu processo de construção, a Física desenvolveu uma linguagem própria para seus esquemas de representação, composta de símbolos e códigos específicos. Reconhecer a existência mesma de tal linguagem e fazer uso dela constitui-se competência necessária (BRASIL, 2000, p. 26).

Como visto, a linguagem da Física - uma linguagem muito própria - não é de fácil acesso e entendimento, mesmo com os avanços tecnológicos atuais. Não se pode negar que os alunos da atualidade mostram mais interesse por um conhecimento que seja mais significativo e aplicável à sua realidade. Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca que é importante ter em mente que:

[...] a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (BRASIL, 2017, p. 537).

A educação CTS é um recurso que pode ser aplicado ao ensino, pois associa o conhecimento científico ao cotidiano dos estudantes, ressaltando os reais motivos da importância da aquisição do conhecimento, destacando o papel da Ciência e da Tecnologia frente à sociedade. Enfim, para que serviria a Ciência se não tivesse a função de construir um meio social que possibilitasse ao próprio ser humano um conhecimento sobre o mundo à sua volta? No ensino da Física, a educação CTS proporciona contextualização dos conhecimentos didáticos por meio da ligação entre o conhecimento científico, as tecnologias desenvolvidas ou em desenvolvimento e o meio social no qual o estudante está inserido, principalmente porque essas interações são características dos tempos atuais.

De acordo com Strieder e Kawamura (2017), os aspectos mais amplos relacionados à Ciência, à Tecnologia e/ou à Sociedade contribuem para contextualizar o conhecimento científico a ser trabalhado sobre educação CTS, buscando uma aproximação com a vivência cotidiana do aluno. A Tabela 1 possibilita estabelecer parâmetros de comparação entre o ensino tradicional, presente na maioria dos espaços escolares, e o ensino baseado

na educação CTS.

Tabela 1. Comparação entre ensino tradicional e ensino CTS

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO CTS
Levantamento dos principais conceitos encontrados em livros-texto padrão	Identificação de problemas com interesse / impacto local / pessoal
Utilização de laboratórios e atividades sugeridas no livro didático e acompanhamento do manual de laboratório	Aproveitamento dos recursos locais (humanos e materiais) para localizar informações e resolver problemas / questões
Os alunos passivamente recebem informações fornecidas pelo professor e pelo livro didático	Os alunos estão ativamente envolvidos na busca por informações
Aprendizagem está contida em uma sala de aula e em uma série escolar	Prática de ensino que não se limita à sala de aula
Centra-se em informações consideradas importantes para os alunos	Centrado no impacto pessoal e faz uso da criatividade do aluno
Conteúdo de Ciências a partir de informações existentes e explicadas em livros e palestras do professor	Conteúdo de Ciência não como algo que existe para o domínio do aluno só porque está registrado na imprensa/livros
Não considera a visão de carreira. Faz referência ocasional a um(a) cientista (em geral mortos) e suas descobertas	Centra-se na visão de carreira, especialmente as carreiras relacionadas à ciência e tecnologia que os alunos podem escolher, enfatizando as carreiras em outras áreas além da medicina, engenharia e pesquisa científica
Os alunos se concentram em resolver problemas fornecidos pelos professores e livros didáticos	Os alunos tornam-se cientes de seus papéis de cidadãos e como eles podem influir nas questões/problemas que identificam como importantes
Aprendizagem de Ciências ocorre apenas na sala de aula como parte do currículo escolar	Os alunos percebem o papel da ciência em instituições e em comunidades específicas
As aulas de ciências centram-se no conhecimento previamente construído	Aula de Ciências enfoca como o futuro pode ser
Há pouca preocupação com o uso dos conteúdos científicos para além do desempenho nos testes e fora da sala de aula	Os alunos são incentivados a desfrutar e buscar a experiência científica

Fonte: Chrispino (2017, p. 82).

Assim, é possível constatar que a educação CTS constitui uma nova perspectiva

educativa, por meio da qual se propõe a construção de um contexto formativo diferenciado para a aprendizagem de conteúdos específicos. Além disso, nela, é importante problematizar a realidade, de tal modo que sejam consideradas as articulações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Meio Ambiente. Diante deste contexto, consideramos que a educação CTS pode subsidiar o professor a construir propostas educativas que aproximem a escola e seus conteúdos disciplinares da realidade dos estudantes, tornando os conteúdos de Física mais relevantes a eles.

Todavia, que caminhos se apresentam para organizar e executar um trabalho educativo a partir da educação CTS? Podemos destacar um destes caminhos, que se dá pela perspectiva de se partir de temas de interesse socioambiental. Este caminho tem início a partir do momento em que o professor - sozinho ou em conjunto com seus alunos - escolhem um tema de natureza social e/ou socioambiental para organizar o trabalho educativo.

A EDUCAÇÃO CTS NA ABORDAGEM DO CONCEITO DE ENERGIA

Historicamente, o conhecimento da Ciência e da Tecnologia tomou corpo e se estabeleceu, sendo criada uma relação denominada desenvolvimento científico e tecnológico (ANGOTTI; AUTH, 2001). Essa interação resultou nos artefatos, produtos e processos que influenciam o cotidiano das pessoas em diferentes níveis.

Ao longo do tempo, se constata uma veloz ampliação dessa área do conhecimento, com muitos artefatos sendo produzidos e utilizados em áreas como a Física, Química e Biologia, entre outras, gerando discussões e polêmicas quanto a essa produção. Isso nos leva a pensar sobre até onde é possível caminhar com essas inovações sem gerar danos ao ambiente em que vivemos. Também convém indagar se este processo em curso deve ser considerado natural sem questionamentos e percepções críticas acerca dele.

Uma análise mais cuidadosa sobre o estudo da energia nos coloca, fatalmente, diante de uma diversidade que é própria do tema, pois envolve questões tecnológicas, econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais (BERNARDO, 2008). Neste sentido, revelam-se relevantes a identificação e a estruturação do tema energia na educação CTS, permitindo abordar possíveis danos ambientais e os aspectos sociopolíticos envolvidos no seu processo de geração, transmissão e uso.

Assis e Teixeira (2003) apontam que o conceito de energia está habitualmente inserido no contexto da conservação de energia. Os autores enfatizam que a abordagem no ensino de Ciências está também relacionada às discussões de transformação de energia em seus diferentes processos e diversas formas. Essas autoras ressaltam, ainda, que há dificuldade no processo de ensino e aprendizagem do conceito de energia, sendo que essa dificuldade está no fato de este conceito ser complexo e abrangente, possibilitando, ao longo de sua abordagem, várias interpretações. Destacam, também, que a educação CTS torna-se uma alternativa para o ensino deste tema de forma diversificada, facilitando os processos de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, Angotti (1991, p. 115) afirma que a energia é a “grandeza que pode e deve, mais do que qualquer outra, balizar as tendências de ensino que priorizam hoje as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)”.

Diante destas considerações, entendemos que assuntos ligados ao tema “Energia”, possuem grande potencial para elaboração de propostas educativas organizadas a partir da educação CTS. Em nossa visão, esse tema é extremamente relevante para o ensino de Física. Filmes, revistas, jornais, documentários, entre outros meios de comunicação vêm, constantemente, trazendo informações sobre esse tema.

Não obstante, compreendemos também a importância de investigações que possam indicar as potencialidades e os limites de se realizar trabalhos educativos elaborados e aplicados a partir do tema “Energia” com fundamentação na educação CTS, considerando, em particular, a possibilidade de associar este tema com temas socioambientais, presentes na atualidade em diversos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confronto de visões e opiniões proposto tem o intuito de ser acompanhado pelo desenvolvimento de valores éticos, políticos e sociais subjacentes às questões científicas conceituais, fazendo delas um terreno fértil para se colocar em xeque as opções adotadas pela Ciência e pela Tecnologia no mundo moderno. Ou seja, abordar e discutir os valores que definem os rumos da Ciência e da Tecnologia constitui a base para o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo.

Por meio da educação CTS, conseguimos estabelecer uma referência importante, visando aproximar as bases da sociedade com a realidade do mundo atual, de forma equilibrada. Sendo assim, é possível proporcionar a construção de novos conhecimentos, favorecendo ainda o desenvolvimento de valores e atitudes relevantes, aspectos que podem propiciar uma melhor qualidade de vida na sociedade em que vivemos e trabalhamos, considerando as diferentes perspectivas envolvidas: científica, tecnológica, econômica, ética, solidariedade, responsabilidade social e ambiental, entre outras.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO DÍAZ, João Antonio; ACEVEDO, Pilar Romero, MANASSERO, María Antonia Mas & VÁZQUEZ, Ángel Alonso. **Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación de actitudes y creencias CTS**. *Revista Iberoamericana de Educación*: Edição eletrônica, 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2910/3844>. Acesso em: 13 abr. 2017.

ANGOTTI, José André Peres. **Fragmentos e Totalidades do Conhecimento Científico e do Ensino de Ciências**. 231f. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.

ANGOTTI, José André Peres; AUTH, Milton Antônio. **Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação**. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.

ASSIS, Alice; TEIXEIRA, Ode Pacubi Baierl. **Algumas Considerações sobre o Ensino e Aprendizagem do Conceito de energia**. *Ciência & Educação*, V. 9, n. 1, p. 41-52, 2003

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. **Introdução à engenharia, conceitos, ferramentas e comportamentos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; VON LINSINGEN, Irlan **Educação Tecnológica enfoques para o ensino de engenharia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. **CTS na Educação em Engenharia**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 37. XXXVII COBENGE, Recife, PB. *Anais...* Recife: ABENGE/UPE, v. 1. p. 1-10, 2009.

BERNARDO, José Roberto da Rocha. **A construção de estratégias para abordagem do tema Energia a luz do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) junto a professores de Física do ensino médio.** 243 f. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp074907.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério das Minas e Energia. Empresa de Pesquisa Energética. **Relatório síntese do balanço energético nacional: ano base 2017.** Rio de Janeiro: EPE, 2018. Disponível em: <<http://epe.gov.br/sites-pt/publicacoes-dados-abertos/publicacoes/PublicacoesArquivos/publicacao-303/topico-397/Relat%C3%B3rio%20S%C3%ADntese%202018-ab%202017vff.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BUSH, Vannevar. **Ciência, a Fronteira Sem Fim: o documento que ajudou a moldar a pesquisa na segunda metade do século XX.** Revista Ensino Superior UNICAMP, n. 2, p. 86-95, nov./2010. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ciencia-a-fronteira-sem-fim-o-documento-que-ajudou-a-moldar-a-pesquisa-na-segunda-metade-do-seculo-xx>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

CARSONS, Rachel. **Primavera Silenciosa** (Tradução; Raul Polillo). 2ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução aos enfoques CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade - na Educação e no Ensino. Documento de trabalho de IBERCIENCIA,** 2017, n. 4, p. 82.

CRUZ, Sônia Maria Silva Corrêa de Souza. **Aprendizagem centrada em eventos: uma experiência com o enfoque ciência, tecnologia e sociedade no ensino fundamental.** 164f. Tese Pós-Graduação (Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

MENEZES, Luiz Carlos de. **Crise, Cosmos, Vida Humana: Física para uma Educação Humanista.** Tese de Livre Docência. Instituto de Física: Universidade de São Paulo, 1988.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 11ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PIERSON, Alice Helena Campus, HOSOUME, Yassuko. O cotidiano, o ensino de física e a formação da cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1, 1997, Águas de Lindóia - SP. **Atas...** Porto Alegre: Instituto de Física - UFRGS, 1997. p.86.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático**. Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Tecnológica (Tese). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; MATOS, Aparecida Silva Ávila de Matos.; BAZZO, Walter Antonio. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 147-166, 2007.

RIBEIRO, Amanda Amantes Neiva. **Contextualização no ensino de Física: efeitos sobre a evolução do entendimento dos estudantes**. 129f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais Doutorado (Ensino de Ciências). Belo horizonte, 2009.

STRIEDER, Roseline Beatriz; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio. 2017.

VIANNA, Deise. Ensino de Física com abordagem CTS. Nov. 2014 Conference: VIII REUNIÓN LATINOAMERICANA SOBRE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA, 8. Salvador, Bahia. **Anais...** Salvador, nov. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281244404_Ensino_de_Fisica_com_abordagem_CTS>. Acesso em: 29 nov. 2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ZANETIC, João. **Física Também é Cultura**. 223f. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.

Reflexões sobre os desafios do ensino virtual: relato de experiência de estudantes de graduação em engenharia

Autores:

Antonio Carlos Santos do Nascimento Passos-de-Oliveira

Doutor em Engenharia Civil, professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá

Heitor Borges Cruz

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a utilização do ensino em suporte virtual, enquanto estratégia de aprendizagem para se trabalhar as competências gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia. O método adotado neste estudo foi o relato de experiência. Por meio do relato foi possível sistematizar a experiência docente em diferentes disciplinas do curso de Engenharia Civil e perceber que os discentes possuíam, em geral, os conhecimentos necessários para utilizar o suporte virtual, por mais que as habilidades de muitos precisassem de aperfeiçoamento, contudo, em relação as atitudes, é notória uma deficiência possivelmente ligada à anos de uma escolarização bancária. Foi observado no relato que os discentes apresentaram dificuldades argumentativas no âmbito de execução da competência, urgindo a necessidade de um exercício da aprendizagem embasada em competências.

Palavras-chave: Competências. Suporte virtual. Ensino Acadêmico.

DOI: 10.58203/Licuri.83222

Como citar este capítulo:

PASSOS-DE-OLIVEIRA, Antonio Carlos Santos do Nascimento; CRUZ, Heitor Borges. Reflexões sobre os desafios do ensino virtual: relato de experiência de estudantes de graduação em engenharia. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 17-25. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

Desde o relatório publicado por Marcial (2015) o cronometro para que a engenharia estivesse preparada para os novos desafios do século XXI estava correndo. O advento da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, dentre vários impactos, acarretou a aceleração do mundo do trabalho no suporte digital.

No caso brasileiro, instituições de ensino de todo o país tiveram que encontrar meio de seguir as atividades de ensino e aprendizagem em suporte virtual, apontando para um ensino baseado em competências.

De acordo com Durand (2015) competência pode ser entendida como um constructo formado por conhecimentos, habilidades e atitudes, pode-se aqui fazer um diálogo com o Scallon (2015) e entender conhecimentos como o conjunto de conceitos, informações e saberes que o aprendiz pode dispor, enquanto habilidade seria a performance de uso desses conhecimentos em contexto. Atitudes figuraria como a ação de colocar esses conhecimentos em prática, assim, estando intimamente relacionada ao protagonismo, afinal, saber usar um conhecimento não necessariamente significa utilizá-lo.

Para exemplificar a questão: Um discente pode possuir a competência de leitura e interpretação de texto, para avaliar isso é passado pelo docente que esse discente elabore uma resenha crítica de um filme. O discente pode possuir o conhecimento de escrita, ter a habilidade de redigir textos, contudo, se não tiver a atitude de assistir ao filme e elaborar a resenha, não irá colocar a competência em operação.

A não realização das tarefas prescritas pelos docentes tornou-se uma ação recorrente entre os discentes universitários; não é uma questão sobre certo ou errado, mas sobre a simples não realização das tarefas. Empiricamente, é perceptível uma redução da leitura de muitos jovens (FAILLA, 2021), cenário que corre risco de agravamento em âmbito de ensino remoto.

Os relatos são diversos de docentes que não conseguiram que os discentes realizassem as leituras mínimas, entretanto, as novas DCNs de Engenharia preconizam o protagonismo discente, inclusive, para que ele esteja preparado para o trabalho a distância.

Nesse sentido, este estudo expõe o relato de experiência de um docente no interior da Amazônia, durante os anos de 2021 e 2022, com uso obrigatório e com uso facultativo do ensino em suporte remoto, com o objetivo de estabelecer um comparativo entre,

respectivamente, o momento de inserção do suporte remoto de modo obrigatório e um período em que questões ligadas a literacia informática estava amenizados, ou seja, os discentes já tinham domínio e familiaridade com o uso das plataformas adotadas para ensino em suporte virtual, como também, já haviam vivenciado atividades em equipe a distância.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi realizado por meio de uma pesquisa etnometodológica dentro da conceituação de Gerhardt e Silveira (2009), as autoras propõem dentre outras formas, que por meio da observação direta de gravações audiovisuais e possível estudar as ações dos sujeitos. Para sistematizar a observação dos sujeitos foi adotada uma adaptação do roteiro de Mussi *et al.* (2021).

Assim, conforme os elementos da seção proposto por Mussi *et al.* (2021) essa pesquisa relata as observações docente realizadas entre janeiro de 2021 e dezembro de 2022 dos discentes cursantes do curso de bacharelado em Engenharia Civil em uma universidade no interior da Amazônia Oriental. Os discentes cursaram as disciplinas Introdução à Engenharia, Comunicação e Expressão (ambas do primeiro semestre do curso) e Noções de Administração para Engenheiros (oitavo semestre do curso).

Trabalhos de seminários temáticos eram transmitidos aos discentes, envolvendo a leitura de textos de referência, os quais posteriormente deveriam ser expostos em formato de seminário, formado por equipes de quatro ou cinco discentes. No total foram observados 40 discentes.

Para avaliar como os discentes entendiam que conseguiram desenvolver ou não a competência geral ligadas a trabalhar a distância, foi efetuado o seguinte questionamento, para o qual cada discente redigiu sua resposta individualmente: “Como você acredita ter desenvolvido essa competência geral?”

A análise da resposta de cada discente era analisada por meio da estrutura do argumento proposta por Toulmin (2001), onde para que um dado (a resposta) pudesse sustentar a conclusão (o discente desenvolveu a competência), era necessária uma justificativa (por qual motivo?) e essa justificativa precisaria de uma garantia (o que levava a sustentar essa justificativa?

Por exemplo: “Eu posso elaborar projetos de residenciais multifamiliares (dado), pois sou Engenheiro Civil (conclusão)”.

Como justificativa pode-se adotar que: Eu posso elaborar projetos de residências multifamiliares (dado), pois sou Engenheiro Civil (conclusão), e dentre minhas habilitações está previsto elaboração desse tipo de projeto (justificativa), conforme a regulamentação do Conselho Regional de Agronomia e Engenharia - CREA (garantia).

O foco deste estudo é relatar a percepção docente do uso do suporte virtual como estratégia de aprendizagem da competência. Apontado os pontos positivos, negativos, as dificuldades e as estratégias de superação em relação a elas.

O escopo do estudo traz uma síntese produzida a partir das respostas oferecidas pelos discentes, dispensando a necessidade de apresentar as respostas detalhadas na íntegra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os discentes reportavam reclamações que poderiam ser agrupados em duas categorias distintas: 1. Em relação ao prazo; 2. Em relação a compreensão dos textos.

No caso da primeira reclamação diversos prazos foram testados: 1 semana, 15 dias, 1 mês e mesmo o semestre inteiro da disciplina. Em todos os casos foi percebida a contestação em relação aos prazos, sendo que, a atividade em si, manteve-se igual, o mesmo artigo científico que deveria ser lido e exposto os principais pontos em forma de seminário.

Dessa forma, pode-se pensar que se trata muito mais de uma deficiência no processo de organização, do que propriamente uma questão ligada ao prazo ser demasiadamente curto para com a atividade.

Por mais que fosse uma reclamação recorrente, ela não estava presente em mais do que 50% das turmas. Assim, uma solução que logrou êxito foi ordenar as equipes dispersando entre os discentes aqueles que apresentavam recorrentes reclamações em relação aos prazos.

Entretanto, no caso da reclamação sobre a compreensão dos textos foi percebido que se tratava muito mais de uma questão ligadas aos fatores de textualidade, do que propriamente ao domínio do conteúdo da disciplina. Quando os discentes eram indagados

sobre conceitos as respostas floresciam, contudo, eles apresentavam de forma recorrente dificuldades de identificar tais conceitos em contexto.

Nesse sentido, o formato de seminário foi momentaneamente abandonado, seguindo ciclos de roda de conversa, para dialogar, exemplificar e cotejar os conceitos, inclusive com exemplos em outras componentes curriculares do curso ou mesmo do cotidiano.

Observado as argumentações dos discentes, foi preocupante, pois, mais de 70% das respostas não faziam uso de uma justificativa que sustentasse a conclusão, ou seja, eram apenas afirmações categóricas sem base alguma.

Um dos discentes respondeu que “tinha realizado a competência pois conseguiu fazer a atividade”, outro comentou que conseguiu desenvolver as competências gerais pois reunia com “a equipe para realizar elaborar as apresentações”, dentre outras respostas genéricas.

Problematizando essa questão, pode-se lembrar que grande parte do ensino de Engenharia no Brasil se deu por meio de ensino bancário por mais de um século. Onde os discentes apenas precisavam replicar aquilo que era exposto. Não sendo necessário uma produção de conhecimento, apenas a imitação para fixação.

Obvio que a transposição didática necessária em decorrência das novas DCNs de Engenharia alteraria esse circuito de ouvir e copiar, ouvir e cópia.

As atividades em equipe não podem mais ser apenas a mera divisão arbitrária de partes de uma pesquisa e/ou de tarefas, as quais posteriormente serão reunidas, muitas das vezes sem uma devida coesão e coerência, seja lógica, seja conceitual.

O cenário de alteração do mundo do trabalho com maior virtualidade já era uma realidade antes da pandemia, com questões ligadas ao trabalho remoto prefigurando as mudanças que estavam por vir, desse modo, a imersão no ensino remoto foi apenas uma aceleração de um processo possivelmente inevitável de modificação das demandas de mão-de-obra do mundo capitalista.

Mas, somente responder questões, falar textos memorizados e dividir tarefas com outras pessoas, por meio de suporte virtual, de fato estaria preparando os discentes para essa nova realidade do mundo do trabalho?

Ao menos no universo amostral observado neste estudo, percebe-se que a competência geral prevista nas novas DCNs de Engenharia, ligada ao trabalho a distância,

não foi desenvolvida de forma plena pela grande maioria dos estudantes, afinal, eles se querem conseguiam dizer como fizeram para desenvolvê-la.

Foi observado, para além das questões de reclamações as respostas e performances expositivas eram terrivelmente limitadas.

Muito discentes não conseguiam entender como as atividades se conectavam com o desenvolvimento da competência, ou caso notassem que existia tal conexão, não conseguiam expor com argumentos embasados como a competência de fato estava desenvolvida pelas ações.

Nota-se aqui fato curioso, ligado ao protagonismo, por mais que eles tivessem conhecimento, soubesse usar esse conhecimento (habilidade), não era comum o protagonismo na execução das tarefas e atividades, ou seja, eles não apresentavam de maneira geral: atitude.

Mesmo expresso no texto do plano de aula, no plano de ensino e no comando da atividade qual atitude era esperada deles, uma minoria conseguiu desempenhar ações que culminasse no cumprimento da atitude prevista.

Quando questionados, mais de 75% respondiam que não tinham sido solicitados. Logo, é preocupante pensar nos desafios de implementar um regime educacional focado no protagonismo com um público adestrado a responder apenas a comandos previamente ordenados.

Não se está questionando a realização de pesquisas independentes, participação em projetos de extensão, nem tão pouco a realização de leituras não previstas no repertório mínimo de leituras programadas para uma dada componente curricular, mas, a realização de atividades previstas, conhecidas e esperadas em uma componente, informadas e reiteradas de sua importância no decorrer do semestre.

Para além da questão pedagógica, pode-se suspeitar neste ponto de um dilema social, geracional, que emula uma outra forma de pensar o ensino e aprendizagem.

De posse do exposto, questiona-se que estratégias podem (e devem) ser tomadas para que esse cenário seja alterado; é necessário compreender até que ponto as aulas expositivas não são incentivadoras desse processo de ouve e copia, ouve e copia, da mesma forma que surge a indagação do quanto os discentes são instigados, estimulados e confrontados a sair da zona de conforto.

Outra problemática pertinente se apoia na escolha das competências necessárias para os docentes realizarem a modificação de suas estratégias de ensino, considerando esse cenário de protagonismo discente e aprendizagem baseada em competências. Passos de Oliveira (2021) apontam que não será simplesmente seguir uma instrução normatizada que fará o cenário ser modificado. É crucial o investimento em formação docente. Sem a formação de professores não é possível que uma cultura organizacional seja modificada bruscamente. E mesmo que seja dado aumento de prazos para que a mudança aconteça, ainda persistirá a demanda por treinamento docente.

Alguns indicativos de soluções possíveis para as problemáticas voltadas à compreensão dos discentes, seria a intensificação do uso de suporte virtual tanto para aulas como para avaliações. Por exemplo, o docente em sala de aula presencial poderia fazer um vídeo conferência com outro docente, de outra instituição, inclusive de outro país, permitindo aos discentes um diálogo com outras culturas. Poder-se-ia intercalar aulas práticas, em ambientes físicos, com rodas de conversa mediadas pelo docente em suporte virtual.

Outra possibilidade, clássica, porém muito válida é a aprendizagem ser significativa, nos termos de David Paul Ausubel (1918 - 2008), menos focada em memorização e mais idealizada rumo a produção de conhecimento, ao saber fazer e estímulo a tomada de atitudes.

Um novo desenho curricular, mesmo parecido com uma grade e mais próximo de um circuito de aprendizagem poderia ser proposto, também. As possibilidades são múltiplas, o primordial é aceitar que o cenário como está não irá automaticamente se modificar, apenas por fossa regimental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência docente aponta para um cenário preocupante, no qual os discentes, em diferentes componentes curriculares, em diferentes graus de aprendizagem, apresentam dificuldades de argumentar se conseguiram ou não desenvolver a competência de atividades a distância.

Tal competência pode estar intrinsecamente ligada às modificações vindouras no mundo do trabalho, como aponta a quase dez anos Marcial (2015).

Nesse aspecto, é crucial que a educação se desenvolva de maneira que possa permitir e estimular uma aprendizagem baseada em competências. Não apenas esperando que seja um processo automático, por força de regimento, mas que permita a devida formação docente, para que o ambiente de aprendizagem se torne de fato significativo.

REFERÊNCIAS

DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence: the alchemy of competency. *Revue Française de Gestion*. v. 41, n. 253, p. 267-295, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3166/RFG.160.261-292>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

FAILLA, Zoara. *Retratos da Leitura no Brasil*. Organizadora: Zoara Failla. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Organizado por: Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em 18 de agosto de 2020.

MARCIAL, Elaine Coutinho. *Megatendências mundiais 2030: o que entidades e personalidades internacionais pensam sobre o futuro do mundo?: contribuição para um debate de longo prazo para o Brasil / organizadora: Elaine C. Marcial*. - Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: https://ppgtic.ufsc.br/files/2015/11/151013_megatendencias_mundiais_2030.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PASSOS DE OLIVEIRA, Antonio Carlos Santos do Nascimento. The skills in the training of the amazonian engineer: perspectives and challenges. *ESPACIOS (CARACAS)*, v. 42, p. 33-38, 2021. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a21v42n11/21421104.html>. Acesso em: 5 fev. 2023.

TOULMIN, Stephen. Os usos do argumento. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

SCALLON, Gérard. Avaliação da Aprendizagem numa Abordagem por Competências. Curitiba: PUCPress, 2015.

A precarização do trabalho docente de escolas de educação profissional do Ceará no período pandêmico: breves considerações à luz do método marxiano

Autores:

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Universidade Estadual do Ceará- UECE

Osterne Nonato Maia Filho

Universidade Estadual do Ceará- UECE

Natasha Alves Correia Lima

Universidade Estadual do Ceará- UECE

Jória Ane Lima Batista Almeida

Universidade Federal do Ceará - UFC

Amanda Agostinho Guedes Peixoto

Universidade Federal do Ceará - UFC

Maria Núbia de Araújo

Universidade Estadual do Ceará- UECE

Marismênia Nogueira dos Santos

Universidade Estadual do Ceará- UECE

DOI: 10.58203/Licuri.83223

Como citar este capítulo:

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos et al. A precarização do trabalho docente de escolas de educação profissional do Ceará no período pandêmico: breves considerações à luz do método marxiano. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 26-43. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar uma análise introdutória de diversos aspectos envolvidos entre o capital contemporâneo e as relações de trabalho em sua correlação com a precarização do trabalho docente dos professores a luz do marxismo, tomando como ilustração à docência nas Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará- EEEP, envoltas na crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19. Apoiamo-nos na onto-crítica-marxiana, referencial que nos permite desvelar contradições e determinantes do real e propor alternativas para sua transformação. Os procedimentos metodológicos adotados foram à pesquisa bibliográfica e documental, numa perspectiva exploratória da análise, em vista do fenômeno pandêmico ser muito recente e ainda em andamento. Observamos que a precarização do trabalho, fenômeno inerente à ordem do capital, se aprofundou consideravelmente no período pandêmico para os docentes das escolas de educação profissional no contexto de ensino remoto, devido, contraditoriamente, ao aumento da exploração do trabalho e ao modelo de funcionamento destas instituições.

Palavras-chave: Docência. Crise sanitária. Escolas de Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

A correlação entre a crise econômica e a propagação do COVID-19 gerou profundos impactos e consequências para todos os indivíduos que dependem da força de trabalho para a garantia de sua existência. No Brasil, antes da disseminação da pandemia, já verificamos uma intensa exploração do trabalhador, além de uma acentuada precarização das condições de trabalho. A educação, como parte deste cenário, apresenta particularidades que concorrem a modalidades de precarização do trabalho docente muitas vezes com invisibilidade.

O objetivo deste artigo é realizar uma análise introdutória de diversos aspectos envolvidos entre o capital contemporâneo e as relações de trabalho em sua correlação com a precarização do trabalho docente dos professores a luz do marxismo, tomando como ilustração à docência nas Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará- EEEP, envoltas na crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19, doença do corona vírus surgida em 2019.

Evidenciamos que não é possível falar sobre precarização do trabalho docente sem oferecer algumas indicações do modo como se constitui a formação da subjetividade no trabalhador docente, individual e coletivamente, no capitalismo, tomando a ontologia do trabalho como ponto de partida do nosso estudo e a sociedade capitalista como palco atual da produção e reprodução da precarização do trabalhador.

Para fins didáticos, o artigo está dividido em quatro partes: primeiramente recuperamos o conceito de trabalho a luz do marxismo. Em seguida, em caráter introdutório, trataremos da precarização do trabalho docente no contexto da crise capitalista. Logo após, apresentamos, em linhas gerais, as características do trabalho docente nas EEEP. Por fim, discutiremos sobre a precarização do trabalho docente das Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará, em tempos de pandemia.

METODOLOGIA

No perpassar da história humana, percebemos que os homens, ao modificarem a natureza, procuram respostas aos mais diversos questionamentos. O produto deste

movimento é o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, muitos deles aplicados em uma diversidade de artefatos culturais. O conhecimento humano é um reflexo da nossa atividade no mundo objetivo em que estamos inseridos e responde pela sociabilidade presente em cada tempo histórico e, por conseguinte, reflete o desenvolvimento das forças produtivas e para ele contribui. À vista disso, Marx e Engels (2007, p. 86-87) expõem que, “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação”.

O método onto-gnosiológico, inaugurado por Marx, constitui-se como a mais precisa ferramenta teórica para a apreensão e a compreensão do real, de modo a contribuir com a possível transformação radical e revolucionária da sociedade, inclusive a atualmente posta. Desta maneira, o pesquisador ao adotar este referencial metodológico deve ter ciência que a realidade objetiva existe independente do sujeito e da investigação, que o objeto tem uma dinâmica própria, mas que pode se apreendida e capturada na interação efetiva com o sujeito que a inquire, por ele é provocado e pode por ele ser modificado, assim como o sujeito pode também transformar essa realidade. Sendo assim, em Marx, compreender um objeto do ponto de vista ontológico é metodologicamente inquirir a origem e seu processo de desenvolvimento no movimento do real e suas determinações na totalidade concreta e histórica.

Nesta via, na perspectiva de entender as bases e as dimensões históricas da presente propositura, procuraremos analisar as relações entre o trabalho docente precarizado dos professores e das professoras das Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará, com vistas a desvelar a relação entre o capital em crise e a agudização da precarização do trabalho docente e seus desdobramentos. Para tanto, utilizaremos a onto-crítica-marxiana, tendo como procedimento metodológico a pesquisa teórico-bibliográfica, com vistas a situar historicamente e esclarecer contextualmente as contradições e os determinantes do objeto em questão.

Destaque-se que nossa análise parte de uma perspectiva exploratória, especialmente em vista do fenômeno pandêmico ser muito recente e ainda em andamento. Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica, fizemos uma revisão narrativa da literatura sobre precarização docente e crise sanitária e da análise documental consideramos registros oficiais da política federal e estadual o ensino profissionalizante.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO A LUZ DO MARXISMO

Na concepção marxiana, o trabalho é o alicerce de toda atividade humana intencionalmente diferenciada, ou seja, o trabalho configura-se enquanto categoria ontofundante do ser social (LUKÁCS, 2013). Desta forma, podemos perceber que a atividade produtiva dos homens é a unidade mediadora entre a teleologia que marca a subjetividade humana e a objetividade do mundo governada pelas leis da causalidade natural. Dito de outro modo, “[...] o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (sinnlich). Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz (MARX, 2009, p. 81, grifos do autor)”. Ressaltamos apoiados no autor, que o trabalho está vinculado, na sua essencialidade, à possibilidade de criação do novo pelo homem, pois, a cada novo ato de trabalho, cria-se uma situação objetivada que anteriormente só existia na sua consciência.

É fato que o processo de trabalho e o produto desse trabalho podem repetir e reproduzir produtos idênticos aos produzidos anteriormente e são, nesse sentido, uma reprodução. O que marca a novidade, no caso humano, é a possibilidade de escolher entre alternativas, de produzir coisas e objetos a partir de sua intencionalidade, que embora tenham suporte na causalidade das leis naturais, seguem objetivos e necessidades puramente humanas e sociais. Por exemplo, outros animais utilizam instrumentos e aperfeiçoam objetos para usá-los em termos de outros fins, uso instrumental, mas não atingem a sofisticada capacidade de fabricação humana.

Como consequência do desenvolvimento do trabalho, dessa atividade teleologicamente orientada para fins humanos, surgiram novas atividades e operações cada vez mais complexas resultado de objetivos e de necessidades cada vez mais elevadas, que afastaram gradativamente os homens das barreiras naturais e dos demais animais.

Neste contexto, cabe salientar que os animais modificam a natureza, porém seu domínio se dá de forma biologicamente orientada, automática, com pouca mediação da aprendizagem quando comparada ao humano, estando sua atividade submetida às determinações da natureza, enquanto atividades reflexas e condicionadas a tais leis. Diferentemente dos animais, a ação humana na natureza tem caráter intencionalmente diferenciado e planejado, os atos humanos têm consequências sociais e históricas. São conservados, construídos e reconstruídos em registros e artefatos culturais.

Constatamos que na história humana nenhum acontecimento literalmente se repete, a processualidade histórica é algo contínuo e incessante. No entanto, a partir da instauração da sociedade de classes, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade efetivou-se a partir de diferentes modos de dominação do homem pelo homem, prevalecendo, no atual modo de produção, as relações sociais baseadas no trabalho assalariado.

Sob a égide do capital, a deformação e o empobrecimento do homem alcançam as mais inúmeras manifestações, sendo que, essencialmente, todas elas estão alicerçadas em uma única manifestação, a de tratar o ser humano como produtor e consumidor de mercadoria e objetando-o ele mesmo como uma mercadoria, como força de trabalho a ser adquirida pelo capital. Desconsiderando as verdadeiras necessidades humanas, tal relação impulsiona o sujeito, no plano individual, e a sociedade, no plano global, a uma única consequência, a acumulação do capital.

Na contemporaneidade, os problemas e as contradições sistêmicas são agravados diante do cenário de crise estrutural do capital. Para Mézáros (2003), a cada nova crise, ocorre uma “protelação forçada” da continuidade do sistema do capital, que somente agrava as contradições sistêmicas, pondo em risco a sobrevivência da própria humanidade. A “incontrolabilidade do sistema do capital” pode ser observada pela insolvência das contradições e pelo antagonismo sistêmico. Para o autor “[...] se no século XXI ocorrer realmente o triunfalismo do ‘século americano’ do capital, não haverá futuros outros séculos para a humanidade, muito menos um milênio (p. 16)”.

Mézáros (2003) revela que a reprodução a qualquer custo do capital não é um cenário viável, visto que “[...] consumo e destruição são equivalentes funcionais” (p. 22). As pessoas que vivem nos países periféricos veem, cotidianamente, a cada crise cíclica, uma piora de suas condições materiais de existência. Hoje quase a metade da população do mundo é forçada a reproduzir suas condições de existência sob formas que contrastam fortemente com o “mecanismo de mercado”, idealizado com o regulador absolutamente dominante do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2003, p. 28).

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Nas últimas décadas, as ações do capital na perspectiva de recuperação da taxa de lucro e superação da crise têm sido devastadoras para a classe trabalhadora. Neste contexto, as transformações no mundo do trabalho resultaram no aprofundamento da exploração laboral através da inserção de novas estratégias de gestão como o toyotismo e políticas sociais neoliberais de acumulação, que contribuíram para a retirada de direitos trabalhistas, configurando vínculos e relações de trabalho cada vez mais frágeis, aumento do desemprego estrutural e desespecialização. Anes (2018, p.126-127) considera que a educação vem sendo diretamente impactada pelo modelo de produção flexível no sentido de “produção de ações e práticas que acompanham a produção do consentimento ativo da população, promovendo a ampla difusão do neoliberalismo e formando trabalhadores disponíveis às exigências toyotistas [...]”.

Antunes (1995, p.56) assevera que o “toyotismo estrutura-se a partir do número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através das horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado”. Em tal conjuntura a classe trabalhadora é confrontada com processos que concorrem para o aprofundamento das condições de precariedade e crescimento do desemprego estrutural em diversos países. Assim, a flexibilização do trabalho, a desespecialização, a intensificação das atividades, o emprego temporário, o refluxo do movimento sindical, a desvalorização salarial são fenômenos, entre outros, que contribuem para tornar o trabalho cada vez mais precarizado.

Diante do exposto, a educação, adquire grande relevância na administração da crise e formação de mão-de-obra adaptada às novas exigências do mercado de trabalho. A conformação das transformações no processo produtivo é assimilada pela educação através da execução de políticas públicas orientadas por agências internacionais a serviço da ideologia das potências capitalistas centrais, a exemplo do Banco Mundial, políticas estas, muitas vezes, desconhecidas pela categoria docente. As práticas pedagógicas e concepção de educação propagadas nas escolas não são neutras na sociedade de classe, obviamente não o são no capitalismo. Ao contrário, se apresentam carregadas de intencionalidade e cumprem um papel ideológico de suma importância (SAVIANI, 1999).

Nesse caso, Anes (2008, p. 127), argumenta que tal processo tem implicação direta na atividade docente:

Entende-se que no trabalho exercido pelos professores repercutem ideias, valores, conceitos, práticas e formações que podem interferir diretamente nas subjetividades dos homens em formação, por isso o controle sobre o professor tornou-se decisivo e fundamental para o alcance dos objetivos e ideais almejados pela reestruturação da ordem burguesa.

Considerando sua relevância na formação de uma força de trabalho adequada à manutenção da ordem do capital, o controle da ação dos professores na construção e propagação de ideias são, nesse ponto, objeto de suma relevância. Contraditoriamente, essa relevância do papel docente nem sempre é gerida pelo capital a partir da valorização do magistério, mas pela precarização de sua atividade que obtém esse efeito pela alienação presente em sua formação e no seu exercício profissional, especialmente em países como Brasil, em vista de seu lugar no sistema capitalista de produção e distribuição internacional da força de trabalho.

No que concerne ao trabalho docente, a precariedade exacerbada é verificada pela desvalorização salarial, aumento das competências exigidas, multiplicação de tarefas e obrigações, pressão para adequação aos índices exigidos, assédio moral, além do aumento dos contratos temporários em vista da não realização de concurso público para provimento das carências, do arrocho salarial, insuficiência ou inexistência de planos de cargos, carreiras e salários. E conforme denúncia Oliveira (2004, p. 1140) a perda de conquistas trabalhistas e previdenciárias “oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego no magistério público”.

Constatamos que a flexibilização das relações de trabalho, através, por exemplo, dos contratos temporários, é uma realidade comum na rede pública de ensino do Estado do Ceará, assim como, o não pagamento efetivo do piso nacional da categoria definido nacionalmente pela lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que o estabeleceu para os profissionais do magistério público da educação básica. Notamos que a volubilidade dos contratos temporários se apresenta como uma das formas mais precarizadas de exercício do magistério, pois submete o professor a uma carga maior de pressões e de desmandos, além de não assegurar a garantia de direitos trabalhistas e previdenciários.

Os preceitos da produção flexível, que no ambiente fabril se impõe aos trabalhadores através das multitarefas, da desespecialização e da intensificação das atividades desenvolvidas durante a jornada de trabalho (ANTUNES, 2009), faz-se perceptível na educação escolar com o crescente aumento da carga de responsabilidades atribuídas ao professor no desempenho da docência, inclusive o aumento crescente de demandas burocráticas e o exercício de atividades para além do escopo de formação profissional. Oliveira (2004, p. 1132) identifica que “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. Tal processo configura “em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição” que deixa de ser considerado “apenas como atividade em sala de aula” passando a englobar “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Desta forma, Oliveira (2004) constata que os imperativos capitalistas interferem cada vez mais nos objetivos da educação, fomentando transformações nas características das atividades docentes tanto nos limites do “chão da sala de aula”, quanto fora dela, em relação com a sociedade a que pertence. É cada vez mais comum que os professores desempenhem muitas atividades que não tem relação com sua formação acadêmica, com as quais comumente não se identificam sob o peso do discurso da flexibilidade e da adaptabilidade.

No Brasil, o Banco Mundial é o principal financiador de projetos no setor educacional para viabilizar as reformas educacionais que definem novas políticas de gestão e financiamento da educação, condicionando a liberação de seus recursos a medidas como a redução dos gastos públicos, a desregulamentação dos mercados, a abertura econômica e a privatização das empresas estatais, com o papel de reduzir a intervenção social do Estado na economia (SOUSA, 2014), na perspectiva de transformar a atuação do estado em mero regulador da ação do capital.

Soma-se a este cenário, a crescente interferência dos gestores nas atividades docentes como forma de fiscalizar sua adequação ao ideário de formação para o mercado. Acerca deste aspecto, Vieira (2013, p. 36) reforça que as ações de controle da força de trabalho do docente se vinculam a exigência de atividades eficazes e que apresentem resultados mensuráveis. Para o pesquisador esse processo resulta “no crescimento da burocratização das tarefas diárias, que traduzem a racionalização das instituições de ensino a fim de

enxugar substancialmente as suas finanças”. Depreende-se, portanto, que o comando instituído através de diretrizes, pactos e planos, extrapola o âmbito legal da educação e se reverte em mecanismos de gerencialismo tecnocrático e vigilância do cotidiano escolar com profundas repercussões nas práticas docentes.

TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO

No contexto da crise econômica do capitalismo, na atualidade, ganha relevo o crescente apelo à profissionalização como mecanismo de inserção no mercado de trabalho. Este discurso está presente nas políticas públicas para a educação, com a proposta de oferta de uma educação profissional integrada ao ensino médio. Esta nova modalidade de educação profissional se reivindica como alternativa viável na narrativa de que o esforço individual e a busca pela qualificação profissional são caminhos para a melhoria da qualidade de vida, e a escola integrada melhoraria a qualidade dessa formação. Assim, é na esteira da discussão sobre a educação profissional brasileira que nos propomos a analisar brevemente as características do trabalho docente no âmbito das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, do Ceará.

A inauguração das primeiras EEEP no estado ocorreu no governo Cid Gomes, em 2008, como adesão do governo cearense à política federal de profissionalização no ensino médio, implementada através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Programa Brasil Profissionalizado, regulamentados pelos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.302, 12 de dezembro de 2007. Este projeto se desenvolveu em consonância com a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) que estabeleceu as diretrizes para a educação profissional em nível médio. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Compor o Programa Brasil Profissionalizado garantiu a assistência financeira da União aos estados participantes, mas ela estava condicionada à adesão e compromisso no cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O pano de fundo do Programa Brasil Profissionalizado, assim como do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são as diretrizes do Banco Mundial para os países periféricos.

Xerez (2013, p. 114) alerta para o modelo de funcionamento das EEEP e sua relação com as macropolíticas difundidas pelos organismos internacionais “as quais refletem toda a ideologia que sustenta a sociedade capitalista contemporânea, com aporte no empreendedorismo, na flexibilização, na sociedade do conhecimento, nas parcerias público privado, na globalização da cultura e na quebra de fronteiras para o capital humano”. Destarte, a política de Educação Profissional do estado do Ceará dialoga diretamente com as demandas do grande capital visando à formação de uma mão de obra adaptada ao mundo globalizado. Em outros termos, uma formação profissional que tenha como base o desenvolvimento do espírito empreendedor e assentada no paradigma da flexibilidade. No caso brasileiro, voltada para a produção de baixa tecnologia, montadoras multinacionais e a exportação de commodities.

Pereira (2019) aponta que as EEEP têm como característica central a adoção de um padrão de funcionamento de cunho empresarial, tendo como predicados deste modelo educacional: a prática da educação para o trabalho, a pedagogia da presença, o empreendedorismo, a adaptabilidade, a flexibilidade e a delegação planejada. Sobre o processo de padronização das estratégias operacionais da educação profissional, Sabino (2015, p. 98), destaca que o “Estado intermedeia a educação profissional no sentido de prover o competitivo mercado de trabalho e atender os interesses do capital”. Ele acrescenta que o ensino profissionalizante se desenvolve em sintonia “com a recente explosão de crise aberta do capitalismo mundial, que busca solucionar os seus impasses torrando emprego e barateando o preço da força de trabalho”. Deste modo, “no Ceará, a visão predominante no cerne do modelo aplicado se alia às conveniências de um regime social embasado na desumanização do único elemento progressivo em seu universo de paradoxos: o proletariado”.

A flexibilização das relações trabalhistas, o aumento das atividades realizadas por cada trabalhador e o aprofundamento da precarização do trabalho respondem às demandas do capital em crise. A educação profissional no Ceará se destaca por estar inserida nesse contexto como mecanismo de formação aligeirada de mão-de-obra, em que os professores das EEEP são pressionados a colaborar com esse projeto educacional. Para trabalhar nestas escolas os docentes são submetidos a rigoroso processo seletivo, que visa identificar a adequação do profissional aos objetivos das EEEP. Para tanto os candidatos participam de um seminário sobre o funcionamento da escola baseado no modelo de gestão empresarial e assinam um termo de adesão ao projeto das EEEP (PEREIRA, 2019).

Essa seleção é obrigatória, inclusive para os professores já aprovados em concurso público ou para os já aprovados em seleções para contrato temporário. Consideramos que esta triagem constitui um constrangimento aos professores já inseridos no quadro de professores do Estado. Uma vez selecionados para trabalhar nestas instituições os docentes são submetidos a avaliações de rendimento em que uma representação de alunos conceitua o trabalho dos professores como regular, bom, ótimo e excelente (PEREIRA, 2019). Esta avaliação é feita tomando como base características subjetivas, didático-metodológicas e atitudinais. Solicita-se também a esses professores: dedicação exclusiva no período diurno, além de um perfil proativo; flexibilidade para ministrar aulas em disciplinas fora da sua formação como empreendedorismo, projeto de vida e mundo do trabalho. Sabino (2015, p.89) avalia que “constituição do quadro docente das EEEP ocorre de maneira direcionada a adequação dos profissionais ao modelo empresarial adotado”, priorizando “a visão individualista-empresendedora, em vista a formação de educandos dispostos a, pós-conclusão dos estudos médios, buscarem a sobrevivência empreendendo cada um por si”.

Nesta via, percebemos que o objetivo central deste modelo educacional se norteia pela busca por resultados mensuráveis, que é um dos pilares da gestão empresarial e que se apresenta como mais um mecanismo de pressão à prática docente. A sobrecarga de atividades e responsabilidades dos docentes lotados em EEEP é verificada também no Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT, em que é delegado a um professor o acompanhamento de uma turma em seus aspectos cognitivos e socioemocionais. Fica a cargo deste professor a gestão do cotidiano escolar de todos os alunos da turma sob sua responsabilidade; o desenvolvimento de estratégias para melhoria do rendimento escolar dos discentes; promoção de uma maior interação da família com a escola, além de coibir indisciplinas, entre outras funções (LIMA, 2017).

Vale destacar que a carga horária destinada ao desenvolvimento desta série de atividades é de apenas quatro horas semanais, sendo uma delas destinada a ministrar uma disciplina de formação para a cidadania. É sabido que o PPDT, que teve início em 2008 nas EEEP, atualmente também é implementado nas escolas regulares. No entanto, uma hipótese a se considerar é que as próprias características das EEEP, como a dedicação exclusiva e as elevadas exigências resultantes do ideário empresa-escola, podem estar colaborando para um maior desgaste e tensionamento dos professores diretores de turma atuantes nessas instituições.

Atestamos, neste íterim, que as condições de trabalho dos docentes nas EEEP alinhadas ao ideário de escola-empresa resultam no aprofundamento da precarização do trabalho docente. Conjectura-se que tal precarização é também vivenciada por professores das escolas regulares. O que difere as duas realidades, em verdade, é a subserviência declarada das escolas profissionais às necessidades do mercado. Este fenômeno tem como consequência para os professores a imposição de um perfil de trabalhador, como vimos anteriormente, flexível e adaptável, bem como um convencimento ideológico das suas responsabilidades junto ao sucesso da escola no cumprimento das metas hierarquicamente impostas (PEREIRA, 2019).

TRABALHO DOCENTE NA EEEP - UM OLHAR SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO

A pandemia ocasionou a suspensão das aulas presenciais devido a necessidade de implementação do isolamento social, como principal estratégia para diminuição do contágio pelo COVID-19. A educação básica no estado do Ceará, a partir de meados do mês de março de 2020, estabeleceu o ensino remoto como principal ferramenta de continuidade do ano letivo, aplicado através da divulgação dos conteúdos por plataformas digitais e/ou por aplicativos informacionais.

Os impactos da pandemia na educação dos alunos foram abrangentes e variados, podendo ser averiguados em aspectos diversos como questões relacionadas ao acesso à infraestrutura básica como computadores, notebook, sinal de internet (Wi-Fi), celular, tablet, rede 4G, dentre outros recursos. Como problemas sociais resultantes da ausência de aulas presenciais, podemos observar: a carência de acesso à merenda escolar, a quebra do ritmo de estudo e uma maior exposição a situações de violência doméstica. Cabe elencar também os aspectos relativos à aprendizagem como dificuldades de compreensão dos conteúdos sem o apoio presencial do professor e dos colegas de turma, além da falta de auxílio em casa para realização das atividades. A professora Eloísa Vidal, especialista cearense na área de tecnologias digitais e gestão escolar, em matéria do Jornal O Povo, de 09 de julho de 2020, alerta que,

A educação com uso de tecnologias para alunos dessas faixas etárias - 6 a 10 anos e 11 a 14 anos - exige conhecimentos técnicos e pedagógicos que vão muito além de produzir conteúdo e disponibilizar por alguma

ferramenta online. Não é à toa que os estudiosos da educação a distância resistem tanto a introduzir essa modalidade de ensino na educação básica. O ensino médio demanda um tratamento específico, para além das soluções que estão sendo apresentadas e mesmo para o ensino superior, o uso das tecnologias digitais nesse momento está trazendo grandes desafios.

Em relação aos docentes, as dificuldades se expressaram na falta de preparo para adaptar a dinâmica da sala de aula ao ambiente virtual, inclusive por carência de formação nessa área; na ampliação da jornada de trabalho sem aumento da remuneração e na pressão para a rápida adequação ao ensino remoto. Em outros termos, o docente se viu forçado a manejar ferramentas de ensino online, muitas vezes antes totalmente desconhecidas; a fazer o uso de plataformas digitais; a gravar e postar vídeo aulas; a realizar e mediar videoconferências; além de todo o planejamento necessário para elaborar os conteúdos a serem trabalhados sob esse novo formato.

O aumento dessas demandas configurou sobrecarga de trabalho e ampliação das atividades relacionadas ao ensino, inclusive não remuneradas, além do agravante do docente não ter tido uma formação específica para este tipo de ensino, ancorado no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. A esfera da vida privada do professor também foi fortemente prejudicada, visto que muitos profissionais utilizam seus aparelhos celulares e/ou computadores de uso pessoal para administrar o ensino remoto, divulgando seus números de telefone e e-mails privados para toda a comunidade escolar. Conforme relatos de alunos e docentes apurados pela jornalista Luiza Tenente, em matéria vinculada ao Portal do Jornal O Globo G1, do dia 05 de maio de 2020, acerca da rotina do projeto de educação remota em tempos de pandemia, se observa o caráter de precarização e dicotomia presentes em depoimentos de professores como o do excerto abaixo:

Nosso celular virou instrumento de trabalho. Não autorizei que usassem meu número para colocar em grupos de WhatsApp com alunos. Ninguém garante minha segurança e minha privacidade, não sei o que poderiam fazer com o meu contato [...] Acordo e durmo trabalhando. A escola pediu para estipularmos um horário, mas os pais nunca estão disponíveis durante o dia, porque também têm seus empregos. Uma mãe sempre chega às 23h e me manda mensagem com dúvida. Vou deixar de responder? Não vou. (TENENTE, 2020).

Nas EEEP a situação dos docentes é agravada pelo ideário empresarial proclamado nestas escolas, onde ideias de adaptabilidade, de flexibilidade e da pedagogia da presença já se encontram profundamente entranhadas. Assim é esperado desses docentes que, mesmo em uma situação atípica, com a vigência do ensino remoto devido à pandemia, seja garantida a continuidade do elevado desempenho dos índices escolares, do mesmo modo que haja continuidade da promoção e desenvolvimento do espírito empreendedor dos estudantes.

Diante do exposto, podemos correlacionar a precarização do trabalho docente com o agravamento da saúde mental dos professores devido a representativa quantitativa de profissionais que trabalham na área da educação e vivenciam, no sistema escolar público, um ambiente de extrema escassez, acentuado com a pandemia de COVID-19, o que se reflete na deterioração de suas condições de trabalho. Dejours (1992 apud Neves e Silva, 2006, p. 65) ao analisar “a relação trabalho-saúde, defende que o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo tanto favorecê-la, quanto contribuir para o adoecimento”.

O aumento de casos de depressão, de ansiedade e dos demais transtornos mentais que acometem os trabalhadores, não é um debate exclusivo do período pandêmico. Porém, no contexto da pandemia, sua exposição tornou-se cada vez mais visível, embora esses números não estejam ainda totalmente acessíveis, tendo em vista que a pandemia é um fenômeno atual e ainda em andamento.

Todavia devemos ter em mente que o processo de adoecimento é cumulativo, em decorrência dos anos de exercício da docência e das dificuldades existentes e que são vivenciadas individualmente e que estão, obviamente, relacionadas à subjetividade de cada professor bem como às condições de trabalho precarizadas. Contudo, todas essas dificuldades foram aguçadas em decorrência do isolamento, do distanciamento social e da precarização do trabalho docente. Sendo assim, mesmo que muitas vezes seja ofuscado ou considerado como um episódio de “pouca relevância” pela família, por colegas de trabalho e pelos gestores diretos e indiretos, esses sinais podem interferir no desempenho profissional dos docentes e comprometer seriamente sua saúde mental no curto e a longo prazo.

Seja pelo aumento das demandas cotidianas, que no decorrer da pandemia foram ampliadas pela necessidade, muitas vezes, de exercer concomitantemente atividades domésticas que não faziam parte de suas rotinas, o fato mais grave seria o entrelaçamento

entre a vida privada e profissional, não se impondo limites entre ambas. Além disso, a participação em outras atividades para além da “sala de aula”, ministradas de forma virtual, ou mesmo, pela atribuição de funções antes inimagináveis aos profissionais docentes que precisam se disponibilizar 24 horas por dia em decorrência do novo formato de ensino remoto, assim como, no contexto das EEEP, a busca pela manutenção dos altos índices de aprovação e alcance resultados mensuráveis através das avaliações externas e internas e do índice de empregabilidade.

Logo, ponderamos que mais pesquisas precisam ser feitas na busca de compreensão dos mecanismos de explosão e intensificação do trabalho docente através das práticas empresariais no contexto escolar, em especial no interior das EEEP, assim como descortinar novas práticas para a superação da precarização do trabalho docente, de modo que todos os indivíduos possam, como seria desejável, se desenvolver plenamente em sua generidade, estando em tempos pandêmicos ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos apontando que a precarização do trabalho é um fenômeno inerente à ordem do capital e como tal atinge todos os trabalhadores. Os ataques à classe trabalhadora observáveis na retirada de direitos, arrocho salarial, flexibilização das relações trabalhistas e avanço do desemprego se relacionam com o processo de crise capitalista. No que tange a categoria docente tal precarização se expressa de formas diversas, podendo ser identificada na baixa remuneração, aumento dos contratos temporários, sobrecarga de trabalho e outras formas de desvalorização da profissão. Identificamos que as particularidades das EEEP, no que se refere ao modelo de gestão empresarial, colaboram com o desenvolvimento de formas aprofundadas da precarização.

As competências pautadas na flexibilidade e adaptabilidade para a realização de múltiplas tarefas, bem como a sobrecarga de responsabilidades e adequação a um perfil específico de atuação profissional, são algumas características deste processo. As manutenções de tais exigências para os professores das EEEP, em meio à pandemia de COVID-19 e no contexto de ensino remoto, andaram na contramão da manutenção da saúde emocional e psíquica destes docentes e parecem acentuar esses processos de precarização e adoecimento.

Nesta via, intuímos que em meio a pandemia de COVID-19, as condições de trabalho dos professores, em particular das EEEP, foram consideravelmente comprometidas devido ao aprofundamento da precarização do trabalho em curso no Brasil. Assim sendo, o cenário pandêmico, ainda em curso, e suas reverberações na atividade docente são desconhecidas em sua completude, ressaltamos a necessária promoção de maiores investigações sobre o tema ora debatido em caráter exploratório.

REFERÊNCIAS

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed., 10 reimpr., São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei 11.741, de junho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm Acesso em: 12 jun. 2020.

LANDINI, Sonia Regina. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDI, Ivanise (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor diretor de turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará.** / Vagna de Brito de Lima - João Pessoa, 2017.

LUKÁCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas*, n. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do ser social II**. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Rolnado Vielmei Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. *Revista Outubro - Revista do Instituto de estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 02/2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/> Acesso em: 20 jul. 2020.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução Paulo Cezar Castanheira, São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTEIRO, Raquel Araújo. **Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducativa: a transposição da lógica empresarial para a escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13039> Acesso: 26 jul. 2020.

NEVES, Mary Yale Rodrigue; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. In: **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, p. 63-75, 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a06.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> Acesso em: 26 jul. 2020.

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos. **Manual didático para o desvelamento da precarização da práxis docente nas escolas estaduais de ensino profissionalizante do Estado do Ceará na crise estrutural do capital**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/profept/dissertacoes-profept>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_THIAGO-CHAVES-SABINO.pdf Acesso: 20 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 32ª edição, 1999.

SOUZA, Antonia de Abreu. **As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo**.

Educação profissional: análise contextualizada\ Antonia de Abreu Sousa, Elenice Gomes de Oliveira[organizadoras]. - Fortaleza: Edições UFC, 2014.

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19.** *Portal G1*, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml> Acesso em: 20 jul. 2020.

VIDAL, Eloisa. Eloisa Vidal: **Tecnologias, sim; educação a distância, não.** *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 de julho de 2020. Seção Opinião. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/opiniao/2020/04/25/eloisa-vidal--tecnologias--sim--educacao-a-distancia--nao.html> Acesso em: 26 jul. 2020.

VIEIRA, Elisandra Félix. **Os sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados na sua profissão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16102> Acesso: 20 jul. 2020.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010).** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/534> Acesso: 26 jul. 2020.

Ambientes virtuais de aprendizagem: perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky

Autora:

Letícia Fernandes Costa

Pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Eliseos, Brasil. Membro do GEFOP - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade

Resumo

Com o advento das tecnologias, o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais revela-se como um relevante instrumento metodológico presente nas instituições de ensino, independentemente do nível nos quais são oferecidos: Educação Infantil, Básica e Ensino Superior. No contexto do enfrentamento da pandemia da Covid-19, o isolamento social foi ação coletiva prática para a contenção da doença e com ela a necessidade do ensino a distância. Destarte, percebeu-se grande preocupação social com relação à construção efetiva do conhecimento por meio dos ambientes virtuais, principalmente, na educação básica. Para tanto, este estudo visou dialogar a respeito da educação sob uma perspectiva da psicologia pedagógica e; contribuir para a compreensão a respeito dos ambientes virtuais e suas possibilidades de aprendizagem sob as perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky.

Palavras-chave: Ambientes virtuais. Aprendizagem. Tecnologias. Educação. Vygotsky.

DOI: 10.58203/Licuri.83224

Como citar este capítulo:

COSTA, Letícia Fernandes. Ambientes virtuais de aprendizagem: perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 44-52. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

A educação a distância tem se tornado cada vez mais popular no âmbito educacional, devido ao desenvolvimento das tecnologias e dos recursos que tem proporcionado nos diversos contextos sociais. Se faz imprescindível que a escola, enquanto instituição de formação inclua em suas práticas didático-metodológicas e também curriculares as chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante utilizando-se da sigla TDIC's.

Além da importância do trabalho pedagógico voltado para o conhecimento dos estudantes sobre as tecnologias e por consequência, a sua melhor inserção na sociedade atual, é relevante ressaltar as contribuições que as tecnologias podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao elencarmos uma discussão acerca da educação a distância, podemos citar diversas peculiaridades desta modalidade de ensino, como o uso das tecnologias, a flexibilidade de tempo e de espaço, possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona, dentre outras. Bastos; Guimarães (2003) destaca como característica principal do ensino a distância o fato de que os atores são vinculados a uma instituição educacional e estão separados fisicamente, valendo-se das tecnologias enquanto mediação. Destarte, a gama de recursos disponíveis é muita vasta, tais como vídeo aulas, *os chats* e fóruns para troca de conhecimento, as bibliotecas digitais. A linguagem digital permite a utilização de diversos elementos como hipertextos, imagens, vídeos, animações dentre tantos outros, inclusive diversas leituras e releituras de imagens numa perspectiva multimodal e multissemiótica.

Apesar das discussões em defesa do ensino a distância serem frequentemente abordadas, essa temática ainda demonstra muitas problemáticas no campo educacional. No momento pandêmico histórico no qual a humanidade perpassou, houve a necessidade da suspensão de aulas presenciais por questões sanitárias relacionadas à Covid-19, compreendendo a relevância de ações práticas como o isolamento social para a contenção e prevenção à doença, percebeu-se que ainda há muitos questionamentos e discussões que se fazem necessários acerca da verdadeira eficácia do ensino a distância.

A educação mediada pelas TDIC's enquanto complementação ao ensino presencial é mais aceita e utilizada pelo sistema educacional e pela sociedade como um todo, apesar das dificuldades de equipamentos e formação profissional nas escolas, existem esforços

para que as diversas tecnologias sejam aliadas na educação; como o incentivo às políticas públicas de apoio à comunidade de baixa renda, implementação de recursos financeiros e programas de financiamento de material tecnológico, aplicação de verbas para o desenvolvimento de uma internet de qualidade para todos, dentre outros.

No entanto, a educação mediada de forma integralmente à distância, ainda é alvo de muitos questionamentos e preocupações, principalmente ao nível da educação básica. De acordo com a legislação brasileira atual (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) art. 4º “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, já para o ensino médio conforme estabelecido nas DCNs, a carga horária de aula online pode chegar a 30% para alunos do turno noturno, 20% para alunos do turno diurno e 80% para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que concerne à educação a distância, a legislação brasileira tem ampliado as possibilidades, como estabelecido no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” mas ainda carece de maiores regularizações de como esta deve ocorrer, no entanto, podemos notar que a inclusão do ensino a distância já está prevista na educação básica e , seguindo esse pressuposto legal, torna-se de suma importância as discussões e análise crítica, social, política e também ideológica do sentido e da utilização desta modalidade de ensino.

Essa investigação busca discutir a aprendizagem fora do ambiente escolar, mediada pelas tecnologias, principalmente devido à urgente necessidade de suspensão das aulas presenciais. Por esta perspectiva a intencionalidade desta discussão não está na defesa da substituição do ensino presencial que é de suma importância, principalmente ao nível da educação básica, e sim na importância de elencar discussões acerca da aprendizagem por meio das TDIC's com base nas perspectivas teóricas mais utilizadas no período vigente.

A educação ocorre em diversos ambientes sociais, convém destacar que a aprendizagem sistemática pode ser concretizada em espaços escolares ou não escolares, formais ou informais. Contudo, no processo de ensino formal, é imprescindível destacarmos alguns elementos significativos que perpassam e se entrelaçam no ato de educar. Convém citar a vinculação da prática pedagógica com a teoria, a mediação direta do docente como auxiliar na construção mútua do conhecimento, práticas pedagógicas

pertinentes e que abarque a realidade dos educandos num ambiente criativo, dialógico e que promova a autonomia, um olhar voltado para o aluno e para o que ele necessita em sua realidade, buscar de forma coletiva os significados aos objetos de estudos, com conceitos interdisciplinares e transversais conceitos para que a aprendizagem seja, nas mãos desse aluno, um instrumento de transformação social e promoção da cidadania.

Apesar dos escritos de Vygotsky não estarem vinculados ao contexto tecnológico atual, seus estudos e contribuições se fazem presentes numa abordagem que dialoga sobre o processo de aprendizagem, além disso, é possível perceber que elementos de sua teoria como o papel da interatividade e da linguagem vinculam-se à problemática do ensino a distância. Deste modo, este estudo tem como objetivo dialogar a respeito da educação sob uma perspectiva da psicologia pedagógica e; contribuir para a compreensão a respeito dos ambientes virtuais e suas possibilidades de aprendizagem sob as perspectivas das concepções sócio-históricas de Vygotsky.

VYGOTSKY E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considerado por diversos estudiosos da educação como um dos mais importantes pesquisadores da psicologia histórico-cultural; Vygotsky apresentou diversos conceitos relevantes para área da educação tais como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a mediação, e a linguagem. Em seus escritos baseava o processo de cognição enquanto ato dialógico de internalização entre o indivíduo e o meio social, abordando a influência do meio externo e sobre como a linguagem era mediadora no processo de formação do pensamento consciente.

Para Vygotsky a linguagem é essencial na aprendizagem, uma vez que, por meio dela, o ser humano se comunica e através dela é que se torna possível a estruturação do pensamento humano. Além disso, apresentou os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real. Zanella (1994) em seus escritos defende que

Vygotsky entende que o desenvolvimento compreende dois níveis: o primeiro, o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial:

conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (ZANELLA, 1994. P.02).

A zona de desenvolvimento potencial, para Vygotsky, revela o processo de desenvolvimento; aquilo que o indivíduo será capaz de fazer sozinho depois de integrar o conhecimento. Segundo o autor, para atingir o desenvolvimento real, toda pessoa passa por um processo de mediação, e esse processo ocorre em uma ação de interação sócio-histórica ou histórico-cultural. Destarte que, toda aprendizagem vincula-se ao meio externo, não apenas como um meio físico, mas como o resultado de um produto de interações que engloba as características e as experiências de todos os envolvidos. (JOHN-STEINER e SOUBERMAN, 2007, p. 155).

Isto posto, é possível perceber que fatores como o uso da linguagem, a interação e a mediação com o contexto social são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem efetiva e convém discutir também como esses elementos se fazem presentes e podem ser ressignificados em ambientes virtuais.

AMBIENTES VIRTUAIS E A APRENDIZAGEM

O desenvolvimento tecnológico e as características de um mundo cada vez mais globalizado impulsionam um novo modelo educacional que contemple a realidade digital que vivenciamos na contemporaneidade. Neste contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornam uma característica marcante e particularizada da modalidade de Educação à Distância. (MATTAR, 2011)

Cabe salientar que o processo educacional realizado na modalidade à distância, torna-se mais um meio que mediará a construção do conhecimento e, para tanto, cabe ao aluno que participa ativamente deste processo, contribuir positivamente, envolvendo-se com o compartilhamento de informações, relacionando-se com os docentes (quando houver viabilidade para tal), trazendo um significado para este processo. Nesta dimensão, Brito (2007) advoga que:

Em termos conceituais, os AVAS consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente (BRITO, 2007).

Podemos entender como ambientes virtuais de aprendizagem, um espaço virtual onde são utilizadas diversas mídias, plataformas, vídeos, imagens, sons e softwares com a finalidade principal de contribuir para a construção e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, isto é, um *ciberespaço* produtivo de compartilhamento e construções mútuas de conhecimento, informações, no qual, o aluno deve ser um dos elementos ativos para que todo esse processo de conclua e seja holístico. No entanto, como abordado por Brito (2007) para que haja qualidade no processo educativo por meio virtual é importante a consideração de diversos elementos como interatividade, motivação, formação dos educadores, qualidade do material, dentre outros aspectos que abordaremos mais adiante.

A utilização dos ambientes virtuais possibilita uma nova reestruturação do modo de ensinar e aprender, uma vez que, ao pensar em aulas virtuais simplesmente expositivas que visam apenas a observação e inatividade dos educandos, este processo educativo acaba por se tornar infrutífero e sem nenhum significado crítico na construção do saber. “Na internet, a produção colaborativa, o compartilhamento e a socialização de informações e de conhecimentos fogem do sistema de transmissão unilateral para um receptor passivo”, para tanto, o aluno já não é mais inerte no *ciberespaço*, mas criativo, autônomo, buscando conhecer novos meios e técnicas de aprendizagem que facilitam e mediam a construção dos diversos saberes. (DAMIANI, 2015).

A aprendizagem digital permite que os educandos e educadores interajam de forma mais democrática, pois espaços como fóruns e *chats* privilegiam o espaço de fala de todos os envolvidos e o conteúdo se torna mais acessível, por meio da internet. No entanto, esse processo de construção colaborativa só é possível pelos meios digitais quando o

direcionamento pedagógico visa proporcionar a interação, por meio do diálogo e do espaço de fala dado aos educandos. (BONA; DREY, 2013)

Para tanto, faz-se notório discutirmos a questão da mediação adotada por Vygotsky que pode ser definida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediado por esse elemento, tal processo é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas. (OLIVEIRA, 2002 p.26). Uma organização do processo de aprendizagem, principalmente ao nível da educação básica, exige que o contato com os ambientes virtuais seja mais significativo, vinculando-se aos estímulos do meio externo e considerando os aspectos socioculturais de cada realidade educacional. O educador, com isso tem seu papel ressignificado, pois enquanto mediador no ensino a distância é fundamental que se encontre um novo modelo de pedagogia, onde a aprendizagem individual e coletiva em rede seja favorecida, tornando-se o educador um animador da inteligência coletiva e não um mero transmissor de conhecimentos (LÉVY, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se depararem com a necessidade atual de mediar aulas a distância, os educadores da educação básica, que já enfrentam muitos desafios no ensino presencial, receberam a responsabilidade de em pouco tempo adaptar todo o processo de ensino para outra dinâmica de ensino. Atualmente, o ensino presencial ainda apresenta uma predominância de aulas baseadas no método positivista, onde o educador se mostra como o principal detentor do saber e essa dinâmica se torna ainda mais ineficaz na educação a distância.

Na teoria de Vygotsky, podemos perceber que apesar das concepções de seu tempo, ele já defendia um ensino que valoriza o meio social e a interação enquanto elemento fundamental para a aprendizagem. A interação que para muitos é prejudicada no ensino a distância, pode ser ressignificada em ambientes de aprendizagem virtual, uma vez que, estudos apontam que com o uso das tecnologias, a motivação dos alunos se torna maior.

Ambientes virtuais de aprendizagem como Moodle, Teleduc e Blackboard, dentre outros, permitem que ocorra uma participação mais efetiva dos educandos e o papel do educador enquanto mediador vincula-se, não ao mero processo de compartilhar determinado conteúdo, mas ao papel de organizador didático, auxiliar para a construção

de uma aprendizagem colaborativa. A aprendizagem em ambientes virtuais pode contemplar os elementos destacados na teoria de Vygotsky como o papel da interatividade, linguagem e mediação e serem espaço de construção de aprendizagens significativas.

A organização do processo didático em ambientes virtuais exige dessa forma diversas mudanças no processo de ensino e toda essa dinâmica torna ainda mais necessária a formação dos educadores e a discussão em torno desta temática, para que tanto no ensino presencial, quanto a distância, as tecnologias possam contribuir de forma realmente significativa à educação.

REFERÊNCIAS

BASTOS Marisa, GUIMARÃES, Eliane. **Educação a distância na área de enfermagem: relato de uma experiência.** Rev Latino-am Enfermagem. v. 11, n. 5, p. 685-691, 2003setembro-outubro.

BONA, Aline Silva De. DREY, Rafaela Fetzner. **Piaget e Vygotsky: Um paralelo entre as ideias de cooperação e interação no desenvolvimento de um espaço de aprendizagem digital.** Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96).** 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Ronnie Fagundes de. **Ambiente Virtual de Aprendizagem em Arquitetura e Design.** . v.01. n.6,p.188-210 2007.

CASTRO, Rafael F. de; DAMIANI, Magda Floriana. **Ead & vygotsky: um diálogo possível,** In: XII Encontro de Pós-Graduação (ENPOS), 2010, Pelotas. Anais do XIX Congresso de Iniciação Científica, XII ENPOS e II Mostra Científica. Pelotas: UFPel, 2010. v. 1.

JOHN-STEINER, V. SOUBERMAN, E. Posfácio. IN: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** 7. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2008.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning: Portal

Educação, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ZANELLA, Andréa vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. Temas em psicologia (1994) Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2020.

As Tecnologias Digitais em práticas criativas no Centro Municipal de Ensino a Distância de Anápolis CEADI

Autora:

Delma Aparecida Ferreira

*Especialista em Psicopedagogia e em Atendimento Especializado (AEE).
Professora da rede municipal de Anápolis*

DOI: 10.58203/Licuri.83225

Como citar este capítulo:

FERREIRA, Delma Aparecida. As Tecnologias Digitais em práticas criativas no Centro Municipal de Ensino a Distância de Anápolis CEADI. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 53-63. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Em resumo o artigo vem ressaltar o tema: As Tecnologias Digitais em práticas criativas no Centro Municipal de Ensino a Distância de Anápolis CEADI, conhecer as principais concepções da criatividade ampliar o debate sobre o uso e a mediação de aparatos Tecnológicos Digitais na Educação, compreender até que ponto seu fazer pedagógico contribui com novas dinâmicas no processo de construção de conhecimentos e de uma escola criativa tem o objetivo de preparar o aluno para a vida, amparando com uma educação ativa a consciência e os valores humanos. Criada por meio da Lei nº. 4.153 de 17/09/2021, o CEADI, Centro de Educação a Distância do Município de Anápolis, Professora Marisa Gonçalves Pereira, com o objetivo de levar as aulas ao vivo transmitidas em estúdios modernos e profissionais a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino do município. Na perspectiva de moram (2009), É dever do educador planejar e desenvolver a melhor maneira de adequar esta tecnologia aos seus métodos de ensino, cabendo ao docente o a aplicação da hipermídia. Portanto no ensino uma didática transdisciplinar, criada pela lógica da complexidade, implica o uso de métodos que trabalhem a integridade humana. De natureza estritamente qualitativa, a investigação utilizou a técnica da observação participante e iniciou com análise dos aportes teóricos de: Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Saturnino de la Torre, NÓVOA, LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, António, SUANNO, João Henrique., Marilza Vanessa Rosa Suanno, SABOTA, B. O. BAUMAN, Zygmunt.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Escola criativa. Ensino a distância. Interação. Planejamento.

INTRODUÇÃO

O desejo em investigar a criatividade escolar e identificar se essa inovação parte de uma visão transformadora educacional por meio da (re) criação do seu fazer pedagógico, das suas concepções, de seus valores e fundamentos, tendo um olhar global do contexto escolar.

Este artigo tem como objetivo conhecer as principais concepções de criatividade e inovação da escola contemporânea, ao romper com o paradigma conservador, em busca de uma educação emancipatória.

Nessa nova percepção da escola criativa, o aluno torna-se protagonista, investigador e tem voz em seu processo educativo, tornando-se construtor de seus conhecimentos.

Assim sendo, para construir o conhecimento transdisciplinar é ser capaz de ultrapassar as fronteiras disciplinares, é preciso trabalhar a partir de outra lógica, não mais dualista, no sentido de superar o nível de realidade primordial para que o conhecimento possa surgir em outro nível, prevalecendo contradições e incertezas.

De natureza estritamente qualitativa, a investigação utilizou a técnica da observação participante e iniciou com análise dos aportes teóricos de Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Saturnino de la Torre, NÓVOA, LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, António, SUANNO, João Henrique., Marilza Vanessa Rosa Suanno, SABOTA, B. O. BAUMAN, Zygmunt. Carneiro (2013, p. 136) afirma que “[...] criar transcende a ação de gerar, porque ninguém cria a partir do nada, já que a base para tal processo é a própria experiência”.

Portanto, neste contexto deve se avaliar e agir qualitativamente sobre os desafios quanto ao uso das tecnologias digitais e a mediação nos processos de ensino e aprendizagem para uma escola criativa.

ESCOLA CRIATIVA

A escola criativa contemporânea, na visão cultural de uma instituição que visa formar e transformar, procura, de acordo com Zwierewicz (2011), desenvolver e valorizar os potenciais criativos, as capacidades empreendedoras, a importância do desenvolvimento do ser humano - tanto para o seu interior quanto para o exterior - a partir do seu entorno,

visando ao bem individual, social e planetário. As escolas devem ser, de fato, um “espaço de criatividade ou serem transformadas em centros de criatividade”, ” (FREIRE, 2006, p. 24)

A escola criativa tem o objetivo de preparar o aluno para a vida, amparando com uma educação que ativa a consciência e os valores humanos, que busca sair da monotonia, do antecipado convencional e abandonar a falta de estímulos, pois, Ao longo do tempo, a criatividade diminui à medida que as pessoas executam suas tarefas diárias e fazem escolhas cotidianas. Isso é particularmente evidente na escola, onde currículos desvinculados da realidade e tarefas monótonas e repetitivas desmotivam as crianças, prejudicando o processo criativo (CARNEIRO, 2013).

Suanno (2013) afirma que as situações adversas são estimulações para aqueles que conseguem aproveitar as circunstâncias e as adversidades, trabalhando em prol de mudanças criativas para novas aprendizagens e transformação de uma realidade. Nessa perceptiva o autor afirma que As adversidades podem ser vistas como oportunidades de crescimento e um novo ciclo, carregando consigo forças de renovação, criação e inovação. Em momentos de crise e situações de grande conflito, se o indivíduo ou instituição adotar uma postura de enfrentamento e criatividade, o que é produzido geralmente é inovador. Segundo Cunha (2006, p.105-106), “[...] que a inovação é tarefa de transgressores. Daqueles que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por novas formas [...] de compreender o mundo e exercer a docência”.

Para que ocorram mudanças nas práticas educativas, é necessário que haja interação intencional entre os sujeitos e que seja favorecida a interação entre eles, a fim de estabelecer uma ação baseada em uma nova concepção. As práticas inovadoras possibilitam essas ações, pois se baseiam nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica do conhecimento. Tais práticas destacam a necessidade de romper com o paradigma conservador e com a prática meramente transmissiva do conhecimento, que tem forte tradição no ensino. (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013).

A inovação educacional não se define ao período que corresponde à contemporaneidade, em vista que ela é construída como um processo que parte de algo existente: o conservador. Para que isso aconteça é preciso que haja um rompimento com o conservador, e a essa ruptura (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013, p. 219) “[...] não ocorre de forma linear e regular, uma vez que não existe um único sentido; é múltiplo e

aberto, contraditório e complexo, o que possibilita um número infinito de interpretações e de compreensões”.

Nessa nova perspicácia, da escola criativa onde o aluno se torna o protagonista, que seja indagador e tenha voz em seu processo educativo, tornando-se construtor de seus conhecimentos.

[...] demanda uma atitude consciente, autônoma e intencional do docente em criar e descobrir um novo jeito de conceber o saber e o conhecer, em busca de novos sentidos que emergem das dinâmicas energéticas interpessoais que brotam dos ambientes educativos nos quais os sujeitos convivem. Os sujeitos nesses ambientes formam e transformam não somente a dimensão cognitiva do ser, mas o pensamento metacognitivo, os socioafetivos, culturais, a evolução da consciência, os diálogos, as trocas de experiências, o espírito criativo e as relações entre as diversas áreas do conhecimento que impulsionam e tornam possíveis outras inovações. (PINTO, 2011 apud SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013, p. 228).

Segundo Mitjans Martinez (1997), existem cinco perceptivas globais para o estudo da criatividade, tais como:

1. O processo: evidencia os trabalhos que descrevem e buscam a explicar os processos criativos, bem tudo que colabora com ele.
2. O produto: evidencia o resultado e suas especificações.
3. As condições: trata-se das condições do ambiente, explorando as situações ambientais do vínculo.
4. A pessoa: o interesse reside no levantamento no elemento ou processo psicológicos, que possam influenciar no descobrimento da atividade criadora.
5. A integração: procura investigar a atividade criativa a partir do auto criatividade ou da conjunção de amis um desses itens.

O EDUCANDO E A ESCOLA INOVADORA

Aprender inovando proporciona ao aluno, na interação com a escola e seu planejamento, um melhor acesso dos conteúdos que fujam da memorização e da

repetição, possibilitando, uma relação crítica e contextualizada do conhecimento, o que permite buscar e reinventar a cada dia a sua autonomia e encontrar novos caminhos de convívio com os outros, com a sociedade e com o meio. Segundo Suanno (2007) quando o professor fala sobre o conteúdo a ser ensinado, ele o relaciona de modo que crie um significado individual para cada aluno, estabelecendo um vínculo significativo entre o que está para ser aprendido e o que já é conhecido por cada um deles.

RELAÇÃO: FAMÍLIA/EDUCADOR/ESCOLA

A família próxima da escola, estabelece juntas um elo de confiança no trabalho realizado tanto no ambiente escolar, como no familiar.

Para estabelecer relações satisfatórias e prazerosas com seus alunos e suas famílias, é importante que o professor não evite falar sobre as dificuldades encontradas pelo aluno em questão, mas que não restrinja a conversa apenas aos aspectos negativos. Busca, de forma autêntica e verdadeira, estabelecer laços agradáveis com os alunos e seus pais, acreditando que quando há um acompanhamento próximo do aluno, tanto pela escola como pela família, e uma participação ativa em suas atividades, anseios, preocupações, fracassos e sucessos, o equilíbrio das relações é melhor estabelecido, assim como o equilíbrio individual e familiar (Suanno,2011)

Uma escola inovadora possibilita a junção da família com a comunidade, pois ela possui o interesse em saber o que se passa no meio do ambiente social em que o aluno se insere, bairro e comunidade do entorno, encaminhando para dentro de suas paredes esta realidade com seus saberes, onde o aprendizado ocorre também por meio dos instrumentos tecnológicos que estão disponíveis atualmente, como computadores e internet, sem deixar de valorizar as redes sociais, os fóruns, bate-papos, telefones celulares e outros recursos disponíveis, ajudando o acesso sensível do aluno ao professor e vice-versa.

CRIAÇÃO E PERMANÊNCIA: UMA RESENHA OBJETIVA

No encontro interpessoal, nossos pensamentos e sentimentos ganham forma, nossas ideias geram impacto, nossa imaginação se materializa, nossas emoções se manifestam e

nossa autoria se desenvolve. O autor acrescenta que a aprendizagem criativa possibilita uma conexão afetiva e efetiva com a informação, permitindo que o aluno vá além do conteúdo proposto pelo professor e das referências bibliográficas consultadas, superando a simples repetição e estimulando a construção autônoma e o desenvolvimento de sua própria aprendizagem. (Amaral, 2011).

O CEADI representa o Centro de Educação a Distância do Município de Anápolis, Professora Marisa Gonçalves Pereira, criado por meio da Lei nº. 4.153 de 17/09/2021, levando aulas ao vivo transmitidas em estúdios modernos e profissionais a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino do município. De forma virtual, faz parte do CEADI a Plataforma EducaAnápolis, que contém todas as aulas de forma gravadas, além de ser um espaço interativo entre estudantes e professores, conectando todos os pontos da educação Anapolina. O ensino complementar está embasado no artigo 32º. § 4º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDB 9394/96 que reconhece que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. § 2º. Ela é elencada e constituída de forma coletiva, tem-se pautado nos constructos teóricos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1999) e seus seguidores, que permitem aos estudantes a apropriação do conhecimento produzido historicamente, transformando-o em instrumentos do pensamento, para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo sociocultural.

O Ensino Complementar a Distância compreende o desenvolvimento de metodologias ativas e práticas pedagógicas, por meio da cultura digital, estimulando as interações sociais, no reconhecimento do contexto contemporâneo em que os estudantes estão inseridos, proporcionando o contato com os artefatos tecnológicos no campo da educação. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação emitiu três importantes pareceres no âmbito do Conselho Pleno do Colegiado: o Parecer CNE/CP n. 5/2020, reafirmado no Parecer CNE/CP n. 11/2020, o Parecer CNE/CP n. 15, reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6/2020 e o Parecer CNE/CP n. 19/2020, que deu origem à Resolução CNE/CP n. 2/2020. Esse conjunto de documentos culminou na implementação da Lei n. 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e a Lei n. 14.218/2021 que altera a validade da Lei n. 14.040/2020 até o encerramento do ano letivo de 2021.

Ensino a Distância (CEADI), traz em sua constituição fundante a categoria da mediação, aliada aos artefatos tecnológicos da contemporaneidade, a fim de atender toda a clientela da municipalidade de Anápolis-Go, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, cada qual com suas particularidades, planejados considerando os conceitos consolidados de cultura a qual pertence o sujeito-estudante.

Com o objetivo de Interação pedagógica, com utilização de diferentes abordagens de ensino, acompanhando as orientações de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis; tem como visão desenvolver a cultura digital e de estudos complementares aos sujeitos da rede municipal de ensino de Anápolis, no sentido de atender aos estudantes e professores, inseridos em um processo de ensino e aprendizagem, que compreenda a apropriação do conhecimento científico e das tecnologias como a própria condição contemporânea, em todos os aspectos histórico-sociais.

É dever do educador planejar e desenvolver a melhor maneira de adequar esta tecnologia aos seus métodos de ensino, cabendo ao docente o a aplicação da hipermídia no ensino, por esse motivo Moran (2009) define que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. (MORAN,2019).

ESCOLA CRIATIVA, CEADI E TRANSDISCIPLINARIDADE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

A concepção de criar traz a ideia de algo novo, diferente, O indivíduo necessita de sua imaginação, ecoar, expressar, refletir. Carneiro (2013, p. 136) afirma que “[...] criar transcende a ação de gerar, porque ninguém cria a partir do nada, já que a base para tal processo é a própria experiência”.

Uma escola criativa conduz a novos paradigmas através de práticas inovadoras e que incentivam o estudante a construir conhecimentos.

Imagina-se que são formadas por pessoas inquietas, criativas, capazes de buscar, reconectar saberes e reconstruir realidades, capazes de ser amorosas e éticas com aqueles com quem convivem e é esta a proposta com que trabalham os professores. A experiência por eles proporcionada para seus alunos e para si mesmos, de maneira criativa e inovadora, torna o aprender algo com significado interno intenso, pleno de vida e ligados intrinsecamente com o todo que o cerca (SUANNO, 2010a, p. 199).

A escola deve promover novas formas de interação, provocar mudanças de pensamentos atitudes e fazer com o estudante seja criativo, crítico e preparado para lidar com incertezas. A experiência é, pois, um acontecimento inseguro, que comporta em si mesma, definitivamente o risco de aparência e de erro. De acordo com Edgar Morin (1995) é possível perceber que a chave da complexidade está em compreender a união da simplificação e da complexidade, em entender os Inter jogos existentes entre análise e síntese, sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando, percebendo a complementaridade dos processos envolvidos. Isso ocorre porque todo fenômeno complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados por interações lineares e não lineares.

Portanto, para se construir um conhecimento transdisciplinar capaz de ultrapassar as fronteiras disciplinares, é preciso trabalhar a partir de outra lógica, não mais dualista, no sentido de superar o nível de realidade primordial para que o conhecimento possa surgir em outro nível, prevalecendo contradições e incertezas. Cada nível de realidade requer uma divisão de leis para sua explicação, onde essas leis se rompem na passagem de um nível a outro, se acaso não se rompessem, o conhecimento ficaria reduzido a um mesmo nível de veracidade ou de materialidade do objeto, ficando assim única disciplina ou área de conhecimento.

Ainda sobre a transdisciplinaridade Nicolescu (2002), “foi possível ampliar o conceito de transdisciplinaridade com base em um mecanismo operacional, envolvendo a compreensão de três dimensões: nível de realidade, nível de percepção e lógica do terceiro incluído. Tais dimensões nos levam a compreender determinados fenômenos relacionados ao conhecimento e à aprendizagem, bem como a ressignificar nossas práticas educacionais, a ampliar as competências docentes, indo além da instrumentalização pedagógica necessária, em direção ao desenvolvimento e evolução da consciência humana”. Quer dizer que o conhecimento transdisciplinar é produto de uma estrutura

complexa, dialógica e auto e coorganizadora entre sujeito e objeto, que surgem em um outro nível de materialidade diferente daquele que lhe deu origem.

Vera Candau (1993), fala sobre “a importância de se criar espaços educacionais como ecossistemas educacionais diversificados, como cenários vivos promotores de condições para que se materialize uma verdadeira rede de aprendizagem integrada de natureza transdisciplinar”.

Para que o currículo seja transdisciplinar, ele precisa trabalhar com temas transversais, ou seja, problemas reais do entorno da comunidade, de modo a transformar a realidade. Segundo o PCN, transversalidade diz respeito à:

[...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Assim sendo, uma didática transdisciplinar, criada pela lógica da complexidade, implica o uso de métodos que trabalhem a integridade humana a partir da pluralidade de linguagens que facilitam escutas e olhares mais sensíveis, definidos em conhecimentos transversais e multirreferenciais que se expõem ao dividir objetos, temas e projetos que ajudam a compreensão da complexidade do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetos de destacar o ensino da escola criativa, e a criação de um Centro de Educação a Distância do Município de Anápolis (CEADI), é fazer o aluno tornar-se o personagem principal, levando sempre em conta a sua voz e seu desejo, onde a escola criativa busca sair da monotonia, do antecipado convencional e abandonar a falta de estímulos, preparando o aluno para a vida.

Desenvolver inovando proporciona ao aluno, a interação com a escola e seu planejamento, um melhor acesso dos conteúdos que fujam da memorização e da repetição, possibilitando, uma relação crítica e contextualizada do conhecimento, o que

permite buscar e reinventar a cada dia a sua autonomia e encontrar novos caminhos de convívio com os outros, com a sociedade e com o meio.

Portanto uma escola que reconhece a criatividade como um valor eleva o processo facilitando assim a criatividade, ou seja, a formação humana para o espírito inquieto, afirmativo, cheio de iniciativa e sujeitos a arriscar-se, pois a escola é um de um espaço marcado por sonhos, esperanças e inéditos possíveis, com isso busca-se orientar por uma visão transdisciplinar e transformadora. Uma vez que, visa ampliar a compreensão sobre ser humano, natureza, sociedade, culturas e questões contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Brasília-DF: UnB, 2011. 250 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9584>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.30. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

CARNEIRO, M. A. B. *Criatividade: potencial a ser desenvolvido em profissionais da educação infantil*. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG; América, 2013.

CUNHA, M. I. da. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINEZ, Mitjans Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa*, Universidade Católica de Brasília. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Natal-RN, n.16, jan. /jun. de 2015. p. 186-213 ISSN 1982-1662.

MORAN, J. M., *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Coleção Papyrus Educação, Editora Papyrus, Campinas, 16. ed., 2009.

MORIN, Edgar, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade II*. Brasília: UNESCO, 2002.

PEDAGÓGICO, Projeto Político. Centro Municipal de Ensino a Distância Professora Marisa Gonçalves Pereira, 2022.

RIAEE - *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>

SUANNO, João Henrique. *Escola criativa e práticas pedagógicas: transdisciplinares e ecoformadoras*. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013. Escola criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. REVELLI - REVISTA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E LITERATURA. ISSN: 1984-6576 - v. 6 n.2 Outubro 2014 p. 12-23 Inhumas/Goiás Brasil.

SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG; América, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZWIEREWICZ, M. *Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores - PCE*. In: TORRE, S. de la et al. *Formação docente e pesquisa interdisciplinar - criar e inovar com outra consciência*. Blumenau: Nova Letra, 2011.

A influência da web como fator de melhoria no ensino-aprendizagem da matemática

Autor:

Wilson Carlos Rodrigues de Matos

Bacharel em Matemática, Pós-graduado em Mídias em educação Avançada, mestre em Educação com especialidade em Educação Superior. Doutorando em Ciências da Educação - USC-PY. Professor Regente

DOI: 10.58203/Licuri.83226

Como citar este capítulo:

MATOS, Wilson Carlos Rodrigues. A influência da web como fator de melhoria no ensino-aprendizagem da matemática. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 64-80. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Atualmente, muitas pessoas utilizam a Internet como forma de comunicação. Existe um grande número de portais onde ocorre a interação. No entanto, entre as redes sociais, - Facebook - se destaca por ser o mais utilizado. Diante disso, este artigo tem como objetivo demonstrar a utilização dessa rede social, como instrumento de ensino, para facilitar a aprendizagem de Matemática com estudantes do ensino médio, possibilitando aulas mais motivadoras para a aprendizagem do que o ensino tradicional transmissivo.

Palavras-chave: Facebook. Aprendizagem. Ensino. Matemática.

INTRODUÇÃO

Observa-se, atualmente, pessoas - sejam crianças, jovens ou idosos - interligados nas redes sociais, devido ao avanço da globalização em nosso meio. A web (*World Wide Web*), na plataforma "Facebook", une todas as idades em um único espaço de tempo, permitindo a estes realizar várias ações com um só clique, produzindo informação uns para com os outros.

Ao se distanciar da basilar ideia do quadro e giz, os professores necessitam de outros meios para propagar o conhecimento, assim como os alunos querem outros mecanismos para facilitar a compreensão da matéria. Nesse sentido, unindo os recursos da web, mais especificamente, a rede social Facebook, o presente artigo tem como tema a influência da web como fator de melhoria no aprendizado da Matemática através da utilização de mídias em educação. Nossa proposta é demonstrar que este novo caminho de ensino é capaz de facilitar a compreensão dos conteúdos na seara da Matemática, levando o aluno a visualizar e aprender em diferentes formas de trabalho, sendo ele sujeito ativo do processo educacional.

Sendo assim, justifica-se este trabalho pelo fato de que os estudantes têm a Matemática como uma disciplina de difícil compreensão, e também porque hoje estes mesmos educandos utilizam muito a rede social Facebook.

Diante disso pretendemos responder a alguns questionamentos sobre se a utilização desta nova tecnologia pode facilitar a aprendizagem da Matemática. Os problemas que nos levaram a pesquisa foram: A utilização da rede social Facebook possibilita motivação para a pesquisa e compreensão dos assuntos de Matemática nas séries do ensino médio? Será que a plataforma Facebook amplia as possibilidades de interações e pode aumentar o nível de conhecimento matemático aos alunos do curso médio?

Diante dos problemas desse trabalho, na tentativa de responder as questões acima, primeiramente, realizamos uma revisão da literatura e, posteriormente, apresentamos as atividades que já são realizadas pelo autor, dentro do ensino de Matemática, utilizando a rede social Facebook, com interações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Ao utilizar a rede social Facebook como uma ferramenta que seja motivadora, facilitando a interação e compreensão dos conteúdos de Matemática, em que os estudantes sejam sujeitos ativos no processo educacional, estamos oportunizando uma

vivência pedagógica, a partir de um meio muito conhecido do aluno atual.

Busca-se vivenciar no Curso de Especialização em Mídias na Educação a utilização destas novas ferramentas tecnológicas disponíveis na plataforma da rede social Facebook procurando realizar algumas reflexões para o aprimoramento do corpo docente e discente na área da educação, particularmente na Matemática, tornando este aprendizado significativo na construção do conhecimento pelo educando.

Segundo Bonna (2011), as tecnologias digitais online potencializam o processo de aprendizagem dos conceitos de Matemática quando ancorados em prática docentes inovadoras e que visem à interação do estudante com seu próprio processo de aprendizagem.

Este trabalho tem como proposição descrever de forma sucinta e objetiva o desenvolvimento de uma didática mais direcionada ao educando, buscando o aprimoramento constante dele através de teóricos e estudiosos da área, bem como os recursos utilizados da ferramenta Facebook, links, trabalhos monográficos e materiais disponibilizados pelo curso de Especialização em Mídias na Educação.

Conforme Freire (1979), a educação é o que transforma o mundo, faz a cultura e história de um povo. É o que move qualquer educador para batalhar na área do conhecimento.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (1979, p. 21).

Diante das questões colocadas por Freire (1979), quando as tecnologias ainda estavam sendo gradativamente vistas como possibilidade de novas interações entre as pessoas, a escola e a comunidade tornam-se indispensável a sua incorporação em atividades que possam facilitar o ensino, tornando-o mais centrado no aluno, mais motivador e mais significativo.

Este trabalho se propõe conforme citado anteriormente a analisar o que está sendo realizado, utilizar as experiências do autor e de outros autores para que possam contribuir com o ensino de Matemática, sempre tida pelos estudantes como disciplina de conteúdo difícil e pouco motivador.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professor da rede pública em educação, o autor leciona a disciplina de Matemática para o ensino médio e fundamental, em duas escolas estaduais situadas em bairros da região norte e sul, da cidade de Porto Alegre. Com o passar dos anos de docência pode-se constatar o grande índice de reprovação dos alunos, principalmente na disciplina de Matemática, em que o saber cognitivo é predominantemente baixo.

Esta constatação possui uma reflexão que ultrapassa os limites da sala de aula. Muitas vezes, os problemas de ensino já estão inseridos no seu cotidiano familiar, isto é, a falta de disciplina e a carência de material escolar como suporte no aprendizado deste aluno, conjuntamente com a ausência de hábitos de estudos, ensejam em um todo a um baixo rendimento tanto cognitivo quanto de autoestima.

Aos olhos de educador, observa-se que muitos dos educandos veem o colégio tão somente como um local de lazer, de relacionamentos, como também, em muitas situações, como alternativa socioeconômica para desfrutar da alimentação escolar. Salienta-se aqui, que muitos não possuem condições financeiras condizentes para sobrevivência, mesmo tendo programas governamentais que os amparam, tal como o "Bolsa Família".

Diante destes fatores observa-se que a reprovação e o baixo desempenho dos alunos se reflete em toda uma conjuntura social. O educador, apenas com seu conhecimento, quadro e giz, sente-se pequeno perante toda uma estrutura que precisa ser motivada a favor da aprendizagem.

Todavia, cabe a nós professores buscarmos variáveis em termos de metodologias diferenciadas para os que necessitam, motivando-os a utilizar seus próprios mecanismos de fácil acesso à comunicação, utilizando a tecnologia disponível.

Pode parecer estranho estarmos falando de pessoas carentes, mas o celular é algo que perpassa a linha da pobreza; todos o possuem. Com ele, a ferramenta Facebook se propaga entre eles, mesmo não tendo sinal de Wi-Fi na maioria dos colégios públicos. Nessa esteira, o professor pode aproveitar os próprios recursos de comunicação e diversão daqueles, em favor de uma aprendizagem mais descontraída, dentro das salas de aula, possibilitando a aprendizagem de Matemática dentro de seus contextos sociais e culturais.

Neste entendimento, urge-se a necessidade de uma revisão nos processos metodológicos na atual realidade do ensino de Matemática.

1. No capítulo seguinte, aborda-se, a educação matemática, da teoria à prática, com a visão dos seguintes autores: Ubiratan D' Ambrósio, Ponte (2003), Pavanello (1994), Gomes (2006), Zeichner (1993), onde realizam uma reflexão sobre aprendizagem matemática, dentro de um processo evolutivo e contínuo.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Conforme o autor Ubiratan D' Ambrósio em seus estudos:

[...] ao longo da existência de cada um de nós pode-se aprender Matemática, mas não se pode perder o conhecimento de si próprio e criar barreiras entre os indivíduos e os outros, entre os indivíduos e a sociedade, gerar hábitos de desconfiança do outro, de descrença na sociedade, de desrespeito e de ignorância pela humanidade que é uma só, pela natureza que é comum a todos e pelo universo como um todo. (1996, p. 13).

Observamos que o autor afirma que o aprender antes de tudo deve estar ligado ao bem estar do indivíduo, característica principal para iniciar o aprendizado. Assim, a vivência já trazida em sociedade, é de suma importância para construção sólida de um pensamento lógico matemático, conjuntamente com valores adquiridos na vivência familiar de nosso meio cultural.

Vê-se que a herança de um indivíduo é alicerçada pelos seus hábitos, ações e acompanhamento familiar e cultural, dentro de seu espaço e tempo, reafirmando uma bagagem cultural de seu próprio conhecimento de origem. Pelo que se observa, estamos em constante movimento nesse universo de oportunidades, amparados pelos princípios matemáticos.

Por conseguinte, temos a Matemática como um conhecimento que anda constantemente em nossas vidas. Podemos citar na construção de um prédio, nas coordenadas de um segmento geográfico, na formação de palavras, na parte culinária, na

musicalidade, na medicina, desde o estudo dos cromossomos e, claro, do convívio direto professor-aluno, nas salas de aula.

Ao elaborarmos uma aula, através de teoremas e postulados, vivenciamos com precisão a Matemática presente, das palavras aos números, reiterando a harmonia desta disciplina para com todo o sistema. Entretanto, deve-se propor alternativas para que o aluno consiga, através de métodos práticos, objetivar a matéria em si relacionado a vivência de sua prática.

Na sala de aula, reverte-se de grande importância analisar o papel do professor para a formação pessoal e cognitiva dos discentes para com a vida. Ponte (2003), em suas lições, sintetiza, em poucas palavras, que o professor é o agente ativo para realizar investigações em aula, promovendo debates e atrair a curiosidade dos alunos para fazerem descobertas.

Deste modo, precisa-se despertar no aluno o ensinar de modo lúdico voltado para sua realidade, no qual o mesmo se faz presente em seu espaço cultural, social e geográfico construindo desta forma, o conhecimento de vida, para o aprender a ser, trabalhado o caminho deste aprender, evoluindo de aluno-objeto para aluno-sujeito e, conseqüentemente, agente no seu desenvolvimento intelectual.

Com os atuais resultados obtidos no quadro-giz no que concerne ao entendimento dos discentes, o ensino matemático exige mudanças. É necessária a utilização de novos métodos que simplifiquem o aprendizado de maneira mais descontraída.

Torna-se importante refletir sobre o processo de ensino da Matemática, recorreremos à Antiguidade Clássica, através de uma abordagem explicitada por D'Ambrósio (1990):

A Matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até os nossos dias como manifestação cultural que se impôs incontestada, às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou. [...], a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base, se impondo como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie. Do Homo sapiens se fez recentemente uma transição para o Homo rationalis. Este último é identificado pela sua capacidade de utilizar matemática, uma mesma

matemática para toda humanidade e, desde Platão, esse tem sido o filtro utilizado para selecionar lideranças (D'ÁMBRÓSIO, 1990, p.10).

Com base nas reflexões acima pode-se constituir um aspecto político e pedagógico sobre a Matemática, que permite enfatizar a seguinte questão: “A infalibilidade da Matemática transformou-a, no mais eficaz instrumento de dominação desde a Grécia antiga. Platão foi um dos primeiros a detectar essa conotação política da Matemática” (D'AMBRÓSIO, 1990, p. 8).

Diante do ensino no contexto atual, torna-se necessário refletirmos sobre a educação matemática e, mais especificamente, sobre o ensino das operações aritméticas e cálculos algébricos.

Conforme Pavanello (1994), em geral, os alunos têm um papel passivo nas aulas de Matemática, pois normalmente não trabalham com questões que admitam diferentes respostas, nem levantam contradições para serem analisados e discutidas e, que os desafiem a obter diferentes soluções para um problema.

De acordo com Gomes (2006, p.57), "A maneira como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apresentados demonstram que o professor deveria ter um conhecimento não só da sua área, mas um conhecimento bem mais abrangente capaz de dominar várias situações".

Villas Boas (2008) analisa como a educação matemática deve ser praticada nos tempos atuais, comparada com as práticas tradicionais, onde o professor trabalha com as teorias estudadas e leva aos alunos um ensino totalmente teórico, através de apostilas e transcrição ao quadro da sala de aula, o que não leva a uma maior exploração da Matemática com o mundo em que o aluno vive.

[...] chama-se a atenção para a necessidade de se relacionar a Matemática com os demais setores da sociedade, sobretudo reconhecendo os novos desenvolvimentos das ciências e da tecnologia. O grande desafio que nós, educadores matemáticos encontramos é tornar a Matemática interessante, isto é, atrativa, relevante, isto é útil; e atual, isto é, integrada no mundo de hoje. D' Ambrósio (2001, apud VILLAS BOAS, 2008, p.2).

D' Ambrósio (2001) propõe que a Matemática deve ser ensinada de forma que o aluno seja adaptado dentro do seu cotidiano, realidade social e cultural, sendo este aprendizado orientado dentro da ciência e direcionada em conjunto com a tecnologia em prol do professor. Esse é o processo metodológico e pedagógico a ser trabalhado do ensino da Matemática.

Segundo D' Ambrósio (2001, p.15), o professor de Matemática atribui um grande desafio, o de "tornar a matemática interessante, isto é, atrativa; relevante, isto é, útil; e atual, isto é, integrada no mundo de hoje". No entanto, para que ocorra isto, é preciso que o ensino faça sentido para o aluno, e que se relacione com a realidade deste aluno, relacionando o conhecimento a ser ensinado com as novas tecnologias já existentes no mundo globalizado a este educando. Caso persista na não mudança, teremos uma Matemática não atrativa, não envolvente ao discente.

É com essa visão de D' Ambrósio, que Villas Boas (2008, p.3) concorda ao dizer que: "Atualmente, o que importa é tornar o ensino prazeroso, interessante, criativo e o mais próximo possível da realidade do aluno".

É nesse pensamento que o professor deve reavaliar suas colocações no modo de ensinar o aluno, buscando assim aulas que venham ao encontro com os propósitos do plano pedagógico e que vivenciem o objeto de estudo com sua aplicabilidade no mundo em que vive. Busca-se, que o ensino de sala de aula, possa ser utilizado na prática do cotidiano dos alunos, para que o conhecimento realmente tenha eficácia em seu meio.

Como forma de exemplificação, podemos citar uma série de conteúdos que envolvem a realidade do discente, a saber: teoria dos conjuntos, em que relacionamos as ideias de construção, família, membros da comunidade; construção civil no que diz respeito a fórmula de Bhaskara, a distância entre dois pontos; a geometria, a corda, dando ideia de comprimento, as raízes dessas equações nas edificações, cálculo de aprofundamento de solos; na aviação, na parte dos cálculos referentes a Física; na biologia quanto as células, nos cromossomos; conhecimentos estes que já vem em sua criação e dão uma nova visão pelas aulas aplicadas.

Observamos que, qualquer que seja o objeto a ser pesquisado e estudado como os sites, facebook, livros, troca de informações entre os alunos e até mesmo com o professor, sempre vem contribuir de modo significativo neste aprendizado no qual estamos vivenciando através da ferramenta Facebook, porém cabe a cada aluno posicionar o seu papel como estudante e realizar sua atividade como discente, estudar sempre, e não

deixar para véspera de qualquer avaliação, pois o estudo atualizado fortalece o aprender daquilo que foi trabalhado em sala de aula.

Conforme nos ilustra Zeichner (1993), é necessário buscar a integração de conhecimentos teóricos com ação prática, no processo de ação-reflexão-ação, produzindo novos saberes pedagógicos. Nesta reflexão, temos um processo com a utilização da ferramenta Facebook em conjunto com os alunos, propiciando uma motivação a estes alunos, pois as informações oferecidas como vídeos, comunicação entre eles, resposta e aulas focadas pelo professor, remete uma reflexão nesta nova dinâmica de ensinar e aprender. É nessa análise que direcionam e apontam os novos caminhos a serem seguidos, porém, inegavelmente, a busca de novos rumos da arte deste aprender demonstra, que tem se avançado e mexido com uma área muito rica e significativa que é a tecnologia em prol do despertar a motivação dos alunos em seu aprendizado escolar.

REFLEXÃO METODOLÓGICA SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

A educação sempre foi a mola propulsora de uma Nação, em se tratando de países desenvolvidos e que acreditam na valorização de seus cidadãos e no crescimento de seu País. Entretanto, no que tange a educação do Brasil, observa-se que muitas vezes os pais e familiares, colocam toda base educacional na responsabilidade da escola, e os governantes não dão importância necessária para modificar e determinar valores impressos em nossa lei maior que é a nossa Constituição, em que fala que toda a criança tem o direito de ter uma educação de qualidade, e outros meios necessários para prover um bom desempenho ao educando.

Nós, educadores, temos consciência que existem vários fatores que influenciam nesta realidade de modificar o rumo referente a educação, frente aos baixos índices dentro dos países da América Latina e da Europa.

A educação é um dos principais caminhos que tem o poder de modificar uma situação tão delicada e prioritária para nós brasileiros e educadores que enxergamos que é preciso fazer urgente medidas para direcionarmos uma nova realidade perante a Nação Brasileira. Deste modo, os pais, educadores e chefes de Estados, devem estar vigilantes às necessidades que geram em torno de cada aluno e buscar soluções e medidas emergenciais

que possibilitam o funcionamento do processo do ensino-aprendizagem pela educação brasileira.

Por meio da educação, o homem evolui, "pelo fato de pensar e usar esse pensamento para transformar o mundo em que vive" (MORIN, 2002, p.28). Na análise deste autor, a educação não é apenas um fator determinante de vida, para viver em sociedade, mas é um processo de promover o sujeito do seu conhecimento e de suas experiências culturais, científicos, morais que os tornam adaptáveis e aptos para atuarem no mundo do trabalho. Conforme Moretto (2008, p.50-51) "a função do professor é organizar o contexto da apresentação de conhecimentos socialmente construídos de modo a facilitar ao aluno a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes."

É com o intuito no propósito de unir a teoria com a prática, em estudo com a pesquisa, e vivenciando com uma ferramenta que possa motivar e dar ao educando um ambiente mais descontraído que declino, conforme o autor:

Pesquisa é o que permite a interface interativa entre teoria e prática. Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substituirá o professor (D' Ambrósio 2009, p.90).

Assim, a escola se caracteriza como uma das bases da educação onde o processo de ensino e aprendizagem se faz nos posicionamentos da tomada de atitudes, reflexões, autocríticas e trocas, de experiências.

Analisando entre vários métodos de ensino na escola, cabe ao professor ter a capacidade de verificar qual o melhor caminho que conduz a este aluno uma resposta mais imediata, capacitando o mesmo em suas tomadas de decisões para o resultado conclusivo deste aprendizado.

REFLETINDO SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA

A docência em geral e, especificamente, no ensino médio, passa por reflexão sobre como e o que ensinar, sobre quais caminhos revelam-se motivadores e eficazes para os

educandos, inclusive para combater a evasão ao longo do ano. Através desta colocação, vejo que os projetos de pesquisa vêm para impulsionar uma nova realidade aos alunos. Estes podem ser observados através dos projetos desenvolvidos e o professor pode ter um novo olhar para este aluno, avaliando também suas habilidades e competências. É uma nova proposta pedagógica.

A construção de projetos de pesquisa científica a partir de investigação, durante a graduação e no ensino médio, tem contribuído para que hoje eu pudesse utilizar os conceitos de Matemática em diversos níveis e contextos e de diferentes áreas do conhecimento, facilitando a utilização destes saberes para a construção de novos conceitos, embasados em conhecimentos anteriores.

O objetivo principal é propiciar ao aluno o seu aprendizado de estudo em Matemática que ocorre num processo de utilização de conceitos teóricos agregados numa prática reflexiva dentro da pesquisa, conjugado através de uma ferramenta de estudo, dentro do Facebook, onde discutimos tanto nos encontros presenciais como no campo virtual. Conforme D' Ambrósio:

O elo entre passado e futuro é o que conceituamos como presente. Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática (2009, p. 80).

Analisando as colocações de D' Ambrósio, podemos concluir que na pesquisa o referencial espaço e tempo é convivido no contexto atual, no qual se conjuga na proposta dos estudos entre teoria e prática, combinando estes dois fatores em uma pesquisa a ser estudada. Porém, a pesquisa dependerá sempre desta conectividade entre o objeto a ser praticado com o conjunto da teoria a ser vivenciada pela pesquisa. "Compreendida como a capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico" (DEMO, 2005, p.18).

WEB E OS RECURSOS DA MÍDIA NO ENSINO

Para Almeida (2015), o homem aprende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. Nessa esteira, Freire nos assevera que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1993, P.95).

Isso nos diz que o homem aceita as coisas que a sociedade a impõe, como o preceito básico da teoria determinista em que o homem é influenciado pelo seu meio.

Ao falarmos em educar, ninguém mais qualificado do que o próprio educador, aquele que através do dom e da inspiração eleva o conhecimento em diversos níveis de camadas para atender o seu público fiel: o aluno. Observamos em Perrenoud (2000, p.139), "trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem" cuja mediação propicie a aprendizagem significativa aos grupos e a cada aluno. Desta forma, pode-se mobilizar os alunos para a investigação e a problematização, alicerçadas no desenvolvimento de projetos, solução de problemas, reflexões individuais e coletivas, nos quais a interação e a colaboração subsidiam a representação hipertextual do conhecimento.

Nesse contexto, o computador é uma forte ferramenta na busca do acesso à informação no mundo globalizado em que vivemos. Existem hoje sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar, de modo muito rápido, informações existentes em banco de dados, em CD-ROM e mesmo na Web. Estas informações podem ser um fato isolado ou organizado na forma de um tutorial sobre um determinado tópico disciplinar. Porém, como foi dito anteriormente, somente ter a informação não significa que o educando compreenda o que obteve.

No caso dos tutoriais, a informação é organizada de acordo com uma sequência pedagógica e o aluno pode seguir essa sequência, ou pode escolher a informação que desejar. Em geral, há softwares que permitem escolhas e informações são organizadas, na forma de hipertextos e passar de um hipertexto para outro, constitui a ação de navegar no software. Tanto no caso do aluno seguir uma sequência predeterminada quanto do aluno poder escolher o caminho a ser seguido, existe uma organização previamente definida da informação. A interação entre o aluno e o computador consiste na leitura da

tela (ou escuta da informação fornecida), no avanço na sequência de informação, na escolha de informação e/ou na resposta de perguntas que são fornecidas ao sistema.

O uso da Internet, como fonte de informação, não é muito diferente do que acontece com os tutoriais. No caso da Web, existem outras facilidades, como a combinação de textos, imagens, animação, sons e vídeos, que tornam a informação muito mais atraente. Porém, a ação que o aluno-aprendiz realiza é a de escolher entre opções oferecidas.

METODOLOGIA DA PESQUISA NA WEB

A metodologia de pesquisa tem como finalidade o uso do recurso didático da plataforma Facebook no ensino, através das mídias. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizando a rede social Facebook, como recurso tecnológico para o ensino de Matemática, com estudantes da primeira série de uma escola pública, durante três meses, foram feitas avaliações prévias através de exercícios. Posteriormente, foram aplicadas avaliações em sala de aula. Verificou-se que esta sistemática propiciou maior escore do que se previa nas duas avaliações anteriores. Isso foi visualizado pelos comentários dos próprios alunos na rede.

Algumas experiências, segundo a bibliografia, nos possibilitam afirmar que pesquisar em livros, periódicos ou na Internet, pode facilitar a compreensão de Matemática, pelas séries iniciais e ensino médio. O trabalho de pesquisa desenvolve e busca o aprimoramento de cálculos operacionais aritméticos, versando sobre subtrações, soma, potenciação, radiciação, frações com expoente negativo, cálculo que envolva polinômios, produtos notáveis, teorias de conjuntos, intervalos e funções. Todos estes conteúdos já foram abordados em sala de aula, inclusive com aplicações de testes, mostrando assim um bom resultado. Além disso, desde o início do ano letivo, já estava disponibilizado, para os alunos, o site da ferramenta web - Dicas Matemáticas - com vídeos explicativos, selecionados pelo professor, como também as aulas teóricas e exercícios presenciais também postados no campo virtual, como aprimoramento do estudo.

Conforme Bona (2013), uma adequada apropriação da rede social Facebook pode ser um espaço de aprendizagem digital cooperativo da Matemática muito atrativo aos estudantes e que se evidencia aprendizagem de conceitos de Matemática, segundo a autonomia e responsabilidade dos estudantes ou do grupo de estudantes. O professor, ao

se apropriar da ideia deste espaço via Facebook, pode incorporar à sua concepção pedagógica e prática docente essa área do conhecimento como forma de mobilizar seus estudantes a aprender a aprender. Sendo assim, esta pesquisa tem a iniciativa de se desenvolver como uma ação que visa melhorar o envolvimento dos estudantes nas aulas de Matemática e, conseqüentemente, seu desempenho nas avaliações.

Dentro desta nova visão educacional, percebe-se um interesse gradativo dos alunos que já faziam parte do grupo, aguçando o despertar e o interesse dos colegas, através dos relatos deles. Com o decorrer dos encontros, outros alunos começaram a solicitar o ingresso neste grupo, fazendo com que os discentes interajam entre si, desde a sala de aula até os comentários no Facebook e troca de ideias no próprio grupo.

Nota-se, ademais, que o interesse dos alunos pelo conteúdo foi despertado nesta nova didática mostrada, através das postagens no grupo, motivados pelas mensagens de incentivo que iam sendo postadas ao longo dos dias pelo professor, trazendo mais alunos com interesse em aderir ao grupo.

A referida ferramenta da web encontra-se em um grupo fechado no mesmo site, denominado "Alunos Dom João Becker", onde eles interagem entre si. É interessante explicar o motivo pelo qual o grupo foi idealizado como fechado. Explicamos com um grupo já pré-estabelecido e, na mesma série, e utilizando-se na mesma forma de ensino, pode-se trabalhar melhor e os manter direcionados aos objetivos dentro do plano pedagógico. Caso tivéssemos um grupo aberto, não haveria controle total, podendo, até outras pessoas estarem ali incluídas dissipando o objetivo central dos estudos.

Para maximizar os ganhos com essa técnica de ensino, cabe ao aluno buscar junto com seu professor caminhos que conduzem a uma real eficácia no seu aprendizado, estudando e participando com as aulas presenciais, em conjunto com os vídeos disponibilizados na página da web; os mesmos analisam e comparam as solicitações do educador nas aulas dadas. O aluno busca novos conhecimentos na comparação entre o novo - aprender - com o que já possui de prática nas aulas dadas, mostrando-se mais acessível em seu aprendizado cognitivo.

Procurou-se comprovar a eficácia da influência da web no aprendizado do aluno, conforme o tema proposto, "Teoria dos Conjuntos e Funções". Grande parte dos alunos tiveram salto expressivo nesta nova modalidade de ensino, onde é preciso dar direcionamento nos conteúdos proposto visando a qualidade deste processo e não a quantidade de conteúdo a serem desenvolvidos. Nesta esteira, o educador precisa

antecipar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como objetos de estudos, contextualizando o método de aprendizagem e tornando o conhecimento em Matemática mais acessível, dentro do ambiente escolar.

Como mecanismo audiovisual, foi utilizada a ferramenta "youtube" como elo entre professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos bibliográficos, trabalhos monográficos verificou-se que o educando obteve um resultado expressivo dentro de sua caminhada estudantil, de forma que alunos e professor tiveram um salto significativo, por tratar-se de uma ferramenta já usual no dia-a-dia do aluno, adaptada para o aprendizado. O desempenho dos educandos na disciplina, foi considerado muito bom, tanto que se pode sugerir seu uso em outras disciplinas, dentro do ensino da rede pública, nas diversas fases de desenvolvimento das aprendizagens, saindo do usual "quadro e giz" da sala de aula.

Esse resultado restou comprovado pela expressiva participação dos alunos, numa efetiva interação, com inúmeras postagens dentro da ferramenta apresentada, ou seja, o facebook como um grupo fechado, e pelo resultado das provas e da avaliação final realizada, num constante crescimento.

A utilização de tecnologia de informação e comunicação é uma realidade, cabendo a cada docente utilizar-se destas alternativas para facilitar a construção do conhecimento matemático.

As redes sociais já fazem parte do cotidiano na relação com o mundo e com as informações geradas em diferentes linguagens e meios de comunicações. Dentro deste contexto, o uso das redes sociais torna-se um grande aliado do professor, na tarefa de educar e de tornar o aprendizado mais interessante para o educando.

Neste sentido, houve um aprimoramento contínuo do educador, através de conhecimentos adquiridos a partir de uma análise reflexiva e crítica, de trabalhos científicos, pela orientação e pelas diretrizes de estudos do Curso de Mídia na Educação e também, através do Facebook, junto dos alunos. Para tanto, colocou-se em prática os estudos desenvolvidos em Educação Escolar, em conjunto com as áreas de tecnologias da informação, criando um encadeamento com as novas propostas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Fala sobre tecnologia na sala de aula.** Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/entrevistapesquisadorapesquisador-a-sala-aula-568012.shtml>.

BONA, A.S.D.; FAGUNDES, L.C; BASSO, M.V.A. **A cooperação e/ou a colaboração no Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática.** In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, n. 2, 2011.

BONA, A.S.D.; FAGUNDES, L.C; BASSO, M.V.A. **Facebook: um espaço de aprendizagem digital cooperativo de Matemática disponível em** <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema.pg> 76, 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O desafio de educar pela pesquisa na educação básica.** In: **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Desafios da Educação Matemática no novo milênio.** Educação Matemática em Revista. São Paulo: Papirus, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo.** 11. ed. São Paulo: Cortez, Biblioteca da Educação. Série 1, Escola, v. 14, 2005.

DEMO, Pedro. **Tecnologia & Tecnofobia.** B. Tecn. Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan/abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2003.

MASETTO, M.T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia**. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

PAVANELLO, R. M. **Educação Matemática e Criatividade**. Revista da SBEM, ano II, n. 3, 1994.

VILAS BOAS, Rogério Aparecido. **A Geometria do futebol: um Facilitador no Ensino Aprendizagem**, 2008. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/.../A-Geometria-do-Futebol-Mestrado>.[□] Acesso em 3 abr. 2015.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Porto Alegre: Educa, 1993.

A psicopedagogia e as tecnologias digitais na educação: uma análise de suas relações no processo de ensino e aprendizagem

Autora:

Adna dos Santos Lemos

Pedagoga, especialista em Orientação Educacional

Resumo

A psicopedagogia apresenta forte viés interdisciplinar, visto que pode se relacionar com diversas áreas do conhecimento, bem como ambientes e situações. Pouco a pouco os avanços da tecnologia se instalaram em todos os setores, inclusive na educação, enquanto ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa objetiva analisar a relação da psicopedagogia com a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa tem como metodologia a revisão bibliográfica alicerçada em Munhoz (2015), Souza (2016), Jerônimo (2016) entre outros. Como achados dessa pesquisa apresenta-se que as tecnologias estão presentes no cotidiano escolar e que associadas à psicopedagogia se torna um movimento importante para o processo de ensino e aprendizagem. O professor ao se valer dos conhecimentos psicopedagógicos no decorrer de suas aulas, juntamente com metodologias com o uso das tecnologias tem maior probabilidade de que seu aluno compreenda os conteúdos.

Palavras-chave: Conhecimentos psicopedagógicos. Ferramentas tecnológicas. Práticas de ensino.

DOI: 10.58203/Licuri.83227

Como citar este capítulo:

LEMOS, Adna dos Santos. A psicopedagogia e as tecnologias digitais na educação: uma análise de suas relações no processo de ensino e aprendizagem. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 81-89. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia se apresenta como ciência interdisciplinar que pode estar presente nos mais variados ambientes e situações, principalmente no campo educacional. Com a globalização os avanços tecnológicos passaram a se constituir como elementos básicos em vários setores, inclusive sendo ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Como caminhos metodológicos, a presente pesquisa se pauta em uma revisão bibliográfica, tendo como autores base Munhoz (2015), Souza (2016), Jerônimo (2016) entre outros. Há uma convergência entre especialistas, como ao considerar a relação possível entre tecnologias como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante definir os termos “educação” e “tecnologia” de maneira isolada. Assim, como a relação entre a psicopedagogia e a educação.

A tecnologia pode ser vista de modo restrito ao âmbito técnico, como o resultado do estudo sistemático que o ser humano desenvolve sobre novos métodos e formas de desenvolvimento de suas atividades de forma mais produtiva (SOUZA, 2016). A psicopedagogia procura trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos objetivando que esse sujeito retome ao gosto natural pelo aprender novamente, em que a interação constante entre o sujeito e o objeto propiciam o saber. A psicopedagogia permite contextualizar a aprendizagem em diferentes etapas que envolvem a vida, e assim, sua relação com a linguagem sócio-histórica no ambiente de aprendizagem, seja formal ou informal (MUNHOZ, 2015).

Com isso, a tecnologia ganha uma nova aliada: a intervenção pedagógica como uma prática necessária e capaz de possibilitar ao sujeito aprendente as motivações necessárias para a retomada do aprendizado contínuo e progressivo. Sendo possível uma coordenação entre a aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito ao longo de toda a vida e ressignificando conceitos tecnológicos com a finalidade educativa e ferramenta de ensino capaz de propiciar de maneira lúdica e eficaz a produção do saber.

A educação transcende o domínio tecnológico, mas a ela pode ser aplicada uma definição assemelhada quando se considera que também representa o resultado da aplicação de métodos para possibilitar a formação das pessoas e a aquisição de conhecimentos, transformados em aprendizagem e, a psicopedagogia também transcende

o domínio tecnológico, mas se entrelaça à educação, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

É importante bordar as tecnologias digitais na educação relacionadas à psicopedagogia, visto que as tecnologias podem ser aliadas do processo de ensino e aprendizagem, como escolhas metodológicas dos professores e de uma compreensão maior dos alunos, já que estes podem ter facilidades com as tecnologias.

Por isso, é relevante para fins científicos, sociais e pessoais a abordagem de tal assunto, pois com o atual desenvolvimento da tecnologia, a educação poderá ser beneficiada e a aprendizagem acompanha essas mudanças (MUNHOZ, 2015) e, o professor com os conhecimentos da psicopedagogia poderá escolher os caminhos que mais favorecem o processo de ensino e aprendizagem (JERÔNIMO, 2016). Sendo assim, a pesquisa objetiva de forma geral analisar a relação da psicopedagogia com a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A PSICOPEDAGOGIA COMO CIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Desde o seu nascimento, várias são as obras que tratam da psicopedagogia, embora a produção literária - como corpo científico - ainda seja limitada. Percorrendo a bibliografia sobre esse tema, podemos notar a ambiguidade e diversidade que determinados autores qualificam essa disciplina. Alguns se unem a uma perspectiva pedagógica; outros, à psicológica. Mas não faltam elos com outras áreas, como filosofia, neurologia, linguística e orientação.

Segundo Jerônimo (2016), apesar de serem termos distintos, a orientação e a psicopedagogia têm uma base comum em sua origem, como campo disciplinar e como ação profissional. A psicopedagogia se propõe a compreender os fenômenos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento pessoal para neles intervir, a fim de controlá-los e otimizá-los. Assim, constata-se uma relação muito direta entre orientação e psicopedagogia.

A orientação é um processo de ajuda continua a todas as pessoas, em todos os aspectos, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento humano ao longo de toda a

vida. Essa ajuda se realiza mediante uma intervenção profissional, baseada em princípios científicos e filosóficos.

Conforme Amâncio (2017), com tantas evoluções tecnológicas, é impossível pensar que o campo psicopedagógico estaria de fora das novas tendências, visto que o processo de aprendizagem obviamente vai ganhando seu lugar junto a tais tecnologias, seja na forma de recursos tecnológicos dos quais podemos ver em formas de aplicativos executáveis em vários dispositivos, mas também dando autonomia aos aprendentes.

A psicopedagogia foi concebida como a confluência de diversas áreas do conhecimento - principalmente a orientação, a pedagogia, a didática e a psicologia da educação, assegurando-se como um corpo de conhecimento complexo que requer uma aproximação interdisciplinar (JERÔNIMO, 2016). Ainda é grande a dificuldade de se delimitar as áreas de disciplinas relacionadas à psicopedagogia, como a psicologia e as ciências da educação. Isso é fruto de um desenvolvimento histórico, uma vez que ao longo do tempo se tem compartilhado questões teóricas comuns, metodologias de trabalho similares e intervenções profissionais dentro de um mesmo âmbito.

Segundo Krieger (2013), a aprendizagem evolui à medida que o ser humano amadurece seu sistema nervoso e suas estruturas cerebrais, sendo possível perceber que com o passar dos anos as formas como a intervenção psicopedagógica poderá acontecer em cada etapa da vida do sujeito. Assim, ficará claro qual poderá ser a opção pela ferramenta mais adequada e capaz de produzir a eficácia desejada no processo de ensinar e aprender, relacionando essa intervenção com as tecnologias acessíveis e disponíveis no tempo em que está se fazer necessária apresentadas as características próprias de cada realidade.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A Unesco, órgão que tem extensos trabalhos prestados à educação, apoia seus estudos em uma definição ampla, que considera a educação um processo total de desenvolvimento de comportamentos e habilidades humanas. É o processo social em que se alcançam a competência e o crescimento individual, realizados em um ambiente social controlado.

Essa definição permite uma expansão, incluindo que a educação é um processo organizado para comunicar ao aluno uma combinação de conhecimentos, técnicas e

ferramentas, bem como a compreensão de todas as atividades que o ser humano desenvolve em sua vida. Com relação ao termo “tecnologia”, esse é o estudo de materiais com o objetivo de aplicar a ciência para criar novos objetos e máquinas (MANEDEL, 2003). Essa é uma definição clássica e utilizada por diversos autores.

Segundo Munhoz (2015), na união das duas definições, é preciso tomar o cuidado de não enxergar um conceito centrado, apenas, na educação obtida por meio da utilização de máquinas. O que interessa a esta obra e representa a convergência de opinião dos autores que dão sustentação a esse posicionamento é a definição que considera a tecnologia educacional como uma metodologia ou um processo que auxilia professores e alunos a desenvolver suas atividades.

As definições apresentadas pretendem manifestar a possibilidade que a tecnologia tem de reconectar os professores e alunos em um processo de comunicação que torne seu relacionamento uma situação encantadora e o processo de ensino e aprendizagem uma atividade agradável. Ao seguir esse fio condutor de raciocínio, em essência, a tecnologia educacional ultrapassa o mero significado de fornecimento de ferramentas e “melhores práticas” e passa a envolver fatores e aspectos emocionais (MUNHOZ, 2015).

Há outro parâmetro importante a ser analisado, devido ao fato de poder influenciar de maneira decisiva a participação ou a continuidade do participante no ambiente: o relacionamento homem-máquina, que envereda pelo caminho do estudo cognitivo das interfaces gráficas, o que envolve aspectos psicológicos.

O estudo desse tema é importante, principalmente, porque ele pode afetar a forma como o usuário encara o processo de navegação. A área é mais conhecida pela abreviação IHM (Interface Homem-Máquina) e é considerada por Barbosa e Silva (2010), como um processo que estuda o que acontece quando há interação entre o homem e alguma máquina. Em nosso caso, a relação com computadores é a que mais nos interessa.

A construção de uma interface amigável é necessária, pois ela pode determinar um maior ou menor grau de satisfação e segurança do usuário que, quando perdido, pode colocar a perder todo o trabalho de construção de algum processo útil ao sistema educacional (MUNHOZ, 2015). Assim, o principal objetivo dessa área de conhecimento é a construção de sistemas usáveis, seguros e funcionais que tenham elevada usabilidade. Essa é considerada a razão entre o número de sucessos e o número de acessos: quanto maior o número de sucessos frente ao número de tentativas, mais amigável é considerada a interface.

As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade, tendo avanços significativos a cada instante e uma forma de acompanhar o mundo globalizado pode ser justamente estudando a importância da ciência integrada à tecnologia no contexto da educação, levando em consideração que pode ser na escola que o educando absorve mais informações, principalmente sobre sua identidade. Sendo assim, analisa-se que, a alfabetização científica é importante para a formação de indivíduos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países.

AS TECNOLOGIAS, A EDUCAÇÃO E A PSICOPEDAGOGIA

Conforme as formas de organização da sociedade a criança/estudante atribui a sua importância como membro de uma sociedade e entende seus papéis sociais. Com isso, percebe-se que existem novas perspectivas de qualidade de vida indispensáveis no mundo moderno que são reflexos de um ritmo e modelos de desenvolvimento socioeconômico mais avançado. Nesse sentido, verifica-se que, a sociedade em que vivemos exige um preparo para atender a tais demandas.

Há muitos anos a educação de crianças ficava a cargo da família, no qual os adultos e outras crianças a ensinava a conviver com as tradições e a aprender os conhecimentos gerais para sua sobrevivência. Essa situação perdurou por muitos anos na História. Com isso, pode-se levar em consideração que por um bom período na história, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar com os pais a responsabilidade de ensinar a criança (CRAIDY e KAERCHER, 2007).

Com o movimento de transformação na sociedade, também houve mudança na maneira de pensar e agir quanto à formação da criança, seja pelo fato de considerar a educação ou a própria criança. Nesse contexto, para Craidy e Kaercher (2007), surgem as instituições de educação infantil, por volta dos séculos XVI e XVII.

Segundo Moyles (2010), desde a década de 1980, a pesquisa sobre como as experiências educacionais iniciais moldam a carreira das crianças como aprendentes aumentou constantemente a base de comprovações para o nosso entendimento da boa prática de educação.

Educar fazendo o uso da tecnologia faz com que o aluno trabalhe automaticamente a sua independência, considerando a mediação pedagógica e a participação dos atores

sociais em um processo cultural, na qual as tecnologias digitais fazem parte. Para Nunes *et al.* (2016), o conceito de Educação em Rede aponta a relevância de se discutir o uso das tecnologias pelos educadores na construção de projetos pedagógicos que considerem os estudantes protagonistas, sujeitos ativos e participantes dessa proposta.

Nesse sentido, apresenta-se a cibercidadania, que ocorre no espaço virtual no qual está inserido a sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2010), para fazer o uso das mídias sociais bem como o conhecimento objetivando uma educação transformadora e crítica, onde há a concepção transdisciplinar holística visando o bem comum.

Com isso, analisa-se que, em uma educação de Rede há a possibilidade de as tecnologias digitais serem exploradas de forma colaborativa, tendo em vista a transformação de uma educação tradicional, principalmente no que tange o estudo da ciência, tal estudo propicia a participação dos indivíduos na rede e a mediação do conhecimento.

Dessa forma, conforme disserta Teixeira e Souza (2018), as propostas de projetos educacionais devem visar a oportunidade de práticas, construções e investigações colaborativas e sociais em rede, considerando para isto a coaprendizagem e a coinvestigação.

Coaprendizagem, que segundo Teixeira e Souza (2018), nada mais é que aprendizagem aberta de forma conjunta, que objetiva a construção de conhecimento de todas as pessoas com o uso de tecnologias; a coinvestigação representa a pesquisa coletiva investigativa para que todos possam inovar suas habilidades com teoria, prática e metodologia, por meio das tecnologias (OKADA, 2013).

No entanto, os processos de ensino e aprendizagem nem sempre se reconfiguram e se transformam efetivamente para acompanhar o desenvolvimento máximo das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), pois em muitas instituições escolares predominam modelos tradicionais de educação. Por isso, os conhecimentos de psicopedagogia podem favorecer as escolhas metodológicas e de relação professor e aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lakomy (2014), o conceito de aprendizagem é complexo, porque abrange a comunicação de diversos fatores e processos pelos quais se entende conceitos de temas específicos, como matemática, português e desenho e estamos sempre aprendendo, intencionalmente ou não, durante toda a nossa vida, enquanto um processo cognitivo progressivo.

Não é a simples passagem da ignorância ao saber sem resistências ou conflitos. Nesse processo acontece algo novo que não envolve uma simples reestruturação. Trata-se, pois, de um fenômeno a partir do qual um sujeito torna para si uma nova forma de conduta, transformando a informação adquirida em novos conhecimentos, hábitos e atitudes. A aprendizagem não é resultado de simples maturação biológica ou vontade pessoal, mas, um processo progressivo pois é como uma ação cognitiva e motora individual (LAKOMY, 2014, p. 12).

Mediante esse contexto, a aprendizagem acontece por meio de uma experiência, em que é modificado o conhecimento anterior a respeito de algo, comportamento ou conceito. Ainda segundo o autor a aprendizagem acontece pela mediação e relação da criança com a comunidade social e cultural de aprendizagem da qual ela é pertencente, a qual pode ser com metodologias que se valem dos recursos tecnológicos. Assim, a psicopedagogia e as tecnologias se apresentam como uma relação possível no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande destaque da tecnologia educacional, da qual não mais se pode fugir, diz respeito à utilização das mídias sociais, que apresentam profundos efeitos sobre a cultura e a educação e, de modo extensivo, sobre todo o tecido social. O pensamento distribuído ocorre de forma similar ao múltiplo processamento dos computadores, cuja distância para a rapidez humana é incalculável.

Sendo assim, entende-se que o ramo da psicopedagogia em todas as suas áreas em muito tem a ver com a evolução da tecnologia integrada a educação, pois usando as ferramentas necessária se é possível avançar e diversos estudos e pesquisas relevantes para o conhecimento do processo de ensino aprendizagem humana, bem como suas vertentes.

A relação da psicopedagogia com a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem se apresenta como possível e necessária, ao considerar as mudanças ocorridas nos últimos anos, bem como de que os conceitos de psicopedagogia aplicados na sala de aula favorece o processo e o uso das tecnologias como recurso pedagógico também favorece. Dessa forma, o professor que se valer dos conhecimentos

psicopedagógicos e do uso de tecnologias pode ter mais sucesso com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, D. S. **Reflexões sobre recursos tecnológicos no processo de aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15506/1/DSA19062017.pdf>.

Acesso em: 07 nov. 2021

BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. **Interação humano-computador.** São Paulo: Elsevier, 2010.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto alegre: Artmed, 2007.

JERONIMO, S. P. **Fundamentos da psicopedagogia.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.

MOYLES, J. **Fundamentos da educação infantil: enfrentado desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUNHOZ, A. S. **Tecnologias educacionais.** São Paulo: Érica, 2015.

OKADA, A. **Open educational resources and social networks.** São Luís: Eduema. 2013.

SOUZA, M. V. **Mídias Digitais, Globalização, Redes e Cidadania no Brasil.** In: 2016.

TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação.** v 4. São Paulo: Blucher, 2018.

UNESCO. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes do ensino médio integrado durante e pós-COVID-19: desafios e perspectivas

Autor:

Valdenildo Pedro da Silva

*Instituto Federal do Rio Grande do Norte,
IFRN*

Resumo

Durante a pandemia do COVID-19, as instituições de educação profissional e tecnológica adotaram, de forma repentina, o ensino on-line como o método de ensino dominante para o ensinar-aprender mediado por tecnologias digitais, propulsoras de desafios e de perspectivas. O estudo busca compreender desafios e perspectivas do ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes de um curso técnico de nível médio integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, do Campus Natal Central situado em Natal, capital do Rio Grande do Norte. Para alcançar o objetivo estabelecido, foi realizado um estudo transversal, qualitativo e descrito com 26 estudantes. Os resultados revelaram que a maioria dos participantes tem sérias reservas sobre o ensinar-aprender on-line, pois permitiu a falta de concentração devido a distrações e a afazeres domésticos, falta de aulas práticas, de interações sociais, de estabilidade socioemocional e elevado número de atividades escolares. Os achados do estudo apontam, também, com perspectivas de inovação digital para os ambientes da educação profissional e tecnológica no pós-COVID-19.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem on-line. COVID-19. Ensino Técnico integrado.

DOI: 10.58203/Licuri.83228

Como citar este capítulo:

SILVA, Valdenildo Pedro. Ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes do ensino médio integrado durante e pós-covid-19: desafios e perspectivas. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 90-112. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

Durante a crise pandêmica do corona vírus (COVID-19), as instituições de educação profissional e tecnológica do Brasil adotaram, de forma abrupta, o ensino on-line como o método de ensino dominante de aprendizagens mediadas por tecnologias digitais (notebook, computadores, smartphones e tablets, por exemplo), que pode ser, na visão de Jain (2020), um meio de proporcionar novos desafios e oportunidades à educação (ZHU; LIU, 2020). O ensino on-line, no entanto, tem se limitado às aulas síncronas e ao compartilhamento de materiais didáticos e de atividades teóricas assíncronas. E a retomada do ensino-aprendizagem por meio de aulas on-line acaba trazendo à tona práticas educativas tradicionais, centradas na ação docente, e limitadas à interação participativa e argumentativa do estudante-docente e dos estudantes entre si (ARCHILA et al., 2022) enquanto sujeitos ativos na co-construção de seus aprendizados.

A pandemia conseguiu, em um pequeno lapso de tempo, provocar mudanças comportamentais em diferentes níveis, em múltiplas escalas e, principalmente, em estratégias de ensinar-aprender on-line nas modalidades de ensino e na educação em geral. Lederman (2020) alerta que as mudanças repentinas que surgiram com o ensinar-aprender on-line decorrentes da pandemia podem resultar em experiências desafiantes e afetar o bem-estar de docentes e estudantes, as quais têm a grande possibilidade de não serem sustentáveis. Para outros especialistas, as mudanças para o ensinar-aprender on-line criaram um "novo normal", que pode, por sua vez, resultar em novas experiências e atitudes fundamentais à formação humana e, em especial, ao processo educativo. Esse "novo normal", permitiu, por exemplo, garantir a continuidade do processo educativo, modificando o formato para um novo ensinar-aprender escolar mediado por tecnologias virtuais, inovando as interações docente-estudante a partir de um novo ambiente interativo de aprendizagem que pode continuar no pós-COVID-19 (LIN; NGUYEN, 2021; ZHAOHUI, 2020; BOWER, 2019).

Recentemente, apesar do predomínio da variante Ômicron da COVID-19, inúmeras escolas do país retomaram suas atividades didático-pedagógicas presenciais, sejam elas públicas ou privadas, embasadas por protocolos de saúde e de segurança e por programas de vacinação. Entretanto, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição renomada em educação profissional e tecnológica e integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, essa ainda não é uma realidade,

pois o ensino presencial, paralisado totalmente por tempo indeterminado em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 501/2020 (IFRN, 2020), e retomado, em formato remoto emergencial (síncrono e assíncrono), no mês de agosto desse ano, mediante a Resolução nº 39/2020 (IFRN, 2020), continua sendo ministrado no formato on-line até o mês de fevereiro de 2022, há quase dois anos, visando controlar a disseminação do COVID-19. Porém, o retorno à presencialidade do ensino nessa instituição educacional continuava uma incógnita até meados do mês de fevereiro de 2022, mesmo face a diversos estudos que chamam atenção para o fato de que esse formato síncrono de ensino-aprendizagem, mediado por plataformas digitais (BOWER, 2019), pode proporcionar perdas significativas de aprendizado, de saúde e de bem-estar, sem contar com a desistência de inúmeros estudantes (REHMAN et al., 2021; UNESCO, 2020).

Pode-se constatar que, no ensino técnico de nível médio integrado, modalidade que integra formação geral à formação profissional e que se difere dos demais níveis de ensino regular da educação básica, os desafios do ensinar-aprender, mediados por tecnologias virtuais, podem ser desafiantes, mas, também, inovativos às organizações educativas (SILVA, EGLER, 2004), visto que essa modalidade de ensino envolve disciplinas do currículo normal do ensino médio (disciplinas propedêuticas) e disciplinas específicas de cursos profissionais-tecnológicos. Todos esses componentes curriculares têm sido ministrados, neste período pandêmico, seguindo os formatos síncrono, desenvolvido de forma simultânea com as presenças do professor e dos estudantes em ambiente on-line de uma plataforma virtual, e assíncrono, realizado de maneira individualizada, flexível e sem a necessidade simultânea da interação on-line entre professor e estudantes (LIU; CHEN; PUGH, 2021).

Diversos estudos baseados em contextos locais e/ou globais têm informado sobre os desafios e os impactos da pandemia no contexto da educação e da mudança para o ensino e a aprendizagem on-line, isso, é claro, no curso dos últimos dois anos, essencialmente se voltando para os níveis do ensino infantil, fundamental, médio, superior e em nível de pós-graduação na sua forma regular (SENFT et al.; 2022; LIU; CHEN; PUGH, 2021; NATUCCI; BORGES; 2021). Por outro lado, poucos estudos têm discutido sobre os desafios e as perspectivas do ensinar-aprender de maneira remota, em tempos de pandemia de COVID-19, voltando-se para a educação profissional e tecnológica, sobretudo no que concerne aos cursos técnicos de nível médio na sua forma integrada (KUHN; LOPES, 2020; GOMES; SANT'ANNA; MACIEL, 2020).

Há de supor que, passados mais de dois anos do início do surto da COVID-19, o ensinar-aprender nos cursos técnicos de níveis médio integrados do IFRN, como de outras localidades e até mesmo de outros países, tem sofrido mudanças bruscas na formação profissional-tecnológica por meio do ensinar-aprender meramente on-line em detrimento do ensino presencial e prático-laboratorial como ocorria antes do surgimento dessa doença. Nesse sentido, existe conhecimento limitado das experiências do ensino e da aprendizagem on-line dos diferentes cursos técnicos de formação profissional e tecnológica, principalmente de cursos técnicos de nível médio integrados no contexto dessa instituição de ensino e de outras pelo país afora. Face ao enunciado acima, um estudo qualitativo pode trazer à tona as experiências cotidianas e reais de estudantes de um curso técnico de nível médio, na forma integrada, decorrentes da mudança radical do aprender profissional presencial para o aprendizado totalmente remoto no tempo atual. Por isso, um estudo de caso qualitativo foi realizado para explorar as opiniões e as experiências de um determinado grupo de estudantes do terceiro ano de um curso técnico de nível médio integrado do Campus Natal Central do IFRN, situado na cidade Natal no estado do Rio Grande do Norte, Brasil, no sentido de se perceber como o ensino vem sendo realizado e como o aprendizado tem ocorrido, além do que precisa ser modificado, evoluído e inovado para melhorar a qualidade do ensino profissional e tecnológico no pós pandemia COVID-19.

Na perspectiva das Nações Unidas (2020, p. 2), segundo consta no relatório denominado “Educação durante o COVID-19 e além”, a pandemia e as consequências dela estimularam “a inovação no setor educacional”, modificando metodologias e recursos didáticos-tecnológicos que podem contribuir com transformações pertinentes, reinventando e moldando criativamente futuros mais pacíficos, justos e sustentáveis no contexto da educação (UNESCO, 2020). Nessa perspectiva, considerando os acontecimentos da abrupta mudança do ensinar-aprender presencial para o on-line como objeto de estudo, o artigo em questão busca compreender os desafios e as perspectivas do ensinar-aprender on-line na opinião de estudantes de um curso técnico de nível médio integrado do IFRN, do Campus Natal Central localizado na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, Brasil.

METODOLOGIA

Um estudo transversal, qualitativo e descritivo, que partiu da análise de materiais coletados por intermédio de uma pesquisa on-line - método utilizado por consequência do fechamento de escolas e da mudança abrupta para o ensino remoto emergencial causado pela pandemia da COVID-19 -, foi desenvolvido em fevereiro de 2022 no IFRN com alguns estudantes de uma turma de terceiro ano do curso técnico de nível médio integrado do Campus Natal Central. Para a sua consecução, optou-se por seguir estratégias metodológicas que permitissem o acesso a opiniões e a experiências diversas de estudantes do ensino médio profissional integrado que foram afetados direta ou indiretamente, nestes dois últimos anos, pelo ensino-aprendizagem remoto emergencial, pelo ensinar-aprender mediatizados por plataformas on-line, sobretudo o *Google Classroom* e o *Moodle*, em decorrência da pandemia. Esse acontecimento da vida real gera, na visão de Yin (2016), um objeto de estudo qualitativo, podendo ser uma eficiente estratégia para explorar experiências e atitudes dos participantes do estudo por meio de relatos e opiniões de diferentes indivíduos de maneira mais suave (CRESWELL, 2014).

Este é um estudo de abordagem descritiva, pois procurou compreender um fenômeno a partir da perspectiva experiencial e ampliar com novos conhecimentos ou fenômenos (TARZIAN; COHEN; 2011) acerca do *e-learning* on-line, dominante no período de emergência de saúde pública mundial causada pela COVID-19. Esta pesquisa pode ser classificada, ainda, como sendo exploratória (CRESWELL, 2014), com foco em um caso único, já que se foi diagnosticado e descrito depoimentos de um grupo específico de estudantes (GONDIM, 2003) de uma turma de ensino técnico médio integrado de uma renomada instituição de ensino público do Brasil pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para o seu desenvolvimento, a amostragem por conveniência e não aleatória foi adotada, visto que a problemática do estudo surgiu no contexto de sala de aula de uma turma de curso técnico de nível médio integrado do Campus Natal Central do IFRN, do qual o pesquisador ministrou disciplinas na modalidade on-line ou remota emergencial, desde o início da pandemia até o presente momento de 2022. Ademais, a respeito dessa amostra adotada, pode-se afirmar a dificuldade de se conseguir e de se abordar um amplo número de participantes neste período de pandemia para sistematizar opiniões e informações a respeito dos desafios advindos da rápida passagem do ensino e da

aprendizagem presenciais (face a face) para o ensinar-aprender on-line ou remoto emergenciais.

O formulário de pesquisa *on-line* foi elaborado na plataforma *Google Classroom* por intermédio do aplicativo *Google Forms* - inseridos no Sistema Acadêmico da Instituição denominado SUAP (<https://suap.ifrn.edu.br>). Um link desse formulário foi disponibilizado no Mural dessa plataforma dos estudantes no dia 08 de fevereiro e permaneceu aberto até o dia 15 de fevereiro de 2022, período ainda de pleno processo de ensino-aprendizagem remoto emergencial. Os participantes do estudo, de maneira voluntária e livre, durante o período de uma semana de pesquisa on-line, puderam responder livremente às questões apresentadas. O formulário continha 10 questões, sendo 5 de múltipla escolha (inclusive, usando uma do tipo *Likert*, de 1- discordo totalmente a 5 - concordo totalmente), e 5 de perguntas abertas, ou de respostas curtas, como é nomeado nesse aplicativo de gerenciamento de pesquisas on-line.

Da população-alvo de 35 estudantes, um total de 26 participantes (20 = gênero feminino, 77%, e 6 = gênero masculino, 23%), responderam de forma consciente ao instrumento da pesquisa sobre a nova realidade do ensino-aprendizagem no formato on-line emergencial. Como o estudo está focado em um determinado grupo de estudantes, normalmente um número entre 10 e 20 informantes é o suficiente para desvendar a variação de compreensão do fenômeno em estudo (ÅKERLIND; BOWDEN; GREEN, 2005). Do total dos estudantes aptos a participar da pesquisa, 74% a responderam completamente. De maneira individual e anônima, cada participante foi informado dos objetivos e dos detalhes do estudo antes de indicarem consentimento e da possibilidade de desistência de participação na pesquisa on-line disponibilizada. Ou seja, tentou-se garantir que os participantes pudessem deixar a pesquisa de opinião a qualquer momento, quando bem desejassem, e que suas identidades não seriam reveladas e nem seria mantida sob sigilo do pesquisador. Assim sendo, nenhum dado pessoal dos participantes foi solicitado, identificado ou retido pelo pesquisador. As informações coletadas pelo formulário on-line serviram tão somente para a presente pesquisa e foram mantidas em sigilo absoluto.

As respostas dos participantes em relação às questões abertas foram analisadas por meio de análise descritiva simples e análise temática reflexiva. Algumas informações coletadas foram inseridas no *corpus* do artigo, expressos por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, e relatados através de porcentagens. Por outro lado, com o auxílio do *software* gratuito de codificação qualitativa e de código aberto, *Taguette*

(<https://www.taguette.org/>), realizou-se a análise temática reflexiva a partir do uso de codificações sobre as respostas e as informações coletadas dos 26 participantes do estudo. Esse tipo de análise é importante para resumir temas-chave, produzir *insights* inovadores e informar desenvolvimento de políticas mais sustentáveis, além de ser um método bastante útil e flexível para a pesquisa qualitativa de qualquer área de conhecimento, inclusive da educação e do ensino (BRAUN; CLARKE, 2013; ROSA; MACKEDANZ, 2021). Convém destacar, ainda, que o *software* usado na análise das opiniões dos participantes do estudo foi imprescindível à pesquisa qualitativa, pois contribuiu para a importação dos materiais da pesquisa, destacou e marcou citações e permitiu a exportação das principais visões pronunciadas pelos participantes.

No sentido de salvaguardar aspectos éticos deste estudo, a coleta de informações dos estudantes, realizada de forma on-line, pautou-se como sendo uma pesquisa de opinião, visando, sobretudo, a redimensionar estratégias do ensino-aprendizagem remotas emergenciais de sala de aula virtual, e que por isso não se considerou necessária a submissão do projeto à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, conforme diretrizes da resolução nº 510/16 CEP/CONEP (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Consta no Art. 1º e parágrafo único dessa resolução, que pesquisas de opinião com participantes não identificados não são registradas e nem avaliadas por Comitê de Ética e Pesquisa. Mesmo assim, o presente estudo não deixou de se preocupar, em nenhum momento, com o anonimato dos participantes (identificando as opiniões diretas dos participantes por meio de códigos P1 a P26), garantindo, assim, a privacidade dos participantes e respeitando-se a dignidade humana, a prevenção de possíveis danos e a proteção ampla e integral de todos os envolvidos com o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e discutidos, de maneira reflexiva, os principais resultados da pesquisa de opinião realizada com vinte e seis estudantes de um curso técnico de nível médio integrado do IFRN, localizado na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Essa Instituição é reconhecida nacionalmente pela qualidade da educação profissional e tecnológica ofertada, em especial devido a sua *expertise* com a integração com o ensino médio, ofertada em tempo integral presencial e na modalidade a distância, em consonância com os setores produtivos da sociedade local e regional.

Contudo, a partir do mês de março de 2020, a instituição de ensino em questão teve seu processo educativo totalmente alterado e ajustado às pressas às circunstâncias emergenciais da educação remota, o que acabou expondo desafios na ótica de estudantes técnicos, mas também possibilidades de renovação educacional e tecnológica no pós-pandemia de COVID-19.

A análise temática reflexiva teve início com a familiarização das informações coletadas, geração de códigos, descobertas, revisão, nomeação dos principais temas e produção do relatório, de acordo com os seis passos de Braun e Clarke (2013), utilizando-se das estratégias de destaques e de marcações de citações possibilitadas pelo *Taguette*. Partindo-se dessa ferramenta de análise qualitativa, foram definidos como temáticas principais da pesquisa: aprendizado por meio on-line, preparação institucional, desafios do ensinar-aprender on-line, acessibilidade digital e perspectivas do ensinar-aprender remoto emergencial. Esses temas traduzem as principais opiniões e experiências dos 26 participantes da pesquisa em um momento em que estavam há cerca de quase dois anos distantes das aulas presenciais, após o fechamento do IFRN, no Campus Natal Central, durante a pandemia do COVID-19, assim como esclarecem como suas experiências mudaram durante esse período de tempo desde que foram pesquisados.

Após a marcação dos destaques das respostas verbais dos participantes, originadas das questões abertas do formulário aplicado, foram exportadas as principais *tags* do *Taguette* e inseridos no *WordArt.com*, possibilitando a criação de uma nuvem de palavras que expressa as opiniões mais importantes dos 26 participantes do estudo. Os termos destaques refletem, em certa medida, os desafios e as perspectivas das mudanças das aulas presenciais ou do ensinar-aprender presencial ao virtual desse período de fechamento da escola por causa da pandemia de COVID-19. Os destaques de maior frequência e citação, dos textos verbais dos 26 formulários aplicados aos participantes, que podem ser visualizados na Figura 1, foram: aulas, ensino, presencial, aprendizagem, remoto, falta, on-line, atividades, práticas, técnicas, dentre outros.

Os participantes do estudo foram indagados, inicialmente, sobre o processo de aprendizagem ocorrido durante o período de isolamento espacial e social, em que o ensino mudou do presencial para o on-line na Instituição (ensino a distância) e foi mediatizado, principalmente, pela plataforma Google Sala de Aula devido ao contrato já existente com a empresa responsável por essa plataforma. Outras plataformas foram usadas, mas em menor proporção, conforme depoimentos dos estudantes. O Google Sala de Aula é uma

“Tenho dificuldade de concentração e as pessoas que moram comigo dependem muito de mim quando fico em casa, então muitas vezes preciso deixar e sair no meio da aula para fazer alguma coisa. Logo, a absorção de conteúdos se tornou menor ao longo do tempo do ensino online” (P 7).

“Meu aprendizado foi prejudicado por desmotivação e falta de concentração, aprendi pouco (P 9).

“Um dos maiores motivos de não ter aprendido é a falta de atenção que não consigo ter por muito tempo é quase impossível absorver tudo o que é dito em todo o módulo, pois é muita coisa de forma muito rápida” (P 10).

“Não houve, porque o ensino é muito conteúdo em pouco tempo, dificultando a aprendizagem” (P 12).

“Apesar de ter conseguido compreender conteúdos de algumas disciplinas, eu tive uma dificuldade absurda no resto. Além da carga horária ter sido diminuída drasticamente, meu ambiente de estudos (minha casa) não é o ideal para se concentrar. Meu foco nunca esteve 100% nos estudos porque eu tive outras coisas para fazer, e sem todo aquele auxílio das aulas presenciais foi impossível para mim aprender de maneira significativa, principalmente nas disciplinas de laboratório/mais técnicas” (P 24).

“Não consegui prestar atenção em praticamente nenhuma aula e quando aprendia era por meio das atividades e do esforço necessário para realizá-las” (P 25).

“Devido a situação da pandemia, com tantas pessoas em casa proporcionando muito barulho e falta de concentração, não consegui absorver quase nada dos conteúdos que foram ministrados nesse período remoto” (P 26).

Baseando-se nesses depoimentos, pode-se constatar que a interrupção abrupta do ensino-aprendizagem presencial, nessa instituição de ensino profissional e tecnológico, para a forma remota emergencial, mediada por tecnologias informacionais, foi considerada pela maioria dos participantes da pesquisa como desafiadora e desmotivadora de aprendizados por vários motivos (desmotivação, cansaço, carga horária reduzida, desconcentração, afazeres domésticos, dentre outros) e que trarão consequências inimagináveis a longo prazo para a formação educacional e profissional-tecnológica dos participantes deste estudo. Ou seja, os resultados indicam que o ensino remoto

emergencial durante o período pandêmico foi profundamente caracterizado, nas palavras da maioria dos participantes do estudo, como sendo uma experiência negativa, perceptiva influenciada pela mudança brusca ocorrida e pelos desafios que passaram a enfrentar com a transposição do ensino presencial para o on-line.

Por outro lado, os resultados do estudo mostram, também, existir experiências consideradas positivas. Dessa vez por um reduzido número de participantes, como pode ser visto na Figura 2, estudantes opinaram a respeito dos aprendizados alcançados quando o ensino passou a ser mediado por tecnologias digitais, principalmente através da utilização do Google Sala de Aula (inserido no Sistema Acadêmico do IFRN) e, em menor proporção, das plataformas *Moodle* ou *Microsoft Teams* por alguns docentes, as quais passaram a ser usadas na instituição para dar continuidade às aulas paralisadas no início de março de 2020 e somente retomadas depois de mais de seis meses desse ano. Nos depoimentos dos participantes que responderam, de forma positiva, ter ocorrido aprendizado a partir do uso dessas tecnologias on-line no ensinar-aprender deles, os resultados mostraram os seguintes pontos de reflexão:

“Entendo todos os pontos a serem levados em conta para o retorno presencial, mas não vejo a hora de retornarmos, para eu usufruir de tudo o que o IF tem a oferecer” (P 3).

“Aprendi sim. porém, em algumas disciplinas com mais dificuldades do que teria no presencial” (P 13).

“Em algumas disciplinas foi possível aprender e absorver o conteúdo dado pelo professor, mas já em disciplinas técnicas que tinham que ser presencial e acabaram acontecendo de forma remota foi extremamente ruim, pois só ficamos na teoria e não houve nenhuma prática” (P 16).

“Acredito que sim, na medida do possível, os materiais disponibilizados pelos professores e os recursos da própria internet, ajudam na absorção e aprofundamento dos conteúdos” (P 17).

“Aprendi da maneira que o ensino online pode proporcionar, mas nada se compara ao presencial, que consigo aprender duas vezes mais, devido a interação que é maior” (P 20).

“Aprendi apenas as disciplinas que tenho mais afinidade, as que eu já tinha dificuldade mesmo presencial, o ensino online só dificultou ainda mais o aprendizado” (P 23).

Na sequência da pesquisa de opinião, ao se indagar os participantes quanto à preparação dessa instituição de ensino para responder à emergência causada pela pandemia de COVID-19, os resultados apontam para uma enorme preocupação, tendo em vista que a expressiva maioria (n= 22, 92%) respondeu, categoricamente, que o IFRN não estava, no momento do fechamento da instituição, preparado para enfrentar os desafios advindos do período pandêmico por razões de infraestrutura e socioemocionais, assim como pelo desconhecimento sobre o ensino on-line e o uso das tecnologias digitais por parte de docentes e de estudantes, por exemplo. Enquanto isso, 8% (n=4) dos participantes afirmaram positivamente em relação à preparação da instituição.

Como dito, os participantes afirmaram que a instituição de ensino aqui em questão não estava preparada para enfrentar os desafios advindos da pandemia da COVID-19, ou seja, não possuía planos de contingência para a ocorrência de possíveis crises emergenciais como a atual. Para justificarem suas respostas, eles elencaram os motivos dispostos a seguir:

“Não, reflexo disso se percebe no tempo que ficamos sem aula até que uma organização pudesse decidir como iríamos prosseguir. Depois medidas foram tomadas e o ensino remoto se estabeleceu, ainda que de forma provisória, representando um desafio para todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E espero muito que logo seja possível retornarmos presencialmente, não há dúvidas dos grandes benefícios do ensino presencial em relação ao remoto” (P 3).

“O IFRN demorou mais a dar retorno para os alunos do que outras instituições” (P 4).

O IFRN não estava preparado para tal emergência, visto que demorou aproximadamente 7 meses para desenvolver um ensino remoto. E continua despreparado, porque não estabelece medidas para execução de um ensino misto com revezamento de grupos (presencial e online) dentro da turma, ao invés de idealizar a volta presencial de mais de 5 mil estudantes concomitantemente. Além disso, os horários de aula do IFRN no ensino provisório foram abreviados. Isso também prejudica o ensino e a aprendizagem, bem como impede a abreviação do calendário acadêmico atrasado do IFRN” (P 5).

“Não, a maioria dos professores não tem preparo para o ensino remoto e à aplicação de módulos, mesmo depois de dois anos” (P 7).

“Não. Entendo que são muitos alunos na instituição e ninguém sabia que iria durar tanto tempo, mas demorou muito para tomar alguma medida por isso muitos alunos ficaram

desmotivados e preocupados com a perda de conteúdo, afetando o socioemocional” (P 26).

Os participantes da pesquisa que afirmaram que o IFRN estava preparado para enfrentar os desafios advindos do período pandêmico, apresentaram os seguintes pontos de vista:

“O IFRN tem estrutura e profissionais capacitados mesmo que fosse impossível responder de imediato a essa situação inesperada, acredito que com mais organização poderíamos ter tido resultados melhores.” (P 1).

“O IFRN estava preparado, tinha estrutura e profissionais, mas não tinha uma organização, pois já estamos em quase dois anos de pandemia e não tem nenhuma previsão de voltarmos ao ensino presencial” (P 16).

Questionados sobre os maiores desafios ou barreiras que têm dificultado o aprendizado teórico-técnico e prático dos participantes no decorrer do período de ensino on-line, a maioria dos estudantes foi unânime em mencionar que a falta de aulas práticas, de concentração, de estabilidade socioemocional (causadora de desesperança, de frustração e de ansiedade), de foco na aprendizagem, de ensino individualizado, de organização das disciplinas, de socialização e de estímulo têm sido os problemas de maior dimensão que afetam sobremaneira o aprendizado escolar e a vida comportamental. Agrega-se, ainda, como desafios, durante o período do ensino on-line, a quantidade exaustiva de atividades escolares e domésticas realizadas, de modo simultâneo, no decorrer das aulas síncronas e assíncronas, além de muitos outros fatores que podem ser observados nos depoimentos significativos de alguns participantes do estudo.

“Sentimentos de desesperança, de frustração e de ansiedade acarretada com as aulas on-line, além de não conseguir focar nas aulas como antigamente. A falta de aulas práticas em matérias técnicas também prejudicou o aprendizado e a formação como técnicos.” (P 1).

“Tarefas domésticas, atividades escolares em excesso e falta de concentração” (P 2).

“Internet fraca, problemas com Wi-Fi, falta de estabilidade financeira e eletrônica, falta de foco etc.” (P 4).

“A dinâmica de ensino, falta de aulas práticas, falta de um ensino mais individualizado e pessoal” (P 6).

“Dificuldade em assimilar o conteúdo por vídeos e falta de concentração devido ao barulho de vizinhos e na própria casa” (P 7).

“Acredito que como estamos em uma escola técnica, precisamos ter aulas técnicas e práticas. O que impossibilita a aprendizagem, por exemplo. No ano passado tive aulas da disciplina de Técnicas de laboratório e os professores só deram a parte teórica, um técnico em Controle Ambiental só com teoria não é um técnico de qualidade profissional” (P 10).

“Os desafios são, pelo menos para mim, ter que fazer várias tarefas ao mesmo tempo como cuidar da casa, fazer comida, lidar com o barulho da rua, pois perco a concentração, e no geral conciliar mesmo os estudos com os outros afazeres domésticos. Considerando que no ensino presencial todo o nosso tempo no campus está voltado somente para o estudo” (P 11).

“Dificuldades de focar, desesperança e medo de não conseguir aprender o conteúdo prático das matérias importantes do curso (já que provavelmente iremos continuar online por um bom tempo)” (P 19).

“Falta de concentração. Muitas disciplinas e conteúdos ministrados em tempo de aulas reduzido ou pouco tempo. Falta de estímulo” (P 24).

“Viver uma nova realidade, ainda mais de aprendizagem, é difícil no início, acompanhar os materiais e as atividades das disciplinas, foi um dos maiores desafios. Tentar se manter organizados com afazeres de casa e escola, agora juntos em mesmo ambiente, é desafiador, mas possível. Depois de dois anos, apesar de um pouco adaptada com esse modelo de ensino on-line, o presencial é o mais desejado, não só pelo contato com os professores e colegas, mas pela concentração que o ambiente escolar proporciona” (P 26).

Os participantes foram questionados sobre os equipamentos tecnológicos mais utilizados em suas residências durante a oferta do ensino on-line para assistir e participar de maneira mais ativa das aulas síncronas e assíncronas. Os resultados da análise revelam que 65,4% (n=17) dos participantes utilizam computador ou *notebook*, 26,9% (n=7)

disseram usar celular (*smartphones*) e 7,7% (n=2) o fazem uso do *Tablet* para participar ou realizar atividades escolares durante esse período pandêmico de hegemonia do ensino-aprendizagem on-line.

A plataforma virtual mais citada como utilizada nas atividades síncronas e assíncronas foi o Google Sala de Aula (n=25, 96,2%), a qual possibilita a criação de turmas, distribui atividades, realiza avaliações, proporciona a divulgação de feedbacks, realiza videoconferências, dentre inúmeras outras funções digitais e traz incluso o aplicativo *Google Meet*, responsável pela realização de videoconferências, permitindo a transmissão on-line das aulas síncronas. Como dito anteriormente, a preponderância dessa plataforma virtual sobre as demais ocorre pelo fato de a Instituição já tê-la inserida no seu Sistema Acadêmico (<https://suap.ifrn.edu.br/>), mas pouco ou sem qualquer utilidade antes da pandemia de COVID-19.

Em relação ao questionamento sobre o que o ensino síncrono tem dificultado na prática profissional do curso técnico nível médio em Controle Ambiental, a maioria dos participantes (n=17, 65,4%) afirmou concordar plenamente e 19,2% (n=5) concordaram que esse formato de ensino virtual dificulta a formação profissional e tecnológica. Uma parcela menor (n=4; 15,4%) responderam entre a neutralidade e a discordância.

O curso técnico de nível médio integrado dos participantes tem por finalidade precípua formar profissionais com conhecimentos técnicos e tecnológicos que possam ajudá-los a atuar com coleta, análise, disseminação e gerenciamento de aspectos e impactos ambientais na perspectiva da sustentabilidade. De maneira sintética, a grande maioria dos participantes, 84,6%, afirmou concordar que a transição brusca do ensino-aprendizagem presencial para o on-line vem dificultado a prática profissional do curso de ensino médio integrado em Controle Ambiental, enquanto o restante dos participantes (n=4, 15,4%) se mostrou neutro e/ou discordante quanto ao ensino-aprendizagem on-line estar dificultando a prática profissional do curso.

Os resultados também revelaram que 53,8% (n=14) dos estudantes se mantiveram como ouvintes passivos durante os momentos das aulas síncronas, enquanto 34,6% (n=9) afirmaram ter participado ativamente dessas aulas e 11,6% (n=2) dos participantes revelou se ausentar das aulas síncronas durante esse período pandêmico (Gráfico 6). As opiniões dos participantes, sobre terem participado ativamente das aulas remotas, trazem uma preocupação crucial, uma vez que mais da metade dos estudantes participaram das aulas on-line sem qualquer interação com os docentes ou com os próprios colegas-estudantes

da turma. Nesse sentido, Mahmood (2021) e Sun, Tang e Zuo (2020) alertam que a crise causada pela Covid-19 pode ser uma oportunidade essencial para que docentes abdicuem de práticas educativas nas quais os estudantes são meros ouvintes passivos de aulas on-line, de forma que passem a adotar estratégias que possibilitem interações mais e ativas e discussões abertas com mais frequência em suas videoconferências on-line.

Dos 26 participantes que foram indagados sobre a satisfação deles em relação ao desempenho do aprendizado alcançado por meio do ensino remoto, apenas 15,4% (n=4) relataram satisfação com esse novo formato com o aprendizado on-line, enquanto 84,6% (n=22) não se mostraram satisfeitos com a eficácia do ensino on-line realizado pela Instituição, especialmente no que se refere ao uso do Google Sala de Aula e do Google Meet, pois muitos são meros ouvintes virtuais, sem uso da câmera do computador e sem participação interpessoal ativa.

Ao responderem se o ensino on-line (síncrono) traz benefícios ou vantagens estratégicas instrucionais que possam ser utilizados no decorrer do ensino presencial no pós-pandemia, cerca de 73% dos participantes do estudo afirmaram positivamente que sim, enquanto os 27% restante dos respondentes se mostraram contrários aos benefícios das tecnologias digitais no ensino presencial no pós-pandemia da COVID-19. Dentre os argumentos que fundamentam as opiniões positivas em relação à utilização de tecnologias digitais no pós-pandemia da COVID-19, constam as seguintes menções de alguns participantes:

“Plataformas como o Google Classroom facilitam a entrega de materiais e controle de atividades” (P 1).

“Existem vantagens, sendo uma delas o barateamento da educação, uma vez que é possível formar turmas maiores com custos mais baixos” (P 8).

“O ensino pode continuar de forma híbrida; quem não tiver condições de assistir presencial, assiste online” (P 13).

“Os ferramentais digitais são dinâmicos e bem mais resolutivos para a realização de atividades escolares síncronas ou assíncronas” (P 15).

“É notório que sim, por exemplo, as vantagens como atividades de longo prazo, uma maior disponibilidade de materiais, discussões em fórum de perguntas e respostas; se

caso um professor não conseguir ir presencialmente ao campus no dia da aula, ele pode realizar a atividade de forma remota” (P 17).

“Quando as aulas presenciais voltarem, poderemos utilizar plataformas digitais que facilitam o ensino, como por exemplo o Google Classroom, que evita a impressão das atividades e emite avisos de fácil acesso, por exemplo” (P 22).

“As plataformas digitais usadas agora no período da pandemia podem continuar e serem úteis no futuro” (P 25).

Por outro lado, existem, também, opiniões contrárias nos depoimentos dos respondentes deste estudo quanto ao uso de tecnologias on-line nas aulas presenciais no pós-pandemia no ensino médio integrado, as quais merecem ser evidenciados aqui neste artigo.

“Não vejo nenhum benefício no ensino online para um curso técnico que exige prática profissional” (P 2).

“O único benefício do ensino remoto é assistir aula pelo Classroom [...]. De resto o presencial é mil vezes melhor em tudo, proporcionador de uma educação com vivências sociais e amplitude de trocas de ideias entre o professor e os colegas da turma” (P 3).

“Somente o acesso direto à internet para pesquisas, mas isso já era possível antes” (P 7).

“O ensino remoto não trouxe nenhum benefício” (P 10).

“Sinto que colocar vídeos/livros/artigos no Google Classroom é uma ótima vantagem e que pode continuar. De resto, não vejo nada que possa ser usado futuramente” (P 24).

Constatou-se, com os resultados da pesquisa empírica, que a mudança abrupta do ensinar-aprender presencial para o on-line emergencial, mediado por tecnologias digitais, numa turma de terceiro ano de um curso técnico de nível médio integrado do IFRN, trouxe à lume desafios (por exemplo, falta de concentração devido a distrações e a afazeres domésticos, falta de aulas práticas, de interações sociais, de estabilidade socioemocional e elevado número de atividades escolares) e perspectivas (uso de plataformas digitais na educação, formas híbridas on-line e off-line no ensinar-aprender, não impressões de materiais didáticos no rumo da sustentabilidade, dentre outras) sem precedentes aos sistemas educacionais, motivados pela adoção de tecnologias digitais ao contexto do

ensino-aprendizagem, tanto no decorrer quanto no pós-COVID-19, considerando-se as opiniões dos participantes do estudo.

Os resultados da pesquisa mostram que muitos desafios perversos, decorrentes da alteração do ensino-aprendizagem presencial para o virtual, devido à pandemia da COVID-19, afetaram o bem-estar, os hábitos e o comportamento dos participantes do estudo, tomando por base as opiniões e os depoimentos mencionados acima. No entanto, não se pode deixar de se apreender dos resultados do estudo em questão que a mudança no ensinar-aprender on-line trouxe, por outro lado, uma nova perspectiva para se repensar os sistemas educacionais por meio da transformação digital, ainda pouco usual ou nunca realizada em pleno presente período histórico denominado por Santos (1996) de meio técnico-científico-informacional. Para o autor, a sociedade tecnológica é a expressão maior do atual meio técnico-científico-informacional. Nesse sentido, o período pandêmico contribuiu para acelerar a inserção das tecnologias virtuais no âmbito do ensino e da educação por meio de uma variedade de abordagens remotas de ensino, de aprendizagens e de novas relações humanas que podem levar a repensar e a reformular a maneira de como a educação deva ser ofertada no futuro (GAMAGE, 2022). Ou seja, os resultados do estudo contribuem, também, para além da exposição dos efeitos nefastos à dignidade humana durante ao período pandêmico, para a inserção de novos desenvolvimentos e melhorias no uso da tecnologia digital e no ensino-aprendizagem on-line de maneira híbrida ou combinada e, por conseguinte, para a construção de um ambiente educativo inovativo de ensinar-aprender no futuro pós-pandêmico, baseando-se nas vantagens e nos benefícios do ensino on-line apontados por 73% dos participantes deste estudo.

Convém destacar, ainda, que os desafios amplamente difundidos nos depoimentos dos participantes do estudo já têm sido confirmados em outros estudos e análises reflexivas realizados no decorrer da pandemia da COVID-19 (KUHN; LOPES, 2020; GOMES; SANT'ANNA; MACIEL, 2020), nos quais também se aponta para o fato de que o processo rápido de transição para o ensinar-aprender on-line tem o potencial não de apenas trazer à tona, mas de agudizar o fosso e as desigualdades sociais entre os estudantes. Isso também pode estar relacionado ao fato de que os estudantes mais vulneráveis e pobres que ficaram em casa durante o período de ensino e de aprendizado on-line tiveram diversos problemas de acesso às plataformas de aprendizado digitais por meio da internet móvel, bem como por questões de ordem socioeconômica e emocional.

Em suma, os resultados do estudo revelam que a grande maioria dos participantes tem preferência urgente pelo retorno presencial ao ensino-aprendizagem devido a motivos como comprometimento das atividades práticas profissionais e tecnológicas do curso técnico, falta de interações sociais, desigualdades de acesso a tecnologias digitais, dentre outros. Essa preferência pelo ensino-aprendizagem presencial já tem sido revelada por outros estudos publicados por causa desses e de muitos outros motivos (LEDERMAN, 2020; LIU; CHEN; PUGH, 2021). Não é nenhuma surpresa que a maioria dos participantes do estudo tenha expressado sua insatisfação com o ensino on-line (n=22; ou 84,6%) e optado pelo retorno do ensino presencial em detrimento do ensino virtual, pois a forma presencial foi a opção escolhida quando do ingresso ao curso técnico de nível integrado na Instituição e vivenciada por mais de três de formação profissional e tecnológica. No entanto, 73% dos participantes disseram que o ensinar-aprender mediado por tecnologias digitais têm vantagens e benefícios que podem se transformar em perspectivas inovadoras e serem inseridos quando houver o retorno à presencialidade do ensinar-aprender profissional e tecnológico. Assim, pode-se afirmar que as instituições de ensino estão diante de uma oportunidade ímpar de mudar de forma positiva e proativa, como resultante do período pandêmico, os seus sistemas educacionais, reorganizando horários, locais de ensino e criando ambientes virtuais de aprendizagem diferentes, mais dinâmicos e desafiadores, independentes de locais físicos, pois, como afirmaram Zhao e Watterston (2021) no estudo “As mudanças que precisamos: Educação pós-COVID-19”, o ensinar-aprender, por meio on-line pertinente, estará sempre em ascensão e veio para se tornar em uma das alternativas novas da rotina cotidiana das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe à tona diferentes opiniões dos estudantes de um curso técnico de nível médio integrado do IFRN acerca das mudanças no ensino-aprendizagem que foram provocadas pelo surgimento da COVID-19, mudanças essas consideradas bastante desafiadoras, já que a maioria desses indivíduos não estavam preparados para se adequar ao ensino remoto tão abruptamente. Os baixos percentuais de satisfação dos participantes com o ensinar-aprender on-line, relatados no estudo, devem abrir espaços para repensar a inserção de novas tecnológicas digitais no ensinar-aprender que permitam que docentes

e estudantes passem a conviver e a utilizar, de maneira reflexiva, as tecnologias digitais no pós-COVID-19, visando tornar o ensino-aprendizagem menos desafiante e traumático.

A inovação escolar com tecnologias digitais (internet, notebook, computadores, smartphones, tablets, podcasts, por exemplo) deve apoiar os processos de ensinar-aprender e não de substituí-los em direção a uma mudança de mentalidade genuína, realinhamento de vida, reconsideração de atitudes e busca de um caminho que incentive o desenvolvimento pessoal integral, a educação para a vida fraterna e a cidadania.

A pesquisa em tela apresenta algumas limitações a serem observadas em estudos futuros. A amostra por conveniência e a seleção não aleatória, por exemplo, são algumas das limitações. Estudos futuros devem ampliar o tamanho da amostra ou utilizar técnicas de seleção aleatória. A inclusão de opiniões dos docentes do curso em estudos futuros contribuirá para ampliar a visão dos desafios e das perspectivas vivenciados pelos docentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem on-line. Por isso, a pesquisa em pauta visa a oferecer *insights* sobre as experiências dos participantes e a não tirar conclusões generalizáveis. Pesquisas futuras, com o objetivo de fornecer resultados generalizáveis, devem envolver uma amostra maior de participantes dessa modalidade de ensino médio integrado. A metodologia do estudo utilizou pesquisa de levantamento, que apresenta limitações por explorar opiniões e experiências dos respondentes, mas é pertinente e indispensável.

REFERÊNCIAS

ARCHILA, P. A.; RESTREPO, S.; TRUSCOTT DE MEJÍA, A.M.; RUEDA-ESTEBAN, R.; BLOCH, N. I. Fostering instructor-student argumentative interaction in online lecturing to large groups: a study amidst the Covid-19pandemic. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v. 19, n. 1. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/7693/8202>. Acesso em: 1 fev. 2022.

ÅKERLIND, G.; BOWDEN, J.; GREEN, P. Learning to do phenomenography: a reflective discussion. In BOWDEN, J. P.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. RMIT University Press, 2005.

BRAGGE, P., BECKER, U., BREU, T. et al. How policymakers and other leaders can build a more sustainable post-COVID-19 'normal'. *Discov Sustain*, v. 3, n. 7. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43621-022-00074-x>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BOWER, M. Technology-mediated learning theory. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: a practical guide for Beginners**. London: SAGE, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. 2016 Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso. 2014.

GAMAGE, K. A. A. Preface to COVID-2019 impacts on education systems and future of higher education. *In: GAMAGE, K. A. A. COVID-2019 Impacts on Education Systems and Future of Higher Education*. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/books978-3-0365-2926-4>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GOMES, M. A.; SANT'ANNA, E. P. A.; MACIEL, H. M. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Braz. J. of Develop.**, v.6, n.10, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18428>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, n. 12, n. 24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Portaria nº 501/2020-RE/IFRN**. 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 39/2020-RE/IFRN**. 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 15 dez. 2021.

JAIN, G. Emerging trends of education during & post COVID 19: a new challenge. **Solid State Technology**, v. 63, n. 1, 2020. Disponível em: <http://solidstatetechnology.us/index.php/JSST/article/view/765>. Acesso em: 27 fev. 2022.

KUHN, N.; LOPES, L. F. D. Desafios enfrentados por estudantes de um curso técnico a distância frente à pandemia COVID-19. **EaD Em Foco**, v. 10, n. 3. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1018>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LEDERMAN, D. **How Teaching Changed in the (Forced) Shift to Remote Learning**. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/04/22/how-professors-changed-their-teaching-springs-shift-remote>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LIN, Y.; NGUYEN, H. International students' perspectives on e-learning during COVID-19 in higher education in Australia: a study of an Asian Student. **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 19, n. 4, 241-251, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/ejel.19.4.2349>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LIU, L.; CHEN, L. T.; PUGH, K. Online Teaching and Learning under COVID-19: challenges and opportunities. **Computers in the Schools**, v. 38, n. 4, 249-255, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07380569.2021.1989244>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MAHMOOD, S. Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hbe2.218>. Acesso em: 28 fev. 2022.

NATUCCI, G. C.; BORGES, M. A. F. Ensino remoto emergencial de disciplinas de pós-graduação e o impacto da pandemia do COVID-19: um estudo de caso. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118389>. Acesso em: 16 fev. 2022.

REHMAN, M. A.; SOROYA, S.H.; ABBAS, Z.; MIRZA, F.; MAHMOOD, K. Understanding the challenges of e-learning during the global pandemic emergency: the students' perspective. **Quality Assurance in Education**, v. 29, n. 2/3, pp. 259-276. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2021-0025>. Acesso em: 1 fev. 2022.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16. 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SENFT, B.; LIEBHAUSER, A.; TREMSCHNIG, I.; FERIJANZ, E.; WLADIKA, W. Effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents from the perspective of teachers. **Front. Educ.**, v. 11 February 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.808015>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, V. P.; EGLER, C. A inovação em tempos de globalização: uma aproximação. **Scripta Nova**, v. 8, n. 170. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-33.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SUN, L.; TANG, Y.; ZUO, W. Coronavirus pushes education online. **Nat. Mater.**, v. 19. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>. Acesso em: 16 fev. 2022.

TARZIAN, A.; COHEN, M. Z., 1998. Descriptive Research. In: Fitzpatrick, F. **Encyclopedia of Nursing Research**. Springer Publishing, 2011. p. 150- 151.

UNESCO. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. Nota informativa n. 2.1. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em: 1 fev. 2022.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 28 fev. 2022.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZHAOHUI, W. **How a top Chinese university is responding to coronavirus**. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ZHAO, Y., WATTERSTON, J. The changes we need: Education post COVID-19. **Journal of Educational Change**, v. 22. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, v. 2, n. 3. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Impactos da pandemia na formação técnica em instituição na região do cariri cearense: uma visão discente

Autores:

Sebastião Erailson de Sousa Santos

Especialista em Educação Continuada e a Distância, professor da FATEC Cariri, Ceará

Sebastião Sampaio Ribeiro

Especialista em Educação Continuada e a Distância, professor da FATEC Cariri, Ceará

Denise Magalhães Azevedo Feitoza

Especialista em Educação Ambiental, professora da FATEC Cariri, Ceará

Maíres Alves Cordeiro

Especialista em Gestão Empresarial, Comunicação e Marketing, Servidora Pública

Gabriella Priscilla Soares dos Santos

Especialista em Geografia e Meio Ambiente, professora da Rede Pública Estadual do Ceará

Claudiane de Sá Rodrigues

Especialista em Ensino de Física, professora da FATEC Cariri, Ceará

DOI: 10.58203/Licuri.83229

Como citar este capítulo:

SANTOS, Sebastião Erailson de Sousa et al. Impactos da pandemia na formação técnica em instituição na região do cariri cearense: uma visão discente. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 113-119. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A pandemia da COVID-19, trouxe uma nova dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, visto que alterou as práticas educacionais. As atividades educacionais, foram atingidas e limitadas, com as medidas de restrição e distanciamento social, impossibilitando as aulas presenciais. O presente estudo teve por objetivo avaliar e analisar os impactos sofridos por estudantes de uma instituição devido à ausência de aulas práticas durante a pandemia da corona vírus e como se deu o aprendizado por meio do ensino remoto. Participaram da pesquisa 88 discentes de uma Instituição de Ensino Técnico localizada no município de Juazeiro do Norte, estado do Ceará. A coleta de dados foi entre os meses de fevereiro e abril de 2021, via Google Formulário. Os dados reportaram que um terço dos alunos consideraram o ensino-aprendizagem remota como abaixo do esperado, sugerindo fragilidades e dificuldades durante a pandemia. Os alunos consideram as aulas práticas indispensáveis ou de grande importância para seu curso técnico, o que indica que a falta dessas práticas durante a pandemia pode ter prejudicado seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, COVID-19, Aulas práticas.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, trouxe uma nova dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, visto que alterou as práxis educacionais (HU et al., 2020; PONS; BROWN, 2021). O vírus identificado como SARS-COV-2, apresentou elevado índice de transmissão, o que levou as autoridades de saúde pública a restringir a circulação, contato e convívio entre as pessoas.

Durante o período pandêmico, toda a cadeia produtiva foi modificada e impôs novas formas de produção e trabalho. No âmbito da economia buscou-se a modalidade do trabalho remoto e outras medidas para mitigar a crise econômica, como por exemplo o auxílio emergencial, entre outros programas.

As atividades educacionais foram atingidas e limitadas, impossibilitando as aulas presenciais, observou-se diretamente impactos na vida das famílias, da comunidade escolar e naturalmente no processo de ensino-aprendizagem (SANTANA FILHO, 2020).

Esta nova realidade trouxe grandes desafios, a inserção do ensino remoto, utilizando as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC's), em formatos assíncronos (*off-line*) e síncronos (*online*). As aulas teóricas fizeram alunos, professores e família experimentarem dificuldades como a desigualdade pela falta de conexão à *internet*, locais inadequados aos estudos, ausência de ferramentas digitais, e a desestruturação da educação.

Apesar dos inúmeros desafios, o mundo educacional precisou se reinventar, buscando novas formas de transformar as vidas através do conhecimento. É possível afirmar que a exploração de conteúdos teóricos é mais eficiente e são mais fáceis de serem ministrados de forma remota e houve avanços significativos neste sentido. Porém, as atividades práticas requerem o saber prático de forma presencial, o que não foi possível devido aos decretos governamentais impedindo as aulas laboratoriais, e a pressão do mercado por mão de obra, diante do cenário de incertezas, e a economia em declínio.

É válido ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem precisou ser reavaliado para esse novo desafio, na medida em que os professores e alunos se viram na missão de tentar adquirir novas habilidades envolvidas com as ferramentas digitais e assim continuar na busca pelo conhecimento, tentando prosseguir com o curso técnico dentro de suas limitações.

Partindo desse pressuposto, o ensino remoto ganhou força e as práticas antes realizadas presencialmente nos laboratórios da instituição, durante a pandemia foram então reformuladas para cada realidade de acesso à internet e tecnologia, visando minimizar os impactos e a desigualdade que afetam a todos.

O presente estudo teve o objetivo de avaliar e analisar os impactos sofridos pelos estudantes da instituição escolhida como campo de estudo com a falta de aulas práticas durante a pandemia do COVID-19 e como se deu o aprendizado por meio do ensino remoto.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo exploratório de abordagem quantitativa, com o objetivo de coletar, mensurar e analisar dentro de suas concepções a temática abordada bem como a área a qual está inserida e a sua relação com o meio.

Quanto ao método, este estudo utilizou-se dos procedimentos técnicos de um levantamento. Segundo Gil (2010), esse tipo de estudo procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, analisar de maneira quantitativa e obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

A pesquisa foi aplicada para um total de 88 alunos de uma Instituição de Ensino Técnico localizada no município de Juazeiro do Norte, estado do Ceará. A coleta se deu no período dos meses de fevereiro a abril de 2021. Os dados foram tabulados em forma de gráficos com a plataforma do *Google*, no programa *Planilhas Google*, para uma melhor interpretação. A coleta dos dados foi realizada com a aplicação de um formulário *online* através da plataforma *Google Forms*, composto de perguntas objetivas, que buscaram classificar e entender a percepção dos entrevistados sobre as questões envolvendo problemas e possíveis soluções para a temática abordada.

O formulário elaborado foi constituído por 10 perguntas objetivas, permitindo ao aluno expressar por meio das alternativas propostas seus anseios e percepções sobre a temática estudada. Este mesmo instrumento de coleta não possui identificação nominal a fim de manter o anonimato e a integridade dos participantes.

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, utilizando o software *Microsoft Excel*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos entrevistados assistiam as aulas remotas por meio de smartphones (56,9%), computadores portáteis (26,1%) ou de mesa (11,4%) e, menos comum, tablets (4,5%).

Poucos alunos consideraram a sua aprendizagem remota como excelente (4,5%). A maioria considerou-a entre regular (36,4%) e satisfatória (27,3%). Em contrapartida, 31,9% consideraram a aprendizagem entre baixa (23,9%) e insuficiente (8%). Esses resultados sugerem fragilidades e dificuldades na aprendizagem, pois, um terço reportou aprendizagem abaixo do esperado, podendo ter prováveis implicações na compreensão técnica dos assuntos abordados nas aulas.

Os alunos acreditavam ser indispensáveis (76,1%) ou de grande importância (23,9%) as aulas práticas para o curso técnico que eles cursam.

Os alunos destacam a relevância das práticas e da sua presença nos laboratórios da instituição, o que permite difundir os conhecimentos teóricos adquiridos e remete a uma análise sobre as ideias do movimento *maker*. De acordo com Souza (2021), essa cultura valoriza a utilização de metodologias ativas que permitem ao aluno experimentar os aspectos teóricos por meio da prática, resolvendo problemas e construindo suas próprias criações, utilizando as ferramentas disponíveis, sejam elas físicas ou digitais.

Sendo este o método do “aprender fazendo”, possibilita então a execução desse saber fazer na prática as atividades do dia a dia, o que os alunos entrevistados consideram como um diferencial importante na sua formação técnica, visto a sua importância ao mercado de trabalho.

Durante a pandemia, professores, alunos e tecnologias tentaram viabilizar ferramentas capazes de aproximar essa experiência prática por meio de *softwares*, vídeos de aulas demonstrativas, aplicativos e outros meios com o intuito de minimizar o impacto da falta de atividades presenciais.

Os alunos entrevistados consideraram o uso dos dispositivos eletrônicos no ensino remoto entre insuficiente (21,6%), baixo (15,9%) e regular (33%). Entretanto, um grupo menor de alunos (13,6%) considerou o uso como satisfatório (15,9%) ou excelente (13,6%). classificaram (...)

Esses resultados sugerem que a maioria dos alunos tiveram alguma experiência com o uso dos dispositivos que não foram boas para eles e, possivelmente para o ensino-

aprendizagem, especialmente, no quesito das aulas em laboratório que precisavam ser realizadas presencialmente.

O ensino técnico tem como objetivo formar profissionais capacitados para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, as aulas práticas são fundamentais para a formação desses alunos, uma vez que proporcionam a vivência das situações reais do cotidiano profissional, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas essenciais para o desempenho de suas funções (SILVA, 2019)

Por meio desta relação da teoria e da prática através das aulas é possível criar e difundir um espaço fértil para a revisão dos conteúdos, técnicas e procedimentos bem como de questionamentos que auxiliam na efetividade dos projetos pedagógicos dos cursos (ANDRADE, 2018).

Quando perguntados se consideravam que a impossibilidade na realização das práticas durante a pandemia havia prejudicado o desenvolvimento dos cursos, obtivemos as seguintes respostas mostradas na Figura 1.

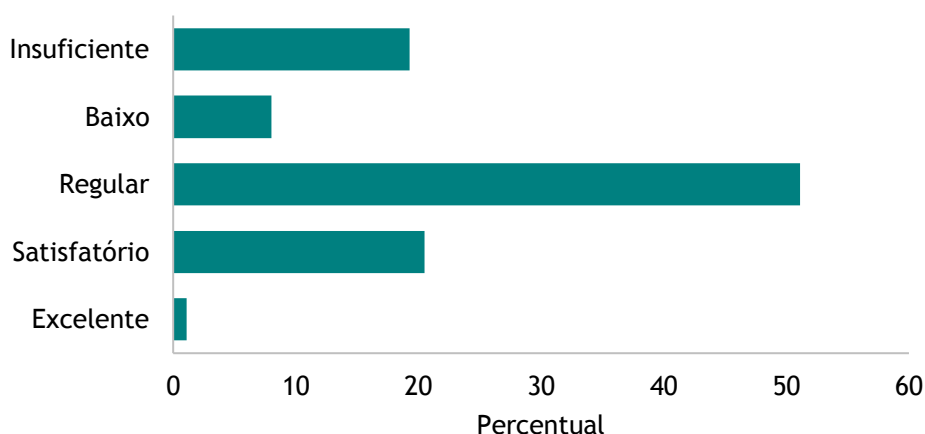


Figura 1. Avaliação dos prejuízos da ausência de práticas durante a pandemia.

Segundo os dados do gráfico 01, cerca de metade dos alunos (51,1%) dos estudantes responderam que considerava regular a experiência prática no ensino remoto, 20,5% satisfatório, 19,3% afirmou ter sido baixo, 8% insuficiente e apenas 1,1% disseram que as aulas práticas remotas ou demonstrações foram excelentes.

As vivências práticas quando ausentes trazem inúmeros impactos negativos na formação profissional, deixando o ensino deficiente e fragilizado, trazendo prejuízos a

aplicação dos conteúdos repassados na teoria, transformando assim a realidade de todos os envolvidos neste processo (CARVALHO; PIO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto, que se tornou amplamente utilizado durante a pandemia da COVID-19, tem tido um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem. Embora tenha permitido que muitas instituições continuassem a fornecer educação, há desafios e limitações associados ao ensino remoto que afetam a qualidade da experiência educacional.

As percepções dos alunos sobre a paralisação das atividades acadêmicas presenciais e em especial, a ausência de aulas práticas durante o período pandêmico, reportam, em algum nível, impactos no seu processo de aprendizagem.

Assim, o ensino remoto tem impactado significativamente o processo de ensino-aprendizagem, apresentando oportunidades, mas também, desafios. É importante que as instituições de ensino busquem encontrar um equilíbrio adequado entre as vantagens e desvantagens do ensino remoto e buscar minimizar possíveis fragilidade no ensino-aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. G. R. de; Et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 2018.

CARVALHO, S. M. G. de; PIO, P. M. A categoria da *práxis* em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: SP. Atlas, 2010.

HU, B., HUANG, S., LIU, C. et al. The Impact of COVID-19 Pandemic on the Teaching and Learning of Medical Laboratory Majors in China. *Med. Sci. Educ.* 30, 1343-1348 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01170-5>

Pons, D. J., & Brown, J. E. (2021). The COVID-19 pandemic: Transforming education. *Journal of Chemical Education*, 98(8), 2473-2478. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00358>

SANTANA-FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. *Revista Tamoios*, 2020.

SILVA, M. C. F. A importância das aulas práticas no ensino técnico. *Revista de Educação Técnico Profissional*, v. 1, n. 1, p. 45-52, 2019.

SOUZA, L. dos S. A cultura maker na educação: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática / Laís dos Santos Souza. -- Valparaíso, 2021.

O ensino de física e suas relações com energia e o agronegócio no estado do Tocantins

Autora:

Nádia Vilela Pereira

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Palmas

DOI: 10.58203/Licuri.83230

Como citar este capítulo:

PEREIRA, Nádia Vilela O ensino de física e suas relações com energia e o agronegócio no estado do Tocantins. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 120-133. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Através desse estudo, queremos mostrar que o ensino de Física, em especial o conceito de energia está diretamente relacionado a aspectos do agronegócio. Ao se tratar de agronegócio, faz-se necessária a compreensão de processos inter-relacionados que vão além do crescimento agrícola e do aumento da produtividade: ele contribui, cada vez mais, para a geração de energia limpa e a preservação do meio ambiente. Busca-se assim contribuir com a literatura, apropriando-se da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (GIL, 2002), sobre uso de fontes alternativas de energia e, mais que isso, incentivar a reflexão sobre a importância de buscarmos uma nova lógica de consumo, eficiência energética e uso de fontes alternativas de energia.

Palavras-chave: Fontes renováveis. Consumo de energia. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Energia é um termo amplamente utilizado em nosso cotidiano, sendo um tema de grande importância e interesse para a sociedade moderna. Nos meios de comunicação, são frequentes as notícias sobre hidrelétricas e termelétricas, preço do petróleo, uso de fontes renováveis de energia, riscos da energia nuclear etc.

Energia vem do grego “*energeia*”, que significa, especificamente, atividade ou operação; e “*ergos*”, que significa força de ação ou força de trabalho, que são conceitos ligados diretamente com a questão de realizar obras, transformar um objeto qualquer ou colocar algo em movimento. Para que sejamos mais claros, devemos entender que, devido ao seu movimento, todos os corpos estão perfeitamente previstos de energia devido a uma série de fatores que podem ser, para usar exemplos, a composição química, a temperatura, a massa destes corpos entre outras propriedades que explicam que todos os corpos possuem essa força que conhecemos como energia (QUE CONCEITO, 2020, *on-line*).

Em Física, a energia está associada à capacidade de qualquer corpo de produzir trabalho, ação ou movimento. Esse é um dos conceitos essenciais dessa componente curricular acadêmica. O conceito de energia, nascido no século XIX, tem papel fundamental não só nesta disciplina - Física -, como em todas as outras que, juntas, integram a ciência moderna, como a Química e a Biologia.

As principais fontes de energia em uso atualmente são os movimentos das águas e do ar, o calor produzido por reações químicas ou nucleares e a luz solar. Todas são conversíveis em energia elétrica, por meio de dispositivos adequados. A energia elétrica serve como “intermediária” até os locais de consumo, sendo, então, convertida em outras formas de energia desejadas.

A experiência cotidiana nos revela que a energia, além de ser indispensável ao nosso modo de vida atual, nos mostra que precisa ser tratada de modo sustentável desde a sua produção, armazenamento até o seu consumo. Sendo assim, é relevante levar em consideração problemas de ordens ambiental, social, econômica e geopolítica envolvidos em todas essas etapas.

Nosso objetivo é possibilitar a compreensão de termos e conceitos científicos fundamentais da Física, associando energia ao agronegócio.

ENERGIA

A palavra *energia* está, provavelmente, entre as mais utilizadas em nosso dia-a-dia, seja porque vivamos constantemente sob as ameaças de crises energéticas, seja porque novas fontes de energia renováveis¹ estão no foco de nossas preocupações, ou mesmo porque todos nós pagamos periodicamente por alguma coisa que vem definida como *consumo de energia*. Mesmo assim, o fato de a palavra *energia* ser bastante comum não significa que o conceito seja algo totalmente claro.

Apesar de o homem e a sociedade como um todo dependerem tanto da energia, sobretudo daquela que chega à Terra proveniente do Sol, não existe uma definição exata para este conceito. Segundo Feynman (2008):

É importante entender que na física atual não temos um conhecimento do que a energia é. Não temos uma imagem da energia que entra em pequenas gotículas de tamanho definido. Não é assim. Entretanto, existem fórmulas para calcular qualquer quantidade numérica, e quando as somamos todas vêm [...] sempre com o mesmo número. É uma coisa abstrata enquanto não nos diz o mecanismo ou as *razões* para as várias fórmulas (FEYNMAN, 2008, p. 4-2).

Sendo assim, estamos trabalhando com uma entidade que, ao mesmo tempo em que utilizamos, processamos, transformamos e até pagamos por ela, não conseguimos atribuir-lhe uma definição muito precisa.

Muitos processos naturais envolvem transformações de energia. Por isso, é comum a utilização de complementos associados ao termo com o objetivo de identificar ou especificar esses processos. Termos como energia elétrica, energia nuclear e energia solar exemplificam algumas dessas situações onde se especifica um contexto para um conceito que, na verdade, é universal. Por fim, podemos falar em energia, através de uma das leis

¹ Renováveis: designação dada para as fontes naturais de energia que conseguem se renovar, ou seja, nunca se esgotam, pois estão em constante regeneração. Fonte: Significados (2019, *on-line*).

mais básicas da Física: a conservação da energia. Feynman (2008) assevera que:

Existe um fato, ou se você preferir, uma *lei* que governa todos os fenômenos naturais que são conhecidos até hoje. Não se conhece nenhuma exceção a essa lei - ela é exata até onde sabemos. A lei é chamada de *conservação da energia*. Nela enuncia-se que existe uma certa quantidade, que chamamos de energia, que não muda nas múltiplas modificações pelas quais a natureza passa. Essa é uma ideia muito abstrata, porque é um princípio matemático; ela diz que existe uma quantidade numérica que não muda quando algo acontece. Não é a descrição de um mecanismo ou algo concreto; é apenas um estranho fato de que podemos calcular algum número e, quando terminamos de observar a natureza fazer seus truques e calculamos o número novamente, ele é o mesmo (FEYNMAN, 2008, p. 4-1).

Esta ideia abstrata de conservação de energia se alinha ao que estabelece Antoine Laurent Lavoisier² - “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Porém, os padrões atuais de produção e consumo de energia são baseados nas fontes fósseis, não renováveis (petróleo, carvão, gás natural)³, o que gera emissões de poluentes locais, gases de efeito estufa e põem em risco o suprimento de longo prazo no planeta. Pensamos, portanto, que é preciso mudar esses padrões, estimulando as energias renováveis (solar, hidráulica, eólica, biomassa etc.), que poluem pouco e agridem menos o meio ambiente. Estas são consideradas energias limpas, isto é, são fornecidas pela natureza e sua utilização não contribui significativamente para a emissão de gases ou outros materiais tóxicos e nocivos para o ambiente natural.

Um exemplo de energia renovável é a produção de *etanol*, que é um combustível feito a partir da cana-de-açúcar e utilizado como uma alternativa à gasolina, feita a base do petróleo. A partir da produção de álcool combustível (*etanol*), pode-se aproveitar integralmente o bagaço da cana - resíduo da produção do *etanol* - para a produção de energia elétrica, em um processo conhecido como *cogeração*, que consiste na queima do bagaço da cana, que gera vapor e, por sua vez, energia elétrica, sendo que a energia gerada é considerada 100% limpa (BUNGE, 2011).

² Antoine Laurent Lavoisier (1743 – 1794): Químico francês, considerado o pai da Química, foi o primeiro a observar que o oxigênio, em contato com uma substância inflamável, produz a combustão. Deduziu, também, baseado em reações químicas, a célebre lei da conservação da matéria. Com outros estudiosos, Lavoisier tentou ainda encontrar uma linguagem própria para a química. Fonte: Pincelli (2020, *on-line*).

³ Energia não-renovável é a designação dada a um recurso energético que, depois de utilizado, não pode ser regenerado pelo ser humano ou pela natureza em um prazo útil. Fonte: Significados (2017, *on-line*).

AGRONEGÓCIO

Agronegócio é uma expressão traduzida do inglês *agribusiness*, o qual consiste em negócios no setor da agropecuária. Compreende tudo o que envolve, desde a fabricação dos insumos essenciais, produção agrícola, os procedimentos de produção até chegar ao consumidor final. O conceito de agronegócio foi proposto por Davis e Goldberg, em 1957:

A soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, das operações de produção nas unidades agrícolas, e do armazenamento, do processamento e da distribuição dos produtos agrícolas e dos itens produzidos a partir deles (DAVIS; GOLDBERG, apud ARAÚJO, 2007, p. 16).

O conceito de *agribusiness* passou a ser difundido no Brasil somente a partir da década de 1980; e foi apenas a partir da década seguinte que a tradução do termo para o português (agronegócio) passou a ser aceita e utilizada no país (ARAÚJO, 2007).

O agronegócio é um setor de extrema importância na economia brasileira, pois participa da geração de renda e emprego e denota ao país um papel privilegiado no comércio mundial. O Brasil é um dos exportadores mundiais de produtos agrícolas, entre os quais açúcar, carne de frango, carne bovina, café, suco de laranja, tabaco e álcool. De acordo com a USP, em 2017, o PIB do agronegócio teve participação de 21,6% no total do PIB⁴ brasileiro. Isso se deve a fatores como recursos naturais abundantes, câmbio favorável, aumento da demanda asiática por agropecuários, produtividade crescente das lavouras, incorporação de novas tecnologias, linhas de financiamento do governo federal, capacidade de inovação e liderança das pesquisas científicas em agricultura tropical (USP, 2019).

O Estado do Tocantins vem apresentando um crescente desenvolvimento no setor do agronegócio, sendo considerada a nova fronteira agrícola do Brasil, juntamente com os estados participantes do MATOPIBA (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, Figura 1).

⁴ Produto Interno Bruto: é o cálculo dos bens e serviços finais de uma certa região (país, estado, cidade) durante um certo período (anual, trimestral, mensal). É um indicador usado para quantificar a atividade econômica e medir o nível de riqueza. Fonte: Estadão (2020, *on-line*).



Figura 1. MATOPIBA - Nova fronteira para a agricultura do Brasil. Fonte: Letras Ambientais (2018, *on-line*).

O MATOPIBA começou a ser explorado pelo agronegócio desde a década de 1970, com a modernização da agricultura e quando produtores da região Sul migraram para ali, atraídos pelo preço das terras. Desde 2005, houve um fenômeno de vertiginosa expansão da atividade agrícola naquela região, a partir do surgimento de fazendas de monocultura utilizando tecnologias modernas de alta precisão e produtividade (LETRAS AMBIENTAIS, 2018, *on-line*).

Ainda de acordo com o site, na delimitação geográfica inicial do MATOPIBA, utilizou-se, como principal critério, as áreas de cerrado existentes nos estados, englobando a totalidade do Tocantins, o oeste da Bahia, o sul do Piauí e boa parte do Maranhão. Na Tabela 1, há o percentual de municípios integrantes do MATOPIBA e a área territorial ocupada por cada estado na região.

Tabela 1. Delimitação geográfica do MATOPIBA.

Estado	Quantidade de municípios em Matopiba		Área territorial (%)
	N	%	
Maranhão	135	62	33
Tocantins	139	100	38
Piauí	33	14	11
Bahia	30	7	18

Fonte: Letras Ambientais (2018, *on-line*).

De acordo com “O Diagnóstico do Agronegócio (P4)” (TOCANTINS, 2016, p.7-8), temos que:

- Vários são os fatores que proporcionam o bom cenário atual a nível regional e que surgem como potencialidades para melhores resultados do Tocantins em termos nacionais. A topografia do estado é 82% plana, a precipitação média entre os anos de 1995 e 2013 foi de 1.899 mm e a luminosidade fica entorno de 2.470 horas/ano. Além disso, verifica-se a grande presença de rios e a vasta disponibilidade de áreas para irrigação cuja utilização é apenas 3,5% do potencial total.
- Convém ressaltar que, em 2011, o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil foi de 4,1 trilhões de reais, sendo que o valor gerado pelas atividades do agronegócio representou 4,65% desse montante. No Tocantins, no mesmo período, o agronegócio foi responsável por 15,6% do PIB estadual, ou seja, mais de 10% acima da média nacional.
- Atualmente, os setores prioritários são as cadeias produtivas de grãos, a bovinocultura de corte e leite, as florestas plantadas (seringueira e eucalipto), a produção de mel, a fruticultura, a bioenergia (biodiesel e etanol), a ovinocultura, a piscicultura, a produção de mandioca, de flores tropicais e avicultura.

Ainda de acordo com “O Diagnóstico do Agronegócio (P4)”, algumas políticas e estratégias são fundamentais para a sustentabilidade do setor do agronegócio no Tocantins, sendo possível ressaltar: (1) a inclusão da agricultura familiar no sistema produtivo, (2) a difusão tecnológica e assistência técnica, (3) o fomento à agricultura de baixo carbono, (4) o fortalecimento da cultura do cooperativismo e associativismo, (5) a melhoria do sistema logístico e de armazenagem, (6) a segurança científica e a defesa sanitária (TOCANTINS, 2016, p.7-8).

ENERGIA E AGRONEGÓCIO

O agronegócio é entendido como uma cadeia produtiva⁵ que envolve, desde a

⁵ É um conjunto de etapas consecutivas, ao longo das quais os diversos insumos sofrem algum tipo de transformação, até a constituição de um produto final (bem ou serviço) e sua colocação no mercado. Trata-se, portanto, de uma sucessão de operações (ou de estágios técnicos de produção e de distribuição) integradas, realizadas por diversas unidades interligadas como uma corrente, desde a extração e manuseio da matéria-prima até a distribuição do produto. Fonte: Portogente (2016, *on-line*).

fabricação de insumos⁶, a produção em unidades agropecuárias, a sua transformação, até o seu consumo. Ao se tratar de agronegócio, faz-se necessária a compreensão de processos inter-relacionados que vão além do crescimento agrícola e do aumento da produtividade: ele contribui, cada vez mais, para a geração de energia limpa e a preservação do meio ambiente. Também produz alimentos e garante a sobrevivência e o bem-estar da população, abastecendo o setor com matérias-primas, expandindo a oferta de emprego, renda, tributos e qualidade de vida.

Um exemplo importante de “energia limpa” é a energia solar voltaica. Segundo o site Ambiente Energia, em reportagem do dia 29 de agosto de 2017, no agronegócio, a tecnologia vem sendo bem recebida pela agricultura familiar, em função do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar⁷ (Pronaf), direcionado para financiamento de energia renovável e de sustentabilidade ambiental.

Ainda de acordo com o mesmo site, em reportagem de 3 de agosto de 2018, Rodrigo Lopes Sawaia, presidente executivo da Associação Brasileira de Energia Solar Fotovoltaica (Absolar), disse que o estado do Tocantins é um dos estados brasileiros com melhores índices de irradiação solar do país: “É o estado que tem a melhor irradiação solar do norte do Brasil e, portanto, tem um enorme potencial para desenvolver e aproveitar a energia solar fotovoltaica, principalmente em áreas rurais” (AMBIENTE ENERGIA, 2018, *on-line*).

A Figura 2 mostra que o estado do Tocantins tem uma das maiores incidências de luz solar durante todo o ano, sendo, sua média anual, de 6 horas/dia.

Outro exemplo, nesse mesmo quesito “energia limpa”, é a Usina Pedro Afonso. Localizada na zona rural do município de Pedro Afonso, no estado do Tocantins, é a primeira unidade greenfield⁸ e a oitava usina produtora de açúcar e bioenergia no Brasil.

A usina utiliza o que há de mais moderno em tecnologia, realiza o plantio e colheita da cana-de-açúcar, produzindo álcool combustível, além de aproveitar, integralmente, o bagaço da cana para a produção de energia elétrica, processo conhecido como

⁶ É todo e qualquer elemento diretamente necessário em um processo de produção. Nesse grupo estão os produtos usados na fabricação, o maquinário, a energia e a própria mão de obra empregada. Fonte: Dicionário Financeiro (2020, *on-line*).

⁷ Financiamento à implantação, ampliação ou modernização da estrutura de produção, beneficiamento, industrialização e de serviços no estabelecimento rural ou em áreas comunitárias rurais próximas, visando à geração de renda e à melhora do uso da mão de obra familiar. Fonte: BNDES (2020, *on-line*).

⁸ Greenfield é um termo empresarial para determinar um investimento em uma empresa ainda estágio inicial, um projeto empreendedor que não saiu do papel e precisa de capital para ser lançado. Esse capital é o investimento Greenfield, palavra em inglês que em uma tradução livre pode ser entendida como campo verde. Fonte: Significados (2020, *on-line*).

“cogeração” (Figura 3), que consiste na queima do bagaço da cana, que gera vapor e, por sua vez, energia elétrica, onde o bagaço é um resíduo da produção de etanol, sendo a energia gerada 100% limpa (BUNGE, 2011). Uma parte dela é utilizada internamente para operar a usina, tornando-a autossuficiente, e o restante é disponibilizado ao sistema elétrico nacional.

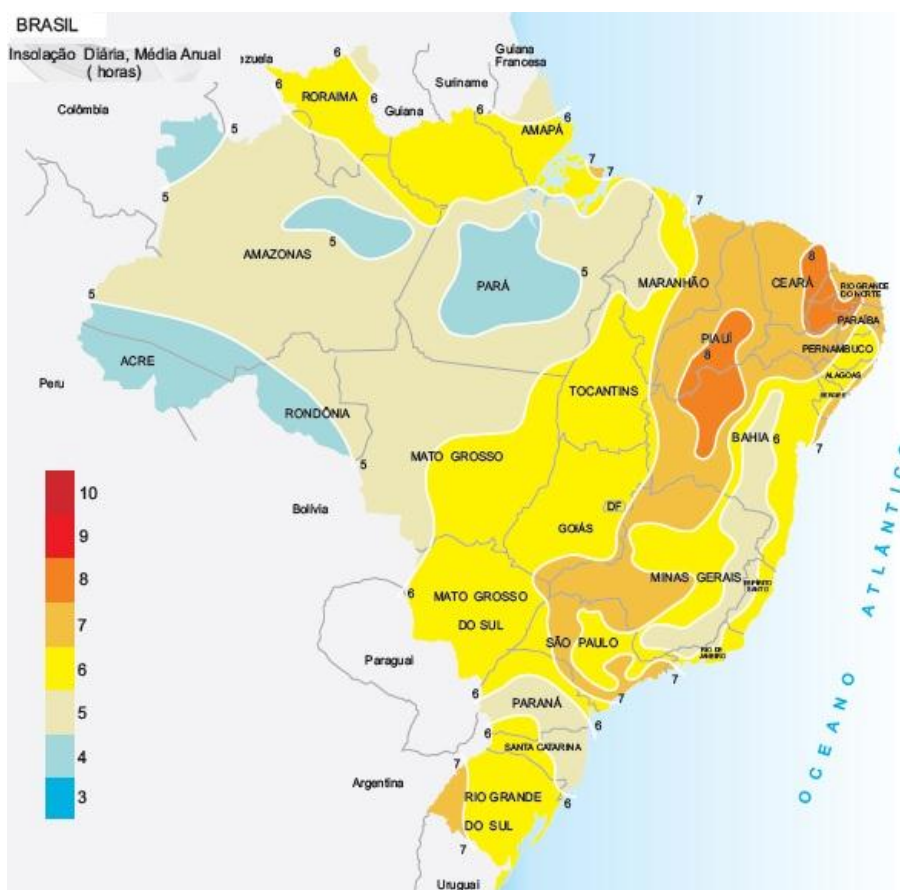


Figura 2. Irradiação solar diária no Brasil. Fonte: Tiba *et al.* (2000, p.89).

Com a evolução da tecnologia e o desenvolvimento da agricultura, a contribuição do agronegócio para a preservação dos recursos naturais foi bastante ampliada com a produção de biodiesel (a partir de grãos, como soja, por exemplo, entre outras culturas) e etanol (cana-de açúcar), incluindo o seu bagaço, que além de produção de energia limpa, pode produzir, também, o que chamamos de etanol de segunda geração⁹.

⁹ O advento da cultura de cana para produção de etanol de 1ª geração, a partir dos açúcares extraíveis da cana (sacarose e açúcares redutores no caldo) vem gerando grandes excedentes de bagaço, com potencial de serem transformados em etanol de 2ª geração e aumentar significativamente a oferta deste combustível, sem exigir um aumento proporcional das áreas de plantio. Nessa nova condição, o aproveitamento da cana é integral. Fonte: Nova Cana (2020, *on-line*).

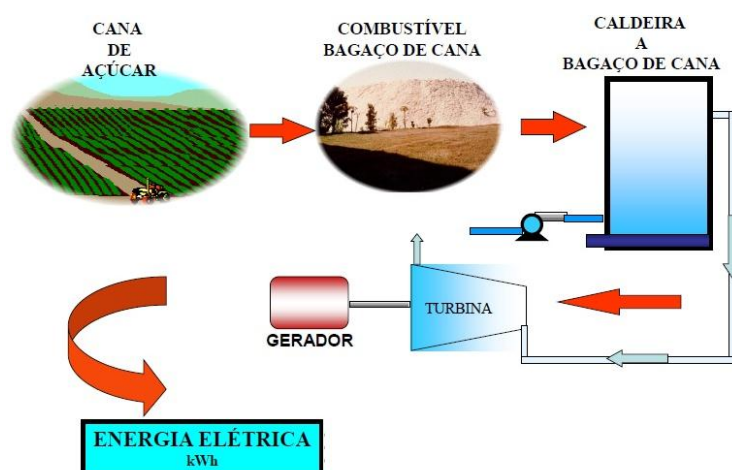


Figura 3. Cogeração de energia a partir do bagaço da cana-de-açúcar. Fonte: Pessine (2008, p.16).

Nas energias renováveis e em seu uso no transporte, os biocombustíveis assumem papel especial, pois estão ligados diretamente aos objetivos modernos do desenvolvimento sustentável e isto é atribuído à economia bem-sucedida e ao aumento do lucro esperado da exportação de biocombustíveis à rede transnacional de *agrobusiness*, que se deixa levar pela euforia de visões futuras otimistas e proclama o Brasil como a potência mundial das energias renováveis do século XXI (KOHLHEPP, 2010).

De acordo com o Relatório Síntese do Balanço Energético Nacional (BRASIL, 2018), com ano base de 2017, a participação de renováveis na Matriz Energética Brasileira manteve-se entre as mais elevadas do mundo. O avanço do gás natural foi compensado, principalmente, pela eólica, lixívia¹⁰ e biodiesel. A participação das fontes renováveis na matriz energética brasileira, que vem se mantendo entre as mais elevadas do mundo, correspondendo a 43,5% (2016) e 42,9% (2017), enquanto, no mundo o percentual foi de 13,7% (2015; BRASIL, 2018).

O desenvolvimento e o aprimoramento de tecnologias mais limpas, acompanhadas de legislações incentivadoras, transformam as fontes renováveis em opção para um desenvolvimento sustentável, associando, beneficentemente, as questões socioambientais e econômicas (UFPA, 2008).

Quanto ao desenvolvimento sustentável, Vilches, Macías e Pérez (2014) apontam que:

¹⁰ O licor negro, também conhecido como lixívia negra, é um resíduo líquido proveniente do digestor após o processo de cozimento da madeira. Fonte: Instituto Brasileiro Pellets (2020, *on-line*).

Existe um consenso crescente sobre a necessidade e a possibilidade de direcionar esforços de pesquisa e inovação para o alcance de tecnologias ecológicas (ambientalmente amigáveis) e, em geral, de desenvolvimentos científicos e tecnológicos que favoreçam a transição para a sustentabilidade. Isso inclui desde a busca de fontes de energia novas, limpas e renováveis, até o aumento da eficiência na obtenção de alimentos, através da prevenção de doenças e catástrofes, a conquista da maternidade e paternidade responsável e voluntária ou a diminuição e tratamento de resíduos, o design de um transporte de impacto reduzido, etc. Essa nova abordagem exige superar a busca de benefícios específicos de curto prazo (sem levar em conta suas conseqüências ambientais e sociais) que frequentemente caracterizam o desenvolvimento técnico-científico, bem como a idéia simplista de soluções para os problemas com os quais As faces da humanidade hoje dependem, acima de tudo, de tecnologias mais avançadas, esquecendo que as opções, os dilemas, são muitas vezes fundamentalmente éticos. Desta forma, estamos testemunhando o surgimento da Ciência da Sustentabilidade, um novo campo de conhecimento que busca entender os fundamentos das interações entre a sociedade e a natureza para promover o Desenvolvimento Sustentável. (VILCHES; MACÍAS; PÉREZ, 2014, p. 49) (Tradução nossa).

Segundo a rede WWF (World Wildlife Fund For Nature), que significa Fundo Mundial para a Vida Selvagem e Natureza), organização não governamental dedicada ao meio ambiente, o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro (WWF, 2020). A opção por fontes limpas de produção de energia que gerem menos impactos ambientais é uma das medidas que podem ser adotadas para a construção de um mundo pautado na sustentabilidade (PENA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial de energia renovável no Brasil é enorme e revela uma forte tendência a exploração desse potencial, principalmente em relação ao agronegócio, oferecendo

oportunidades únicas para promover objetivos de desenvolvimento ambiental e econômico, sendo que a matriz energética brasileira se destaca pela grande incidência de fontes renováveis, se colocando entre as mais limpas do mundo.

O agronegócio brasileiro ainda representa uma fonte potencial para geração de energia limpa e renovável em função dos produtos gerados pelo processo produtivo, caso do setor sucroenergético¹¹, que tem capacidade de produzir energia a partir do bagaço de cana-de-açúcar e de outros resíduos orgânicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Massilon Justino de. **Fundamentos do Agronegócio**. São Paulo: Atlas, 2007.

AMBIENTE ENERGIA. **Tocantins lança atlas solar e mostra o potencial do estado para a geração fotovoltaica**. Ago. 2018. Disponível em: <<https://www.ambienteenergia.com.br/index.php/2018/08/tocantins-lanca-atlas-solar-e-mostra-o-potencial-estado-para-geracao-fotovoltaica/34430>>. Acesso em: 13 set. 2018.

BNDES. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **Pronaf - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BUNGE. Bunge inaugura usina em Pedro Afonso (TO). 21 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.bunge.com.br/Imprensa/Noticia.aspx?id=208>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério das Minas e Energia. Empresa de Pesquisa Energética. **Relatório síntese do balanço energético nacional: ano base 2017**. Rio de Janeiro: EPE, 2018. Disponível em: <<http://epe.gov.br/sites-pt/publicacoes-dados-abertos/publicacoes/PublicacoesArquivos/publicacao-303/topico-397/Relat%C3%B3rio%20S%C3%ADntese%202018-ab%202017vff.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DICIONÁRIO FINANCEIRO. **Insumos**. Disponível em: <<https://www.dicionariofinanceiro.com/insumos/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

¹¹ Sucroenergético: relativo à produção de energia a partir da cana-de-açúcar.

ESTADÃO. **Entenda o que é PIB e como ele é calculado.** 30 ago. 2018. Disponível em: <<https://tudo-sobre.estadao.com.br/pib-produto-interno-bruto>>. Acesso em: 12 ago.2017.

FEYNMAN, Richard P. **Lições de Física.** Vol. 1. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

INSTITUTO PELLETS. **Licor Negro.** Disponível em: <<https://abibbrasil.wixsite.com/institutobrpellets/licor-negro>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KOHLHEPP, Gerd. Análise da situação da produção de etanol e biodiesel no Brasil. **Estudos Avançados**, n.24. v.68, 2010.

LETRAS AMBIENTAIS. **MATOPIBA: O império do agronegócio nos limites do cerrado brasileiro.** 2018. Disponível em: <<https://letrasambientais.org.br/posts/matopiba:-o-imperio-do-agronegocio-nos-limites-do-cerrado-brasileiro>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NOVA CANA. **Matérias primas do etanol de 2ª geração.** Disponível em: <<https://www.novacana.com/etanol/materias-primas>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PENA, Rodolfo Ferreira Alves. Desenvolvimento sustentável. **Brasil Escola.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/desenvolvimento-sustentavel.htm>>. Acesso em 05 de maio de 2020.

PESSINE, Roberto Teixeira. **Cogeração - Impactos positivos e adversos no meio ambiente.** Instituto de Eletrotécnica e Energia (USP), 2008.

Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/guestd0f8d58/roberto-teixeira-pessine-25-abril-2008-presentation>>. Acesso em: 17 set. 2018.

PINELLI, Natasha. Desenvolvimento: tecnologia em favor do meio ambiente. **Revista Galileu.** 6 jun. 2016. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Caminhos-para-o-futuro/Desenvolvimento/noticia/2016/06/tecnologia-favor-do-meio-ambiente.html>>. Acesso em: 4 out. 2017.

PORTOGENTE. **Cadeia de produção.** 2016. Disponível em: <<https://portogente.com.br/portopedia/76704-cadeia-de-producao>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

QUE CONCEITO. **Energia.** Disponível em: <<https://queconceito.com.br/energia>>. Acesso em 19 mar. 2017.

SIGNIFICADOS. **Energia renovável.** 2019. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/energia-renovavel/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SIGNIFICADOS. **Operação Greenfield.** 2020. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/operacao-greenfield/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SIGNIFICADOS. **Energia não renovável.** 2017. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/energia-nao-renovavel/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

TIBA, Chigueru *et al.* **Atlas Solarimétrico do Brasil:** banco de dados solarimétricos Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000. Disponível em: <http://www.cresesb.cepel.br/publicacoes/download/Atlas_Solarimetrico_do_Brasil_2000.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento e Orçamento. **Diagnóstico do Agronegócio (P4).** 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/25399816-Diagnostico-do-agronegocio-p4.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

UFGA. **Desenvolvimento sustentável:** Esquema representativo. 05 ago. 2008. Disponível em: <<http://desenvolvimentosustentavelufpa.blogspot.com/2008/05/esquema-representativo.html>>. Acesso em: 7 dez 2017.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil; PRAIA, João. De CTS a CTSA: Educação por um futuro sustentável. In: SANTOS, Wildson Luiz dos. **CTS e Educação Científica: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisa.** Brasília: Editora da UNB, 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/291958339>>. Acesso em: 12 out. 2018.

WWF. **O que é desenvolvimento sustentável?** Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/>. Acesso em: 3 jan. 2020

Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo

Autor:**Alex Moreira Roberto**

Mestre em Gestão e Avaliação pela UFJF, doutorando em Educação pela Universidad Diego Portales e Universidad Alberto Hurtado em Santiago no Chile e gerente de educação no Vetor Brasil

Resumo

O presente artigo descreve a liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo. Para isso, realizou-se um estudo de caso etnográfico que relata as ações que estão destinadas a planejar, organizar e avaliar o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Os resultados revelam convergências e divergências entre as orientações oferecidas no âmbito global e local; a influência da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no modelamento do trabalho da escola; e o desenvolvimento dos gestores intermediários como estratégia adotada pela diretora para a realização da liderança pedagógica.

Palavras-chave: Gestão escolar. Currículo. Ensino. Aprendizagem.

DOI: 10.58203/Licuri.83231

Como citar este capítulo:

ROBERTO, Alex Moreira. Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 134-153. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

Investigações sobre o papel dos gestores escolares têm evidenciado que a liderança exercida por eles é uma variável indireta importante que contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (BOLÍVAR, 2010; LEITHWOOD, et. al., 2004; LEITHWOOD; JANTZI, 2008; MARZANO; WATERS; BRIAN, 2005; ROBINSON, 2007). Dentre os diferentes tipos de liderança, sabe-se que a liderança pedagógica é a que apresenta maior efeito sobre a aprendizagem dos alunos quando comparada com outros tipos de liderança educativa (ROBINSON et. al., 2014).

Ainda que estudos recentes tenham se debruçado sobre a importância dos gestores escolares e, especificamente, sobre o papel do diretor de escola como líderes pedagógicos, há ausência de bibliografia que aborde quais práticas esses gestores realizam e como exercem essa liderança pedagógica. Sepúlveda e Volante (2019) reiteram a ausência de estudos e apontam que grande parte das investigações sobre o tema não precisam com clareza a forma com que os gestores exercem influência pedagógica em função de qualificar as práticas docentes e alcançar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Isso posto, faz-se importante conhecer e descrever as práticas que são realizadas pelos diretores de escola no exercício da liderança pedagógica. Para isso, optou-se por investigar essas práticas a partir de uma experiência brasileira, pois ainda que existam relatos de boas práticas de gestores brasileiros (IEDE, 2020), há uma lacuna de estudos teóricos sobre o tema no país. Isso se fortalece uma vez que a perspectiva investigativa relacionada ao tema da liderança escolar ainda é recente nos estudos acadêmicos brasileiros, que historicamente atuam a partir de um viés teórico pautado na perspectiva da gestão escolar (LÜCK, 2009). Assim, debruçar-se sobre a realidade brasileira permite contribuir significativamente para o fortalecimento desse debate acadêmico nesse contexto.

Ainda sobre o contexto brasileiro, outro fator potencializador para estudos sobre a liderança educativa é que o Brasil é um dos países da América Latina com o menor percentual de dedicação de tempo dos gestores ao exercício da docência em sala de aula concomitantemente com o exercício da gestão escolar (MURILLO; CARRASCO, 2013). Ou seja, os gestores brasileiros, em média, estão mais dedicados à função diretiva dos que os demais gestores da América Latina, o que aumenta as possibilidades de maior dedicação ao trabalho de liderança pedagógica.

Ainda que a equipe gestora seja composta por diferentes membros, como o vice-diretor e o coordenador pedagógico, este estudo opta por investigar o papel desempenhado pelo diretor. Essa escolha se deu por considerar a forte influência que este profissional pode exercer sobre os demais membros da equipe gestora, professores e profissionais da escola (SEBRING, 2017). Assim, a literatura sobre o tema corrobora com “o papel que desempenha o diretor do estabelecimento é

um componente relevante sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior das escolas” (SEPÚLVEDA; MOLINA, p.488, tradução nossa).

Considerando a importância da liderança pedagógica, a centralidade do papel do diretor e a relevância de ampliar estudos sobre o tema no Brasil, esta pesquisa tem por objetivo descrever a liderança pedagógica do diretor de escola. Para isso, optou-se por investigar o fenômeno em uma escola da rede estadual de São Paulo. A partir de um estudo de caso etnográfico, a investigação tem por objetivos específicos descrever e analisar as ações realizadas pela diretora destinadas a planejar, organizar e avaliar: o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

A escolha de uma escola da rede estadual de São Paulo se deu amparada pelo fato de que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seesp) aparece entre os estados brasileiros que possuem melhor definidas as atribuições dos gestores escolares no Brasil (SIQUEIRA E SILVA, 2020).

Os achados do estudo revelam convergências e divergências entre as orientações oferecidas no nível global e local; a influência da Seesp no modelamento do trabalho realizado na escola; e o desenvolvimento profissional dos gestores intermediários como estratégia adotada pela diretora para a realização da liderança pedagógica.

LIDERANÇA PEDAGÓGICA E FUNÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR

Os estudos na área de melhora escolar têm fortalecido as evidências da importância da escola para o desenvolvimento dos estudantes (MURILLO, 2003), sendo a liderança educativa dos gestores escolares um dos fatores de influência positiva para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos (BARBER; MOURSHED, 2007; HALLINGER; WANG, 2015; PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008).

A gestão escolar vem passando de um modelo mais administrativo e burocrático para um modelo que exige cada vez mais uma atuação dos gestores no campo pedagógico (BOLÍVAR, 2010). Nesse sentido, entra em jogo a necessidade de os gestores desenvolverem a capacidade de influenciar a comunidade escolar de maneira a se organizarem e mobilizar-se em função do alcance de objetivos comuns voltados à melhoria do ensino e da aprendizagem (BOLÍVAR, 2010a).

Liderança pedagógica é um conceito emergente na discussão sobre liderança educativa e surge a partir da aproximação de dois conceitos: liderança instrucional e liderança centrada na aprendizagem (BOLÍVAR, 2019). Sendo assim, liderança pedagógica está relacionada à melhoria do ensino e da aprendizagem, pautando-se em um trabalho centrado

em planejar, organizar e avaliar: o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores (BOLÍVAR, 2019; GAJARDO E ULLOA, 2016). A partir desse paradigma, acredita-se que sem lideranças pedagógicas na direção das escolas que apoiem e realizem esse trabalho voltado ao currículo, ao ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento dos professores, há poucas chances de que a melhoria e desenvolvimento escolar aconteçam (CONTRERAS, 2016).

METODOLOGIA

Estudo de caso etnográfico

O estudo realizado pautou-se em um paradigma qualitativo e optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico, aplicando a abordagem etnográfica ao estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo de um caso é bem delimitado e indicado quando se deseja investigar algo singular e que possui um valor em si mesmo (MARTUCCI, 2001), sendo o exame de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida” (YIN, 1994, p.13).

A ênfase etnográfica adotada permite ao pesquisador fazer interpretações a partir das interpretações dos sujeitos acerca de fenômeno ou realidade, sendo, no caso desta investigação, a liderança pedagógica do diretor de escola. Nesse processo investigativo, a partir do senso questionador do pesquisador, busca-se compreender os significados que os sujeitos constroem, bem como interpretar essa realidade de maneira a compreender e a revelar esses fenômenos por meio dos sentidos que concebem o contexto e a cultura (GEERTZ, 2014). Desse modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não obedece a padrões rígidos ou predeterminados, pois estão intimamente relacionados ao sentido que o investigador desenvolve em seu estudo a partir do trabalho de campo, estando imerso no contexto de pesquisa (MATTOS, 2011).

Nessa perspectiva, o estudo de caso etnográfico pode ser usado quando se está interessado numa instância particular e deseja conhecê-la em profundidade; quando se está mais interessado no que está ocorrendo e como está ocorrendo do que em seus resultados; quando se deseja descobrir novas relações sobre um determinado fenômeno; e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação de forma próxima a como ocorre em seu contexto natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para descrever a liderança pedagógica de uma diretora a partir de uma abordagem etnográfica, realizou-se uma descrição densa. Na descrição densa, descreve-se o objeto

de estudo a partir de suas mais diversas peculiaridades, levando em consideração todos os pequenos fatos que o cercam em sua vida social. Essa estratégia busca significados, interpretando expressões que são enigmáticas em sua superfície (GEERTZ, 2008).

Análise documental e entrevistas abertas

Além da análise de documentos da Seesp sobre as atribuições vinculadas as funções do diretor de escola, realizou-se o estudo de documentos da escola a qual a diretora estudada estava vinculada, como o Plano de Gestão da instituição.

A escolha pelo uso de entrevistas abertas se deu pelo fato de que permite indagar sobre um fenômeno e, a partir disso, formular conceitos e percepções. Nas entrevistas abertas, o pesquisador apresenta o tema, e o entrevistado pode falar livremente sobre ele, possibilitando explorar o problema de forma mais ampla. Os sujeitos respondem aos questionamentos do pesquisador, enquanto o pesquisador assume o papel de ouvinte e evita interromper a narração (BONI; QUARESMA, 2005).

Na entrevista aberta, o pesquisador obtém informações sobre determinado assunto a partir do relato do entrevistado, o que permite obter melhor entendimento sobre o tema em estudo. Por meio dos dados coletados com as entrevistas e análise dos documentos, foi possível produzir uma análise sobre a liderança pedagógica da diretora, o que permitiu ao pesquisador entrar em contato com a realidade investigada e constituir suas interpretações.

Decisão amostral e aplicação das técnicas

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de São Paulo. Dois critérios foram utilizados para selecionar o estabelecimento de ensino: que a diretora estivesse no cargo há pelo menos três anos e que a escola estivesse localizada em um bairro vulnerável, uma vez que as investigações sobre melhora escolar reconhecem a complexidade de engatar e sustentar processos de melhoramento em contextos vulneráveis (ROZAS; POZO, 2015).

Realizou-se entrevistas abertas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com professores da escola. As entrevistas foram realizadas a partir de tópicos disparadores, de maneira que os informantes puderam relatar suas interpretações sobre temas relacionados

ao objeto de investigação desse estudo. As entrevistas ocorreram virtualmente, amparadas pelos referenciais propostos por Salmons (2012).

Análise e interpretação

Foi realizada a transcrição da entrevista e, posteriormente, a organização das informações coletadas em uma matriz de dois eixos: um vertical, que constam as categorias e subcategorias do marco teórico-referencial sobre liderança pedagógica; outro, horizontal, que constam as informações sobre a liderança pedagógica da diretora. Em posse da entrevista transcrita, da análise dos documentos e da matriz construída, realizou-se a leitura e análise do texto transcrito e a inclusão das informações nas categorias e subcategorias estabelecidas. Os dados incluídos na matriz foram interpretados e organizados em formato de um texto articulado que se apresenta na seção de resultados e que descreve a liderança pedagógica da diretora a partir do marco teórico-referencial utilizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados, organiza-se o capítulo de resultados em quatro dimensões da liderança pedagógica e que envolvem o planejamento, a organização e avaliação. São elas: currículo, ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Inicialmente, apresenta-se uma caracterização da escola e da diretora.

Caraterização da escola e da diretora

A escola pública estadual investigada foi fundada em 1983 e está localizada na cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, em um bairro periférico da cidade. De acordo com as informações do Plano de Gestão da instituição, atende alunos de baixo nível socioeconômico e as famílias não participam ativamente da vida escolar dos estudantes. O documento informa que os pais frequentam a escola, em geral, apenas em caso de problemas disciplinares ou para tratar de assuntos relacionados à ausência dos alunos.

A escola atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, atende alunos dos 6 a 17 anos ou mais. As aulas são ministradas apenas no período

da manhã e à tarde, pois não há oferta noturna. No total, são 1.088 alunos atendidos em 2020 e a escola conta com: 78 professores; 14 funcionários; e uma equipe gestora de 4 pessoas: a diretora, uma vice-diretora e dois professores coordenadores.

A estrutura física do prédio da escola inclui: salas de aula, sala dos professores, biblioteca, sala de vídeo, cozinha, sala de jantar, sala dos alunos, quadra poliesportiva, sala de informática e banheiros. Em seu Plano de Gestão, a escola sinaliza como propósito contribuir para:

- elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos;
- promover a integração escola-comunidade;
- formar cidadãos cientes dos seus direitos e deveres;
- proporcionar um ambiente favorável para estudo e ensino; e
- incentivar os alunos a participarem e agirem solidariamente com a comunidade.

A diretora tem 47 anos de idade, é formada em História, filha de uma família de quatro filhos e afirma ser a única com Ensino Superior completo. Atua há quatro anos à frente da gestão da escola e tem uma história bastante particular sobre sua relação com a instituição. Ela foi aluna do estabelecimento em 1985, dois anos após a inauguração da escola, e, também, professora por cinco anos. Como resultado, hoje, muitos dos pais dos estudantes foram seus alunos no passado. Ela, reiteradamente, reforça sua crença no poder de transformação social que a escola pode trazer para a vida dos alunos, destacando ser “a prova viva de que a escola muda a vida das pessoas”.

Antes de ingressar na direção da escola, integrou a equipe da Direção Regional de Educação de Ribeirão Preto e lembra que fez inúmeros cursos voltados para o seu desenvolvimento profissional e que se autodenomina como uma “pessoa muito estudiosa”. Já atuou como formadora de professores e gestores, e indica que a maior experiência sobre gestão escolar que possui até o momento parte desse momento de sua carreira.

Liderança pedagógica da diretora: currículo

A diretora orienta o planejamento do currículo escolar com base no currículo do estado de São Paulo, destacando que “o currículo estadual é o currículo da escola”. Não há um processo de adaptação, recorte, aprimoramento ou escolha a partir do que é

proposto pelo currículo oficial do estado. A maneira como os documentos oficiais são ofertados é a maneira como os documentos curriculares são utilizados no contexto escolar.

Com base nesses documentos oferecidos, como é o caso de materiais voltados para a alfabetização dos estudantes, no início de cada ano a diretora, demais gestores e professores planejam o trabalho escolar, tendo como premissa as orientações dos documentos estaduais e a oferta de alguns projetos pedagógicos que são realizados juntos aos estudantes. Os projetos são planejados a partir das diretrizes curriculares dos documentos estaduais e compõe o Plano Gestor da escola. Sobre esse processo de planejamento curricular, a diretora reforça: *“não tem assim, ‘olha, vamos trabalhar isso do currículo e não vamos trabalhar isso’. Não, não! O currículo da escola é o currículo da rede!”*.

Mediante o excesso de atribuições administrativas e burocráticas presentes na rotina de um diretor de escola, como verificar a compra de merenda, a diretora relata ser muito desafiador participar ativamente do planejamento e organização do currículo da escola e que, por conta disso, *“gostaria muitíssimo de que todas as escolas pudessem ter um diretor administrativo-financeiro e um diretor pedagógico”*, pois isso auxiliaria muito a realização do trabalho. Se isso fosse possível, ela relata que desejaria *“se a diretora pedagógica”*.

O principal momento de planejamento do currículo ocorre no início de cada ano em uma reunião coletiva com todos os professores e gestores escolares. Além desse momento, há, no meio do ano, uma ação de replanejamento. Ambos os momentos já são previstos pela Seesp no calendário oficial proposto para as escolas. A diretora lidera tanto a reunião de planejamento quanto de replanejamento.

Durante o processo de organização e implementação do currículo há uma menor participação por parte da diretora que, em geral, participa mais em relação as práticas voltadas para o ensino dos professores. As ações realizadas por ela são apresentadas na dimensão ensino.

A diretora e professores sinalizam que os docentes e coordenadores se organizam nesse processo de implementação do currículo e que há pouca influência por parte da diretora sobre esse trabalho. A organização curricular é mais efetiva no ciclo I do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) e mais fragmentada no ciclo II (6° ao 9° ano) e no Ensino Médio. A diretora sinaliza: *“o número de professores é muito grande no Fundamental II e no Ensino Médio, e tudo chega mais distorcido em sala de aula”*.

A avaliação feita pela diretora em relação ao currículo da escola se pauta no trabalho realizado pelos professores. Ela relata que há um excesso de uso de livros e apostilas por parte deles, pouca inovação nas práticas pedagógicas e a existência de professores que “*não cumprem o currículo escolar*”. Devido a essa postura de alguns docentes, ela avalia que a escola segue “*estagnada e patinando*” em relação a melhoria do trabalho pedagógico. No processo de avaliação da organização do currículo, ela relata que, por vezes, precisa cobrar alguns professores para que o trabalho possa avançar. Ela informa precisar chamar a atenção com comentários do tipo: “*olha, você não está cumprindo com o currículo da escola! Não foi isso o combinado.*”, e que mesmo sendo desafiador ter conversas como essa, acredita que isso é parte da função de um diretor.

Liderança pedagógica da diretora: ensino

Por ser parte da organização do currículo escolar, o processo de planejamento do ensino também ocorre a partir dos documentos curriculares oficiais do estado de São Paulo. A diretora relata a dificuldade dos professores em planejar o ensino e demonstra ter ficado surpresa quando notou que muitos não sabiam fazer um plano de aula. Ela diz: “*plano de aula é uma coisa que eles não faziam antes. Faziam apenas o plano de ensino geral, aquele plano anual. E que acabava sendo uma cópia do ano passado para o ano atual. Só mudam o nome da escola, entende?*”.

O problema da falta de construção de um plano de aula que seja efetivo e esteja de acordo com a realidade de cada sala é um dos desafios apontados pela diretora em relação ao planejamento do ensino docente. Ela relata não conseguir apoiar esse trabalho do professor e afirma que gostaria muito de “*chegar a ter uma rotina em que consiga planejar pelo menos duas observações de sala de aula por semana, pois sei que mais do que isso é impossível. E que eu tenha planejado momentos para analisar as atividades que eles prepararam para os alunos*”.

Mediante o desafio de falta de tempo para participar mais do processo de planejamento do ensino, sua aposta é em “*munir as coordenadoras para que elas e a vice-diretora possam fazer isso e que realizem bem esse trabalho*”, mas ainda não consegue estruturar essa demanda previamente, de maneira organizada e rotineira.

Ainda que existam lacunas em relação ao trabalho de planejamento do ensino na escola, as ações voltadas para a organização já possuem maiores avanços na visão da diretora. Falta planejamento, mas “*muito tem sido feito*”, como ela e os professores

reconhecem. A diretora consegue participar de algumas reuniões de Atividade Técnica Pedagógica Coletiva (ATPC), que são as reuniões semanais coletivas de formação dos professores. Durante esses momentos, na maioria das vezes, ela atua como ouvinte, para que possa entender o que está sendo discutido e, em outros, ela participa orientando os professores, como informa: *“eu entro mais como ouvinte. Um ATPC ou outro eu falo com eles. No último, por exemplo, eu falei sobre o MMR, que é o Método de Melhoria de Resultado, que a gente trabalha com o Estado de São Paulo, que nada mais é do que a gestão de resultados e gestão do tempo”*.

Com o pedido de saída de uma das coordenadoras durante o período de pandemia por covid-19, a diretora precisou ocupar o lugar da coordenação até a chegada de uma nova pessoa, e foi durante esse momento que se aproximou mais intensamente do trabalho dos professores. Isso evidenciou as dificuldades didático-conceituais que eles possuem, como os desafios em diferenciar objetivo de ensino, objetivo de aprendizagem e habilidade. Ela informa: *“com a saída da coordenadora eu tive de ocupar essa função concomitantemente com as funções do meu cargo, né?! [risos] Quando comecei a observar os planos de aula, foi assim, uma experiência nefasta para mim [risos], porque eu percebi que eles não conseguem corresponder a comandos simples e pré-estabelecidos”*. Em alguns casos, ela informa que precisou chamar os professores para conversar em particular, como quando notou que um deles estava pedindo conteúdo de Ensino Universitário para alunos que estavam no 1º ano do Ensino Médio.

Além do acompanhamento dos planos de aula e participação nos ATPCs, outra maneira como a diretora atua na organização e avaliação do ensino dos professores é por meio da observação de aula. As observações realizadas são esporádicas, sem aviso prévio ao professor, sem planejamento de sua parte e, em alguns casos, sem um critério a ser observado. Ela relata que muitas das observações feitas são para *“marcar território”*. Ela diz: *“muitas vezes eu não entro assim para fazer aquela observação criteriosa da sala, mas eu entro mais é para marcar que aquele território seja reconhecido como meu. Eu quero que isso seja compreendido tanto pelo aluno quanto pelo professor”*.

A observação de aula também objetiva observar os recursos e estratégias didáticas que estão sendo utilizados pelos professores, bem como *“se os alunos estão livres e sem fazer nada”*. O bom uso do tempo de aula é algo que a diretora preza como de extrema relevância e que seja sempre garantido pelo professor. Ela diz: *“se eu chego vinte para o*

meio-dia, a aula termina 12h35 e todos os alunos já estão de mochila nas costas, eu já fico em alerta e ‘levanto minha sobrancelha’. Como assim já terminou a aula?”.

Para apoiar esse trabalho de observação das aulas, a diretora colocou câmeras em todas as salas como uma maneira de supervisionar o trabalho dos professores, pois entende que a aula é pública e quem faz um bom trabalho não tem nada a esconder. Sobre esse aspecto ela relata: *“eu lembro que quando nós colocamos câmeras nas salas uma professora falou assim: ‘eu espero que essas câmeras não sejam pra vigiar professor’. Eu só virei e falei para ela e para os demais que estavam presentes: se for preciso, por que não? Eu, quando dava aula, queria mais é que fosse filmada mesmo, porque aquilo era um palco para mim. Agora assim, quem tiver alguma coisa a esconder, a gente precisa conversar um pouco mais sobre isso”.* Ela conclui: *“eu já deixava o recado claro que era para ninguém falar mais nada. A aula é pública e é para todos. Ele (o professor) recebe por aquilo e isso não o torna o dono da aula”.*

Outra maneira de apoiar a organização do ensino docente é com a oferta de materiais, ferramentas e recursos didáticos. A diretora busca parcerias para equipar a escola e relata *“não medir esforços”* para conseguir recursos financeiros e comprar o necessário para que o trabalho ocorra. Sobre esse aspecto, ela ressalta: *“ah, na questão do equipamento, dos espaços, graças a Deus a escola está muito bonita e é muito melhor para o professor trabalhar desde que cheguei. A gente está com uma parceria nova que eu consegui. Além do dinheiro público que a gente recebe, eu consegui um empresário aqui da cidade que está nos apadrinhando. Ele já foi conhecer a escola e começou a investir dinheiro lá. A gente fez uma sala de informática que ficou maravilhosa! Nós melhoramos a sala de vídeo e criamos uma ‘matemoteca’. Está tudo lindo só esperando os alunos na pós-pandemia.”*

Em relação ao processo de avaliação do ensino docente, a diretora relata frustração com o baixo repertório metodológico dos professores, que acabam inovando pouco nas estratégias de ensino. Ela relata que um dos aprendizados construídos durante a pandemia foi que *“a parte pedagógica da escola ‘está gritando’ por um trabalho mais organizado e efetivo”* e que ela reconhece como um aspecto a melhorar.

Liderança pedagógica da diretora: aprendizagem

Assim como o currículo é pautado nos documentos curriculares da SEESP, o planejamento da aprendizagem também ocorre com base nesses materiais. Há pouca menção por parte da diretora, coordenador e professores em relação ao processo de

planejamento da aprendizagem dos alunos. A diretora relata que para melhorá-la é preciso construir uma “rede” de condições dentro da escola. Sendo assim, ela tem se concentrado em organizar essa rede. Ela complementa: *“e o que é essa rede? É você proporcionar espaços físicos apropriados e com equipamentos, insumos, pra que a aprendizagem ocorra; capacitar o professor pra utilizar esses materiais; diminuir o número de faltas do professor; tentar fazer com que ele olhe para o aluno com um pouco mais de compreensão, de carinho mesmo, de falar: tudo bem. Você pode não estar conseguindo agora, mas você vai aprender”*.

Garantir a construção dessa rede tem sido o grande foco de energia depositada pela diretora em relação ao planejamento para que a aprendizagem ocorra. Para organizar essa rede em função da aprendizagem, ela tem investido na motivação dos professores e na melhoria da infraestrutura da escola. Sobre a motivação docente ela relata: *“para que ocorra a aprendizagem do aluno, o professor precisa estar motivado. Ele precisa olhar o aluno com solidariedade e com compaixão. E isso é um trabalho árduo e exige muito esforço porque no final ele tem que querer. Você pode implementar quantos cursos forem possíveis, enquanto esse professor não for tocado por esse olhar de que ele não ensina nada se o aluno não aprender, nada vai mudar”*.

Sendo assim, o planejamento ocorre em função dos documentos oficiais curriculares da SEESP e a organização enfatiza a motivação docente, a oferta de materiais, recursos e infraestrutura e a construção dessa rede em favor da aprendizagem. Não há menção. Pelos alunos, sobre o acompanhamento dos aprendizados construídos e/ou em construção.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, a diretora retoma o tema da saída da coordenadora, pontuando que esse processo revelou lacunas importantes em relação à gestão pedagógica na escola e que *“ter delegado totalmente a ela esse processo fez com que algumas áreas do trabalho estavam desgovernadas”*. Segundo ela, com a chegada na nova coordenadora, pretende desenvolvê-la para realizar melhor esse trabalho.

Liderança pedagógica da diretora: desenvolvimento profissional docente

Sobre o desenvolvimento dos professores, a diretora relata que um desafio é que a Seesp não fornece materiais específicos para que esse desenvolvimento ocorra, o que dificulta o planejamento e organização do trabalho. Sobre essa situação, ela relata o exemplo do trabalho com situação de aprendizagem e diz: *“e aí eu me pergunto: ‘quando*

é que esses professores foram capacitados para desenvolver uma metodologia de situação de aprendizagem?’. Não tem material que nos orientem a apoiar o professor em relação a isso.”.

Em momentos críticos, é ela quem planeja e realiza as reuniões de ATPC e, em geral, isso ocorre quando é preciso tratar de temas mais complexos e que podem causar resistências ou “*confusão*” por parte dos professores. No entanto, a sua principal atribuição em relação ao planejamento do desenvolvimento profissional docente é em relação aos momentos de planejamento e replanejamento anual. Sobre esse aspecto, ela informa: *“o planejamento, no início do ano, e o replanejamento em julho, num ano normal, sem pandemia, são de minha responsabilidade. Eu assumo a pauta e sou eu que formo e desenvolvo eles.*

Em relação a organização desse desenvolvimento, há um maior número de ações que são realizadas. A diretora atende individualmente professores com dificuldades; orienta as coordenadoras mediante as necessidades teóricas e conceituais apresentadas em relação ao trabalho com os professores; participa esporadicamente dos ATPCs; acompanha planos de aula dos professores; busca parceiros técnicos para atuar no desenvolvimento docente; e forma as coordenadoras mais inexperientes e quando em início de carreira.

O tema da formação das coordenadoras é uma demanda citada pela diretora como a principal estratégia para desenvolver os professores. Sobre as ações realizadas para formar uma delas, a diretora relata: *“agora, com essa coordenadora, o que eu estou fazendo? Eu estou tentando formá-la. Eu estou tentando! Quando eu percebi que ela não sabia sobre objetivo e habilidade, eu falei: ‘nossa, o negócio vai ser bem mais embaixo’. Ela me apresentava a pauta de formação dos professores. Ela me apresentou assim, umas cinco pautas. Eu falei: ‘não. Volta, e refaz isso, tira isso e põe aqui, tira isso aqui! Isso aqui é para você, é uma pauta cheia. Você não precisa colocar as dicas [risos], para o professor’. É mais ou menos assim, e está sendo um trabalho muito intenso”.*

A diretora relata dar espaço para que as coordenadoras possam ter liberdade para formar os professores e que possam ir “*ganhando autoridade*” nesse ofício. Para manter esse espaço e ainda assim não deixar de saber como o processo está acontecendo, ela relata: *“posso falar uma coisa? Eu escuto atrás da porta as vezes, dou uma olhadinha na pauta, sabe? Entro assim na sala de reunião, para dar um ‘oi, gente! Vocês não estão judiando das minhas meninas (as coordenadoras) não, né?’ Isso me ajuda a saber como as coisas estão e ainda assim dar o espaço que elas precisam nesse início”.*

Outro tema importante no trabalho da diretora em relação ao desenvolvimento dos professores é a construção de relações de confiança. Ela acredita muito que construir confiança entre a equipe permite que os professores se sintam mais abertos a aprender. Ela relata: *“as relações de confiança, com alguns, são muito sólidas. Não é a maioria. Tem professor que a gente conseguiu ter uma relação de confiança bem legal! Tem professor que eu posso me sentar chorando com ele, e contar: ‘Ah, aconteceu isso e não sei o que’. Tem professor que eu posso ligar e falar: ‘eu preciso desabafar com você’. Mas também tem professores assim, que dão tapinha nas costas segurando a faca do outro lado, sabe? Porque você trabalha com uma gama de profissionais muito diferentes, são muitas pessoas”*.

Em relação à avaliação do desenvolvimento dos professores, ela ocorre essencialmente por meio das observações nos ATPCs e nos momentos de apoio individual que são fornecidos aos docentes com dificuldades. A avaliação geral feita pela diretora é que *“o trabalho pedagógico dos professores ainda tem muito a melhorar e hoje é o tema mais desafiador para a escola”*. Outro tema que preocupa a diretora é que os professores se sentem pouco responsáveis pelo próprio desenvolvimento e estão *“esperando que alguém sempre diga o que eles têm que fazer. E, se não der certo, a culpa é do outro, pois ele fez o que foi orientado a fazer e não deu certo”*.

Mesmo diante dos desafios existentes, ela conclui: *“eu quero muito deixar um legado aqui nessa escola. Quero ser reconhecida pela comunidade como alguém que fez um ótimo trabalho. Sabe quando as pessoas falam assim: ‘aquela diretora foi muito boa. Melhorou muito nossa escola!’ Quero muito que lembrem de mim assim (e se emociona)!”*.

Diferentes fatores influenciam o trabalho pedagógico realizado pelos gestores escolares. A partir do conceito de liderança pedagógica utilizado neste estudo (BOLÍVAR, 2010; BOLÍVAR, 2019; GAJARDO; ULLOA, 2016) e dos documentos referenciais produzidos pela Unesco (WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNÁNDEZ, 2014) e pela Seesp (SEESP, 2016) procurou-se descrever a liderança pedagógica de uma diretora de escola.

Compreender esse fenômeno por meio do viés teórico-referencial permitiu identificar aspectos que tensionam o fazer da diretora, e nessa seção apresenta-se os dois principais tensionamentos identificados. Posteriormente, relata-se a principal estratégia adotada pela diretora para lidar com essas tensões, de maneira com que o trabalho de liderança pedagógica possa ser realizado.

Um primeiro tensionamento identificado está vinculado às divergências em relação às orientações propostas pela Unesco e Seesp, o global e o local, em relação ao conceito teórico de liderança pedagógica utilizado neste estudo. Ainda que a quantidade de funções propostas para os diretores, por ambos os documentos referenciais, seja próxima: onze funções estabelecidas pela Unesco e oito pela Seesp, sua distribuição possui importantes variações a serem consideradas.

Conforme os dados descritos na Tabela 1, um tensionamento inicial é que Unesco e Seesp convergem em uma menor orientação em relação as funções voltadas ao planejamento e divergem em relação às ações voltadas para as funções de avaliação, uma vez que há maior orientação por parte da Unesco, ou seja, o global, e pouca cobertura por parte da Seesp, o local.

Tabela 1. Distribuição das funções dos gestores escolares em relação a Liderança Pedagógica.

Ação	Currículo	Ensino	Aprendizagem	Desenvolvimento profissional docente
Planejar	Seesp (1)	Não há	Não há	Não há
Organizar	Seesp (1) Unesco (1)	Seesp (2) Unesco (2)	Seesp (1) Unesco (1)	Seesp (2) Unesco (2)
Avaliar	Seesp (1)	Unesco (2)	Unesco (1)	Unesco (2)

*Os números entre parêntese são referentes a quantidade de funções estabelecidas para o diretor de escola pela Unesco e pela Seesp.

O menor repertório de funções voltadas para o planejamento das ações vinculadas ao currículo, ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente produz tensionamento sobre o fazer da diretora, e isso reverbera em sua prática, uma vez que as funções voltadas ao planejamento são aquelas menos realizadas por ela. A ausência de planejamento das ações gera menor capacidade de produzir melhores resultados a médio e a longo prazo. Nesse sentido, em relação à ausência de planejamento, o trabalho realizado pela diretora revela a influência das orientações referenciais produzidas em contextos globais e locais que pouco têm direcionado e apoiado o trabalho do diretor de escola em relação às atribuições voltadas ao ato de planejar.

Outra convergência em relação às orientações da Unesco e da Seesp é o maior direcionamento em relação ao trabalho junto aos professores e que está relacionado com

o ensino e desenvolvimento profissional docente. A maior concentração de funções em relação a esses dois aspectos se mostra presente na liderança pedagógica desenvolvida pela diretora, que está mais envolvida com o trabalho voltado para o exercício da função docente, e menos em relação a aprendizagem dos estudantes e o currículo escolar.

A aprendizagem dos estudantes é a dimensão como menor indicação de funções por parte dos documentos referenciais. Quando interpretada a partir da liderança pedagógica desenvolvida pela diretora, percebe-se que a aprendizagem é pouco discutida, analisada e refletida, sendo tratada como consequência do ensino dos professores. Ainda que o ensino receba maior energia, isso ocorre sem uma reflexão em relação a como está impactando e direcionando a aprendizagem, ou seja, a melhoria do ensino, na prática, acaba sendo um fim em si mesma.

As convergências e divergências em relação às orientações propostas pela Unesco e Seesp revelam que, em alguns momentos, a influência proposta pelas orientações locais são maiores e exercem forte direcionamento em relação ao trabalho realizado pela diretora. Isso fica evidente quando se analisa a dimensão do currículo que se apresenta como uma função burocrática, com pouca reflexão e apropriação por parte da escola e fortemente impulsionado pela utilização exclusiva dos documentos curriculares propostos pela Seesp, tal qual como são disponibilizados. A influência local é tão forte que o currículo da escola se torna o currículo do Estado, sem que isso envolva a discussão e articulação da equipe sobre as necessidades e demandas existentes na unidade escolar.

Outro tensionamento e influência exercida pela Seesp diz respeito à complexidade da estrutura estatal que impõe inúmeras demandas administrativas e burocráticas em relação ao trabalho do diretor de escola. Essas demandas dificultam fortemente uma maior atuação em relação ao trabalho pedagógico. Isso fica evidente na rotina da diretora e dialoga com outros estudos (ARAVENA *et. al.*, 2019; LILJENBERG, 2016) que também identificam que as demandas administrativas e burocráticas têm tensionado o exercício da liderança pedagógica dos gestores.

As convergências e divergências entre as orientações local e global, juntamente com a forte influência exercida pela Seesp, produzem tensões em relação ao trabalho de liderança pedagógica da diretora, o que, por vezes, impossibilita que ele ocorra de maneira a envolver todas as dimensões relacionadas.

Como estratégia para lidar com esses tensionamentos impostos, a diretora tem buscado fortalecer e desenvolver os gestores intermediários da escola, no caso as

coordenadoras, para que também possam liderar o trabalho pedagógico na escola. Isso revela a preocupação em honrar o rol de atividades administrativas e burocráticas existentes sem deixar de realizar as funções voltadas ao pedagógico e que deveriam ser o coração do trabalho escolar. Sobre esse aspecto, o estudo realizado por Bøe e Hognestad (2015) corroboram com a estratégia adotada ao reforçar a necessidade de o diretor apoiar e orientar seus assistentes, uma vez que isso aumenta a compreensão profissional de sua equipe, cria oportunidades de compartilhamento de experiências e promove relacionamentos que sejam colaborativos. Além disso, a prática de liderar o desenvolvimento da equipe gestora possibilita ofertar maior apoio ao trabalho dos professores e enfraquece o caráter heroico que, muitas vezes, envolve o fazer do diretor como líder no contexto escolar. Distribuir essa liderança permite tornar esse trabalho mais sustentável e perene.

Faz-se importante considerar que o processo de fortalecimento dos gestores intermediários não deve significar ausência de atuação do diretor em relação a essas demandas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Liljenberg (2016) sinaliza certa preocupação relacionada ao fato de que os gestores intermediários alegam que os diretores, muitas vezes, transferem para eles as suas responsabilidades e que acabam atuando como interlocutores entre o diretor e os professores. Isso reforça a necessidade de realizar esse processo de descentralização das funções sem que isso se traduza em transferência de responsabilidades e sobrecarrega dos demais gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação descreve a liderança pedagógica de uma diretora de escola a partir de um marco teórico-referencial. A interpretação dos dados coletados permite identificar a presença de tensionamento em relação: i) às convergências e divergências entre as orientações propostas pela Unesco e Seesp; e ii) à forte influência exercida pela Seesp, possibilitando que, em algumas instâncias, a orientação local se sobressaia à global. Mediante essas tensões, a diretora adota como estratégia o desenvolvimento profissional dos gestores intermediários, para que eles possam atuar frente ao trabalho de liderança pedagógica, evitando assim que ele deixe de ser realizado.

O estudo revela que há maior influência da diretora em relação à organização do ensino e do desenvolvimento profissional docente, e que há menor influência em relação às funções voltadas para o ato de planejar. O currículo da escola é pouco influenciado pela diretora que, mediante o forte tensionamento exercido pela Seesp, opta por usar integralmente os documentos curriculares oferecidos pelo Estado. Por ser entendida como uma consequência do ensino, a aprendizagem dos estudantes não é recorte prioritário das demandas pedagógicas da escola e é pouco discutida em relação às práticas docentes.

Sobre as limitações deste estudo, cabe sinalizar que devido a suspensão do trabalho presencial da escola por conta da pandemia por Covid-19, não foi possível a realização de observação participante, o que produz limitações em relação aos achados. Como sinalizado, os dados coletados são oriundos da análise documental e das entrevistas com a diretora, coordenadora pedagógica e professores o que, de certa forma, produz alguns limites em relação à extensão e profundidade da cobertura da matriz de análise utilizada. Ainda assim, é inegável a contribuição deste estudo para o fortalecimento da liderança pedagógica e sua vinculação com as funções dos diretores de escola.

O excesso de demandas administrativas imposto pela estrutura estatal da Seesp aparece fortemente, exercendo tensão sobre o trabalho da diretora, o que também alude à necessidade de reflexão sobre o senso de priorização de atividades que é estabelecido pelos diretores escolares. Como equilibrar essas atribuições? Qual é o papel das orientações globais e locais no fortalecimento do papel pedagógico a ser realizado pelos gestores escolares, bem como pelo diretor de escola? A oferta de políticas de formação pré-serviço, indutiva e de desenvolvimento profissional para os diretores com foco no desenvolvimento da liderança pedagógica poderiam qualificar a realização desse trabalho? Investigações futuras poderiam se debruçar a construir respostas para essas perguntas e políticas públicas poderiam atuar mais ativamente sobre esses pontos de atenção.

Muito se tem avançado em reconhecer a importância de líderes pedagógicos na gestão das escolas de maneira a potencializar que a melhora escolar ocorra. Para isso, a influência e o papel desempenhado pelos diretores em relação ao currículo, ao ensino, ao desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos estudantes são essenciais para que as escolas possam ser espaços de construção de aprendizagens, diminuição de desigualdades educativas e oferta de educação de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ARAVENA, F. *et. al.* Liderazgo escolar: una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de unidad técnica pedagógica en Chile. Santiago de Chile: Revista Calidad en la Educación, N° 51, 2019
- ARREDONDO, C. S; DIAGO, J. C. Avaliação educacional e promoção escolar. Curitiba: Unesp, 2013.
- BARBER, M; MOURSHED, M. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. 2007.
- BØE, M; HOGNESTAD, K. Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 2015.
- BOLÍVAR, A. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revisión de la investigación y propuesta. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106, 2010.
- BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedade*, 9(2), 9-33, 2010a.
- BOLÍVAR, A. Una dirección escolar com capacidade de liderazgo pedagógico. Madrid: Editorial Arco, 2019.
- BONI, V; QUARESMA, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Soci.ais. Universidade Federal de Santa Catarina: Em Tese, 2005.
- CONTRERAS, T. Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 2016.
- GAJARDO, J; ULLOA, J. Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota Técnica n° 6, *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile, 2016.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALLINGER, P; WANG, W. C. Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Dordrecht: Springer, 2015.

IEDE. Educação que faz a diferença: boas práticas no ensino fundamental. Instituto Rui Barbosa. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020.

LEITHWOOD, K. *et. al.* How leadership influences student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2004.

LEITHWOOD, K; JANTZI, D. Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528, 2008.

LILJENBERG, M. Teacher leadership modes and practices in a Swedish context: a case study. *School Leadership e Management*, 2016.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positiva, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.25, n.2, p.167-180, 2001.

MARZANO, R; WATERS, T; BRIAN, M. *School Leadership That Works: From Research to Results*. USA: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. Campina Grande: EDUEPP, SciELO Books, 2011.

MURILLO, F. J. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, 53-92, 2003.

MURILLO, F. J. & CARRASCO, M. R. La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013, 141-170, 2013.

PONT, B., D; NUSCHE; MOORMAN, H. *Improving school leadership*. Paris, OCDE, 2008.

ROBINSON, V. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders, 2007.

ROBINSON, V. *et. al.* El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE*, 12(4), p. 13-40, 2014.

RODRÍGUEZ-MOLINA, G. Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ.Educ.* 2(14), 253-267, 2019.

ROZAS, T; POZO, F. La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación. En: Bellei, C. et. al. *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.* Santiago de Chile: LOM ediciones, 2015.

SALMONS, J. *Cases in online interview research.* SAGE, 2012.

SEBRING, P. B. Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En: *Merojamiento y el liderazgo en la escuela: once miradas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.

SEESP. Resolução SE 56: dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de Ensino, 2016.

SEPÚLVEDA, F; MOLINA, A. C. Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487-503, 2019.

SEPÚLVEDA, F; VOLANTE, P. Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(3), 2019.

SIQUEIRA e SILVA, F. Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2020.

WEINSTEIN, J; MUÑOZ, G; HERNÁNDEZ, M. (coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

YIN, R. P. *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks, Sage, 1994

Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa

Autores:

Ana Aparecida Tavares da Silveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Fabyana Soares de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN

Sára Maria Pinheiro Peixoto

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN

João Paulo Vicente da Silva

Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN

Maria Aparecida Dias

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN

DOI: 10.58203/Licuri.83232

Como citar este capítulo:

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares et al. Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 154-171. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar as pesquisas publicadas em teses, dissertações e artigos sobre a educação física escolar e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal de 2012 a 2021, utilizando os descritores educação física, educação física adaptada, estratégias inclusivas, práticas inclusivas, deficiências, inclusão e adaptação. Atenderam aos critérios de inclusão uma tese, seis dissertações e seis artigos. Verificou-se que os estudos apresentam formas diversificadas de entender e abordar as estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas na educação física escolar. Alguns apontam ações direcionadas a uma ou mais deficiências e outros exploram estratégias mais generalistas que abrangem todas as tipologias das deficiências. Nesse sentido, conclui-se que todos os estudos trazem contribuições significativas para refletir sobre o uso das estratégias pedagógicas nas aulas de educação física escolar, contribuindo para vislumbrarmos novos caminhos que possam favorecer a prática docente por meio de estratégias pedagógicas que resultem na inclusão dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ação docente. Escola.

INTRODUÇÃO

“Quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (Paulo Freire)

Entendemos, de acordo com a epígrafe acima, que a compreensão da nossa realidade é o melhor caminho para propor mudanças. Assim, ao analisar a educação física escolar por meio das estratégias que estão sendo utilizadas para promover a inclusão dos estudantes com deficiência, podemos compreender melhor os entraves e as soluções que estão postas a esse processo de inclusão. Temos potencial também para buscar outras soluções, assim como sugere Paulo Freire, e quem sabe contribuir com a transformação da realidade que ainda se apresenta como desafio, oferecendo caminhos que rompam com a história de uma educação física escolar repleta de adestramento, exclusão, alienação e marginalização, criando assim novas circunstâncias que favorecem a prática pedagógica inclusiva no ambiente escolar.

Contudo, pensar na educação física inclusiva é um exercício complexo, visto que envolve muitos fatores e diversos atores, principalmente aqueles que historicamente foram e ainda são excluídos nas aulas, por exemplo, o estudante com deficiência, que é para muitos professores o público mais desafiador a ser incluído nas aulas. Contudo, a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015), é um direito à educação garantido pela Lei Brasileira de Inclusão no seu capítulo IV, artigo 28, parágrafo V e portanto deve ser incorporada ao planejamento e desenvolvimentos das aulas no âmbito escolar.

Assim, tentando contribuir com as discussões sobre a adoção de medidas individualizadas e coletivas que pudessem favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência na escola, optamos em abordar as estratégias pedagógicas inclusivas como elemento indispensável na ação didática do professor de educação física para alcançar essas metas.

A princípio, traremos algumas percepções sobre o que se entende por estratégias pedagógicas inclusivas, definindo melhor o que desejamos discutir aqui. Segundo Anastasiou (2007, p.68) a palavra estratégia “do grego *estratégia* e do latim *stratégia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Aqui, percebemos que as estratégias são consideradas como habilidade estruturada que usa meios, modos, jeitos e formas a fim de alcançar uma finalidade.

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos na escola (FERREIRA, 2010). Trazendo a estratégia para o campo pedagógico inclusivo, identificamos que estratégia pode significar,

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida. (MANZINI, 2010, p. 14)

Observamos que o autor acima também entende que as estratégias têm um objetivo a alcançar e que para isso precisam ser planejadas antecipadamente fazendo uso das condições disponíveis para atingir o que se deseja. Enfatiza também que no ensino inclusivo da pessoa com deficiência é necessário levar em conta as características da deficiência e as potencialidades dos alunos. Além disso, acrescenta que o planejamento deve conter mais de uma estratégia para uma única atividade e que as estratégias não se resumem ao que foi definido no planejamento, uma vez que estas são dinâmicas e precisam se adequar às necessidades, podendo assim ser modificadas caso não seja funcional para o aluno com deficiência.

Neste sentido, compreendemos que estratégias pedagógicas inclusivas são procedimentos, meios e ações utilizadas pelos professores nas escolas para tentar garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, sendo assim, é algo essencial ao planejamento e desenvolvimento das ações didáticas escolares.

Para tanto, faz-se necessário, a princípio, identificar quais são as barreiras que impedem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de educação física e a partir de então propor estratégias que possam tornar essas metas possíveis para os alunos com deficiência. Mas o uso das estratégias pedagógicas inclusivas vem acontecendo na educação física escolar? Há trabalhos científicos publicados sobre estas no ensino da educação física na escola? Como essas estratégias pedagógicas inclusivas vêm sendo pensadas e organizadas? Partindo dessas inquietações trazemos como pergunta norteadora desse estudo: quais são as pesquisas acadêmicas que estão sendo realizadas nos últimos dez anos sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação física escolar para promover a inclusão dos alunos com deficiência?

Para responder esse questionamento elegemos como objetivo deste estudo analisar as pesquisas publicadas em teses, dissertações e artigos sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação física escolar para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Com esse objetivo pretendemos responder às questões acima descritas, construindo um arcabouço teórico que favoreça o acesso ao conhecimento sobre o uso das estratégias pedagógicas inclusivas realizadas na educação física no espaço escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de método bibliográfico trata-se de um recorte da revisão sistemática da literatura empreendida para compor o estado da arte da tese “Estratégias inclusivas no ensino da educação física escolar” em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Embora tenha sido realizada para subsidiar uma pesquisa de cunho individual, foi elaborada por um grupo de colaboradoras, que pesquisaram e analisaram os trabalhos encontrados.

Para verificar a viabilidade da pesquisa realizamos um mapeamento em dez plataformas de armazenamento de trabalhos científico, que foram: o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologias (IBICT/BDTD), o Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), o Google Acadêmico, o Repositório de Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, O Portal de Periódicos CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), o Science Direct¹ e o Repositório institucional de la Universidad Autónoma de Madrid (Biblios-e Archivo). Estas plataformas foram escolhidas por apresentarem um grande número de estudos indexados, bem como pelas informações confiáveis e de qualidade, considerando arquivos produzidos em várias línguas como português, inglês, holandês, espanhol, francês, italiano, entre outras.

Como critérios de inclusão foram considerados artigos científicos, dissertações e teses publicadas de janeiro de 2012 a dezembro de 2021², contabilizando dez anos. Assim, organizamos e sistematizamos nosso estado da arte por meio da combinação de pelo menos dois dos nossos sete descritores (educação física, educação física adaptada, estratégias inclusivas, práticas inclusivas, deficiências, inclusão, adaptação e formação continuada), considerando que um dos descritores precisava ser obrigatoriamente educação física e que as estratégias inclusivas deveriam ser fruto de pesquisas realizadas a partir da ação pedagógica do(s) professor(es) no Ensino Fundamental - anos iniciais e/ou finais. Outro critério de inclusão é que as pesquisas podem apresentar intervenções junto ao(s) professor(es) em formações continuadas ou em sala de aula. Adotamos como critérios de exclusão: repetições das pesquisas em diferentes bases de dados, a fuga da temática, do público alvo e da área desejada, bem como quando eram revisões sistemáticas da literatura.

Encontramos como resultados destas buscas um total de 2.854 (dois mil, oitocentos e cinquenta e quatro) trabalhos, no entanto, destes 62 (sessenta e dois) foram selecionados para leitura e 37 (trinta e sete) atenderam os critérios de inclusão definidos para compor o estado da arte, sendo 06 (seis) teses, 13 (treze) dissertações e 18 (dezoito) artigos. A maioria dos estudos foram selecionados nas bases *Google Acadêmico* (1.496 - mil quatrocentos e noventa e seis publicações), seguido pelo Portal de periódicos da CAPES (877 - oitocentos e setenta e sete publicações), pelo RCAAP (182 - cento e oitenta e duas publicações), a BDTD (114 - cento e quatorze publicações), SciELO (96 - noventa e seis publicações) e Science Direct (89 - oitenta e nove publicações).

¹ É uma das maiores plataformas acadêmicas do mundo. Mantida pela editora anglo-holandesa Elsevier, dá acesso a aproximadamente trinta e sete mil títulos digitais entre livros e periódicos de todas as áreas de conhecimento, além de conteúdo integrado de várias fontes externas na forma de áudio, vídeo e conjuntos de dados.

² O recorte temporal de dez anos não teve como referência nenhum acontecimento, foi pragmático.

Todavia, para constar neste trabalho fizemos um recorte dos resultados encontrados, visto que o número de laudas disponíveis para esta publicação não dispunha de espaço suficiente para trazer todos os estudos encontrados, assim eliminamos todos os trabalhos identificados com o descritor “formação continuada”. Na construção dos dados adotamos os procedimentos de leitura completa dos estudos para identificar se contemplavam os objetivos almejados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados encontramos 01 (uma) tese, 06 (seis) dissertações e 06 (seis) artigos que atenderam aos critérios de inclusão pré estabelecidos para este estudo. Segue abaixo a síntese das pesquisas, organizadas de acordo com dois blocos de análise que identificaram semelhanças entre os estudos: estratégias pedagógicas inclusivas gerais e estratégias pedagógicas inclusivas por deficiências. Dentro de cada bloco os trabalhos estão distribuídos seguindo a sequência de teses, dissertações e artigos, ordenados de forma decrescente por ano, do mais recente ao mais antigo

Estratégias Pedagógicas Inclusivas Gerais

Caracterizamos como estratégias pedagógicas inclusivas gerais todas aquelas que são compreendidas como direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular (BRASIL, 2015), sem especificar as deficiências, mas podendo ser aplicáveis a qualquer um destes alunos. Neste sentido, abaixo traremos os resultados dos estudos encontrados que apresentaram tais estratégias no ensino da educação física escolar.

A tese de Seabra Jr. (2012) traz como objetivo identificar e analisar os procedimentos, estratégias e conteúdos presentes na prática pedagógica dos professores nas aulas de educação física na escola voltados para todos os alunos. Os resultados apontaram discussões sobre o fazer pedagógico, envolvendo procedimentos e conteúdo da educação física escolar, às atitudes e representações dos professores acerca do aluno com deficiência, defasagens na formação inicial e continuada e os elementos necessários para melhorar a prática pedagógica docente, no intuito de proporcionar ao aluno o sentimento

de inclusão na aula de educação física. Conclui que as práticas pedagógicas identificadas denotam um distanciamento da compreensão sobre políticas de inclusão, suas finalidades e princípios e que para se efetivar a inclusão de fato é necessário direcionar o olhar para as dificuldades e limitações no ambiente e nas barreiras culturalmente produzidas dentro do padrão de normalidade.

Analisa abordagens, métodos, estilos de ensino, conteúdos de educação física utilizados pelos professores pesquisados, fazendo uma relação destes com uma educação física voltada para todos. Mostra a preocupação da ação pedagógica dos professores em orientar a aprendizagem e estimular a participação de todos, contudo não aponta as estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser utilizadas para tornar isto possível.

Na dissertação de Dalla Déa (2019) o objetivo foi verificar os conteúdos e práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física presentes na escola especial, mas que pudessem favorecer a educação inclusiva na escola comum de ensino básico. Os resultados apontaram processos metodológicos, conteúdos abordados, materiais, espaços e tecnologias assistivas presentes nas aulas dos professores. Concluiu que algumas ações favorecem a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, sendo algumas delas: menor tempo de aula, número menor de alunos por turma, materiais mais atrativos, repetição de conteúdo, estudo de caso com estudantes com deficiência e participação da família.

Ao buscar estratégias metodológicas de educação física adaptada na escola especial para pensar o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação física vivenciada no ensino regular mostra algumas estratégias pedagógicas que podem favorecer o seu ensino, tais como um planejamento mais cuidadoso que tente garantir a participação de todos, rotina escolar com repetição de atividades, exercícios e movimentos, considerando principalmente o aluno autista; avaliação processual constante do desenvolvimento de cada aluno com deficiência e atitudes positivas dos professores frente a participação dos alunos. Deste modo, entendemos que as estratégias pedagógicas encontradas se mostraram muito gerais, o que não favorece que o professor possa projetar a sua ação pedagógica a partir do que foi escrito.

A partir de outra perspectiva inclusiva, Costa (2017) se propõe a analisar os princípios que compõem uma proposta de trabalho colaborativo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir da realização de um planejamento visando à inclusão escolar. Como resultados, mostra seis princípios: objetivo

comum para o trabalho colaborativo, disponibilidade de tempo e momentos de diálogos, elaborar um plano de trabalho, acompanhamento e avaliação para viabilizar ajustes, compartilhamento de responsabilidades e de estratégias e colaboração de outros profissionais e da família. Compreende então que o trabalho colaborativo possibilitou aos professores conhecer o aluno, refletir sobre os erros e acertos ao intervir com o aluno, desenvolvimento de novas formas de planejamento e intervenção, confiança para arriscar e tentar novas estratégias que foram sugeridas em conjunto.

Assim, entendemos que o trabalho colaborativo entre a educação física e o AEE favoreceu a construção de estratégias pedagógicas mais exitosas junto aos alunos com deficiência. A pesquisa também nos faz compreender que essa parceria precisa ser mais estudada, visto que traz elementos muito generalistas, embora relevantes, como conhecer o aluno, apontado como estratégia pedagógica inclusiva por outros autores, e que aparece aqui como um princípio essencial a ser verificado por meio da observação e da reflexão sobre as atitudes do aluno.

A dissertação de Mahl (2012) objetiva investigar os conceitos e ações que norteiam as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. A autora vislumbra com esta pesquisa que os professores demonstram possuir conhecimentos sobre a temática da inclusão, entendendo como um direito ao acesso e permanência de todos a escola, contudo percebem a deficiência atrelada ao conceito médico, o que promove alguns entraves. Quanto às ações, identifica que poucos professores apresentam algumas condutas inclusivas, contudo, mesmo assim, há disparidade e distanciamento entre o discurso e a prática inclusiva, uma vez que em nenhuma das aulas observadas os alunos com deficiência participavam das atividades práticas propostas, nem das discussões teóricas. Conclui que construir e cultivar práticas inclusivas não é uma tarefa fácil, mas é de extrema importância, pois a inclusão dos alunos com deficiência não é uma opção, mas sim um direito que deve ser garantido a todos os alunos.

Observamos que nessa dissertação as estratégias inclusivas foram discutidas a partir do uso das linguagens adotadas nas práticas pedagógicas de alguns professores, bem como em suas atitudes frente à inclusão dos seus alunos com deficiência. As ações pedagógicas são discutidas pela autora como adaptações gerais necessárias ao espaço, à didática, aos objetivos, aos conteúdos e a avaliação, enfim, ligadas intrinsecamente ao planejamento do professor, para que este tenha sentido e possa de fato promover a

inclusão de todos os alunos.

No artigo de Silva, Machado e Fonseca (2021) há uma abordagem da educação física escolar inclusiva no período de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19. O objetivo do artigo foi compreender como estava sendo contemplado o ensino remoto da educação física para os alunos com deficiência. Constatou-se alterações e adaptações no currículo e nas aulas, dificuldades de acesso a tecnologias e a diminuição do contato entre professores e alunos. Concluíram que a manutenção do vínculo/aprendizagens, a capacitação docente e o reconhecimento deste trabalho são demandas importantes neste processo.

Ao discutir a inclusão dos alunos com deficiência no contexto de pandemia, foram observadas pelos autores estratégias pedagógicas inclusivas gerais como: trabalhar atividades que favorecessem o movimento do corpo, como alongamentos, passos de dança, atividades lúdicas, brincadeiras e de socialização; e adaptações das atividades enviadas para família. Além dessas estratégias, revelam que adaptações curriculares foram realizadas, mas não deixam claro que mudanças foram essas, ficando difícil identificar de forma mais minuciosa as estratégias pedagógicas inclusivas empregadas a cada ação desenvolvida. O que se percebeu foram estratégias generalistas que poderiam ser aplicadas com qualquer aluno, independentemente de apresentar ou não uma deficiência.

Em Salles, Araújo e Fernandes (2015) o objetivo do estudo é investigar como professores de educação física escolar percebem a inclusão de alunos com deficiência e quais estratégias utilizam para promover esta inserção em suas aulas. De maneira geral, foi ressaltado que a sociedade tem refletido atitudes positivas em relação à inclusão, mas ainda há carência de políticas públicas mais efetivas para sua efetivação nas escolas e nas ações de formações continuadas. Em relação às estratégias, utilizam muita conversa, além de adaptações nas atividades, com o intuito de que todos consigam participar, se relacionar e aprender. Por fim, concluem que é preciso aprofundar a compreensão sobre o processo de inclusão em aulas de educação física e realizar estudos com mais professores que estejam em diversas etapas da vida profissional e em instituições públicas e privadas.

Assim como no artigo dos autores anteriores as estratégias deste último artigo são muito generalistas, contudo se diferenciam um pouco, pois focam mais nas necessidades do aluno com deficiência, visto que destacam a utilização da linguagem falada como

facilitadora da organização das atividades e da promoção do relacionamento interpessoal entre os alunos com e sem deficiência; a utilização do mesmo planejamento para toda a turma, desenvolvendo a participação conjunta e a valorização das diferenças; e o uso de materiais alternativos, facilitando a execução da atividade. Areladas a estas estratégias percebemos que os autores destacam a necessidade do oferecimento de formações em serviço e a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outras instituições.

Deste modo, os dois artigos apontam vários elementos generalistas, mas com características diferentes, que somados mostram a possibilidades de se pensar em múltiplas estratégias que podem ser considerados na ação pedagógica dos professores de educação física para tornar as aulas de fato inclusivas, contudo dependendo da situação, não é suficiente apontar estratégias pedagógicas inclusivas gerais, há que se explorar de forma detalhada como poderiam ser utilizadas de acordo com cada deficiência e sujeitos, entendendo que há particularidades dos contextos sociais, educativos, familiares, entre muitos outros.

Estratégias Pedagógicas Inclusivas Por Deficiências

As estratégias pedagógicas inclusivas por deficiências também são compreendidas a partir do direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular (BRASIL, 2015), contudo são abordadas de acordo com as singularidades de cada tipo de deficiência, bem como das necessidades específicas de cada um de seus sujeitos. Desta maneira, abaixo seguem os estudos encontrados que apresentaram tais estratégias no ensino da educação física escolar.

Em Castro (2019), o objetivo da pesquisa de mestrado foi discutir como se dá o processo interventivo de inclusão de alunos com deficiência física, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas aulas de educação física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro. A pesquisa foi de caráter descritivo, exploratório e qualitativo, utilizando como instrumento de construção de dados uma entrevista semi estruturada do tipo guiada e a observação de seis aulas consecutivas de professores de educação física registradas em um diário de campo. Os resultados discutem a efetivação inclusiva, o apoio escolar e a formação docente. Apresentou como conclusão que o processo inclusivo está em

andamento, sendo preciso investir na formação docente e oferecer apoio escolar a fim de acolher de forma inclusiva o aluno com deficiência física.

Discute alguns elementos que precisam ser considerados para a inclusão na escola, entre eles as estratégias de ensino, os estagiários, o atendimento educacional especializado, mas não explora como estes poderiam ser utilizados pedagogicamente para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na escola.

No que diz respeito à participação de estudantes com Deficiência Física (DF), Santos (2018) analisa os efeitos gerados pelo auxílio dos colegas tutores na participação de um desses alunos nas aulas de Educação Física escolar. Os resultados apontaram que a partir da utilização da tutoria por pares foi possível obter maior participação do estudante com DF na execução das tarefas motoras nas aulas. Com isto, evidencia a viabilidade de um programa de preparação de tutores para favorecer a intervenção exitosa desses agentes. Finaliza, considerando que a tutoria é uma estratégia de ensino válida, visto que, além do aluno com DF, todos os envolvidos no processo da tutoria por pares podem ser beneficiados de alguma forma.

A estratégia pedagógica inclusiva explorada nesta pesquisa foi, sem dúvida, a tutoria por pares. O autor contribuiu significativamente com as mudanças de atitudes dos alunos da turma ao propor e realizar um programa de preparação de tutores para auxiliar um colega com DF, que em virtude dessa intervenção mostram uma maior participação e interação com os demais colegas. Com isto, entendemos que o acesso aos conhecimentos da educação física foi disponibilizado e as barreiras atitudinais puderam ser reduzidas ou eliminadas.

Lima (2017), analisa, em sua dissertação, a prática de uma professora de educação física para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Constatou que a professora possuía pouco conhecimento sobre o TEA e que tinha acesso restrito ao conhecimento científico e acadêmico, no entanto a troca de conhecimento com a comunidade escolar, suas experiências anteriores e a disponibilidade em aprender oportunizavam práticas pedagógicas inclusivas efetivas junto aos alunos com TEA. Concluiu-se que as lacunas percebidas em sua formação profissional e a falta de comunicação entre a comunidade escolar podem ser revertidas com ações formativas em serviço dentro da própria escola, criando um ambiente formativo mútuo, que multiplique o conhecimento prático com toda a comunidade escolar.

Percebemos que a professora utilizava como principal estratégia pedagógica em suas aulas observar os interesses dos alunos com TEA, para só assim planejar as aulas e em seguida realizar a aula. A utilização de materiais que despertavam o interesse do aluno era a principal ação explorada para conseguir a participação do aluno com TEA.

O artigo de Rafael e Fernandes (2021) objetivou apresentar a organização do projeto de ensino “É preciso ver?”, bem como as estratégias inclusivas desenvolvidas neste. Trata-se de um relato de experiência realizado em quatro aulas de educação física com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Essas aulas tiveram abordagens voltadas para a inclusão de alunos com deficiência visual, explorando uma trilha de olhos vendados e esportes paralímpicos. O trabalho relata o planejamento, a experiência e três ações consideradas inclusivas de acordo com o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência: estratégias diagnósticas, que ressaltam a importância de conhecer as características físicas, cognitivas e sociais durante o planejamento, aprofundado as subjetividades; estratégias de ensino, que foram realizadas ao longo das aulas e estratégias avaliativas realizadas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Concluíram que o projeto desenvolvido alcançou os objetivos propostos, uma vez que apresentou uma experiência que propôs estratégias construtoras de uma educação física inclusiva.

Assim os autores acima, trazem estratégias específicas voltadas para inclusão de um aluno com deficiência visual nas aulas de educação física, mas ao mesmo tempo mostram estratégias inclusivas que se aplicam aos demais alunos, inclusive com outras deficiências e explora as estratégias de acordo com cada fase de execução do projeto, abordando passo a passo do que foi planejado, desenvolvido e quais estratégias foram necessárias para torná-lo inclusivo. Entendemos que o artigo contribui muito para pensar nas estratégias pedagógicas inclusivas como grandes aliadas do processo de ensino aprendizagem voltado para inclusão de todos.

O estudo de Fiorini e Manzini (2018) teve como objetivo analisar as estratégias de sucesso utilizadas por professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas mesmas atividades que os demais alunos da turma. Foram identificadas como resultados cinco tipos de estratégias de sucesso: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor; 3) Estratégias para o Ensino da Atividade; 4) Estratégias que Decorrem da Resposta ou da Ação do Aluno; e 5) Estratégias para a Comunicação. Por fim, concluíram que, para criar condições favoráveis

à participação de alunos com deficiência auditiva em aulas de educação física foram necessárias estratégias direcionadas a diferentes aspectos de uma mesma aula. As estratégias de sucesso foram ações que tinham uma finalidade voltada ao ensino, atingiram a funcionalidade do aluno e respeitaram as características, as necessidades e as potencialidades desse aluno.

Mostram estratégias exitosas vivenciadas pelos alunos com deficiência auditiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de educação física, ou seja, abordam as especificidades, explorando meios que a favoreçam. Além disso, definem estratégia como uma ação do professor em relação ao aluno tendo como foco o ensino e mostram como os estudos nacionais e internacionais as contemplam na educação física escolar direcionadas a deficiência auditiva. Os apontamentos versam sobre quatro tipos de estratégia: 1) realizar adaptações; 2) instruir a atividade; 3) comunicar com o aluno com DA; e 4) utilizar o colega tutor. Contudo, criam uma nova categorização dividida em cinco blocos: estratégias prévias; estratégias de auxílio por meio de colega tutor; estratégias para o ensino da atividade; estratégias que decorrem da resposta ou da ação do aluno com deficiência auditiva, e estratégias para a comunicação. Com isto, discutem de forma mais detalhada cada estratégia usada, o que pode vir a favorecer a compreensão sobre a importância de cada uma delas no processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas de educação física.

Em Costa e Munster (2017) a educação física deve possibilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo comum. Esta pesquisa teve como objetivo analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de educação física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual. Os resultados obtidos evidenciaram a escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares voltadas às necessidades dos estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física. Conclui-se que a ausência de adaptações curriculares nas aulas de educação física implica em barreiras de acesso e constitui em impedimento para o aproveitamento da aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência visual.

Percebemos que o referido artigo aponta críticas às estratégias encontradas, além disso são tratadas sob o ponto de vista curricular, onde destacam a importância de abordar a unidade temática esportes, não somente por meio do esporte adaptado, que restringe a participação de todos os estudantes aos conteúdos curriculares específicos da educação física adaptada, mas explorando todos os esportes. A isto, acrescentamos que todas as

unidades temáticas precisam ser ministradas e que o acesso e aprendizagem desses conhecimentos são direitos de todos os alunos. Os autores também discutem que as atividades avaliativas em períodos e com critérios totalmente distintos para os alunos com eficiência, separando-os dos demais colegas durante as avaliações revelam estratégias negativas, uma vez que os excluem do processo. Contudo, não apontam estratégias pedagógicas que possam transformar esse tipo de situação em ações inclusivas nas aulas de educação física.

De acordo com Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) estratégias e recursos são primordiais para a participação do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física. Em vista disso, propõe como objetivo deste artigo identificar as atividades que compõem a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a 8ª série e, a partir delas, planejar estratégias de ensino e adaptações de recursos com foco na participação do aluno com deficiência visual. Como resultados, planejaram dez estratégias de ensino, quatro novos recursos foram indicados e duas adaptações de recursos pedagógicos foram sugeridas para as aulas. As atividades da Proposta Curricular permitiram um planejamento de estratégias voltado à participação do aluno com deficiência visual juntamente com alunos sem deficiência.

Os autores acima utilizaram diversas estratégias encontradas na literatura da educação física adaptada e educação especial para planejar as ações pedagógicas que seriam necessárias para incluir os alunos com deficiência visual no ensino da temática “Jogo e esporte: diferenças conceituais e experiência dos jogadores”, que seria desenvolvida no 3º bimestre, nas turmas de 8º ano. Deste modo, indicaram em cada etapa proposta para esta temática as estratégias que poderiam ser utilizadas, tanto em aulas práticas como teóricas, para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual. Tal procedimento se assemelha bastante com a experiência desenvolvida e apontada anos depois por Rafael e Fernandes (2021), visto que também trazem as estratégias realizadas dentro de contexto de aula de educação física onde o aluno com deficiência visual estava junto a turma em processo de aprendizagens.

Assim, como os estudos que discutiram as estratégias pedagógicas inclusivas sob um olhar mais amplo, pensando em ações que pudessem contemplar todos os alunos com deficiência, as estratégias pedagógicas inclusivas por deficiência também tem grande relevância nos achados deste artigo. Em sua maioria, trazem mais detalhes e singularidade sobre a temática, visto que são exploradas a partir das necessidades específicas de cada

deficiência abordada, favorecendo ao professor leitor uma série de possibilidades didáticas inclusivas que podem ser utilizadas em suas aulas de educação física. Contudo, observamos uma escassez de trabalhos da área nessa perspectiva, principalmente abordando as deficiências intelectuais, físicas e múltiplas, bem como o autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não há certezas diante da possibilidade de identificar todos os estudos produzidos sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação física escolar para promover a inclusão dos alunos com deficiência no período estabelecido pela pesquisa, visto que os descritores podem não contemplar todas as possibilidades existentes, no entanto existiu aqui uma tentativa embasada em um método científico, respaldado por critérios de busca que apresentaram resultados significativos. Diante disso, acreditamos que alcançamos os objetivos propostos, pois estratégias pedagógicas inclusivas foram identificadas e analisadas a partir do nosso olhar.

O levantamento das produções científicas aqui apresentadas visaram embasar e viabilizar a necessidade da pesquisa do doutorado, dando respaldo pessoal, acadêmico, profissional e de responsabilidade social. Contudo, também ofereceu a possibilidade de explorar as possíveis lacunas existentes, enriquecendo a análise deste estudo.

Percebemos que os estudos apresentam formas diversificadas de entender e abordar as estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas na educação física escolar. Alguns estudos utilizam o termo estratégia, mas na verdade analisam abordagens pedagógicas, métodos, estilos de ensino e unidades temáticas mais trabalhadas na educação física voltada para perspectiva inclusiva. Outros trabalhos apontam algumas estratégias direcionadas para a inclusão do aluno com uma deficiência distinta, como a visual e auditiva, mas traz também estratégias inclusivas que se aplicam a qualquer aluno e a qualquer disciplina, não só às aulas de educação física.

Ressaltamos que não queremos dizer que os resultados encontrados são inexpressivos, pelo contrário são extremamente significativos, visto que exploram compreensões e possibilidades inclusivas distintas nas aulas de educação física, o que enriquece o conhecimento. Alguns, inclusive, categorizam o ensino da educação física na escola em etapas vinculadas às estratégias pedagógicas inclusivas e dentro delas exploram quais

estratégias precisam ser realizadas, contudo, mostram essas experiências atreladas a uma unidade temática que foi desenvolvida. E nas demais?

Sentimos falta também de estudos que classifiquem as barreiras no contexto da aula de educação física e a partir destas explorem as estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser aplicadas especificamente para a inclusão dos alunos com deficiência, sejam considerando as necessidades do aluno em virtude de apresentar uma deficiência específica ou da própria subjetividade diante da sua deficiência, mas que pudessem eliminar as barreiras e promover a sua inclusão.

Por fim, à vista do que foi delineado a partir da literatura científica encontrada, ressaltamos que todas as pesquisas apresentadas evidenciam contribuições relevantes para pensar em estratégias pedagógicas inclusivas para a educação física escolar,, contribuindo para que possamos trilhar novos caminhos que respondem às inquietações que surgem diante do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas aula de educação física.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Estratégias de Ensino**. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2007, p.67-100.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 03 mar. 2022.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de. *Educação Física: prática inclusiva de alunos com deficiência física em escolas regulares municipais no Rio de Janeiro*. 2019. 90 f. **Dissertação** (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico e Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/8263/1/Mariana%20Oliveira%20Rabelo%20de%20Castro_Dissertacao.pdf>. Acesso em 28 de março de 2022.

COSTA, Camila de Moura; MUNSTER, Mey de Abreu Van. *Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual*. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 23 (3), Jul-Sep 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/VcrfYPb3WrgXTrFc9NYmLYk/?lang=pt>>. Acesso em 03 de março de 2022.

COSTA, Camila Rodrigues. Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017. p. 91 Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151337/costa_cr_me_mar.pdf?squence=6&isAllowed=yf>. Acesso em 28 de março de 2022.

DALLA DÉA, Vicente Paulo Batista. Estratégias metodológicas de educação física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum. 2019. 145f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10194/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Vicente%20Paulo%20Batista%20Dalla%20D%c3%a9a%20-%202019.pdf>>. Acesso em 28 de março de 2022.

FERREIRA, L.S. **Trabalho pedagógico**. In OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>> Acesso em 12 de setembro de 2021.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz: Revista de Educação Física**. 19 (1), Março, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/motriz/a/5zJRSH6BKcc3CWsCGg5XzYt/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 24 (2). Apr-Jun, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PdNFXtkjNkcsS3NBLpTctQL/?lang=pt>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. Prática docente de uma professora de educação física: caminhos para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. p. 103. Disponível em <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2352/1/Pr%c3%a1tica%20do%20cente%20de%20uma%20professora%20de%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20F%c3%a9sica%20-%20caminhos%20para%20a%20inclus%c3%a3o%20de%20alunos%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista.pdf>>. Acesso em 27 de março de 2022.

MAHL, Eliane. Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2012. p. 156. Disponível em

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3093/4246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 03 de março de 2022.

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física**. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

RAFAEL, Leandro Soares Assunção; FERNANDES, Gyna de Ávila. "É preciso ver?": práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar. Universidade Federal de Santa Catarina. **Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v.33, n°64, p.01-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75809/45966>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

SALLES, William das Neves; ARAÚJO, Dorival; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430/10934>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2021.

SANTOS, Tarcísio Bitencourt dos. Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9677/SANTOSTarc%c3%adsio_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em 27 de março de 2022.

SEABRA Jr., Luiz. **EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: Entender para Atender**. 2012. 220f. **Tese** (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/882016>>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2022.

SILVA, Caroline Maciel da; MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da. Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Revista Pensar a Prática**, v.24:e66039, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66039/36947>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

Práticas de ensino e aprendizagem da leitura: um reflexo na Prova Brasil

Autores:

Ana Claudia Silva Azevedo Ferreira

Mestranda em Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Gestão pedagógica, Professora da Secretaria Estadual do Maranhão (SEDUC), São Luís

Antônio Marcos Medeiros Dias

Mestrando em Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e graduado em Letras/Libras

Martha Reis Sousa

Mestre em Ensino de Ciências, Professora da Secretaria Estadual do Maranhão (SEDUC), São Luís

Kesiah Rosália Ribeiro Costa

Mestranda em Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Pedagógica

Nicelly Cristinne Santos de Carvalho

Mestrando em Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e graduado em Letras/Libras

DOI: 10.58203/Licri.83233

Como citar este capítulo:

FERREIRA, Ana Claudia Silva Azevedo et al. Práticas de ensino e aprendizagem da leitura: um reflexo na Prova Brasil. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 172-179. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A leitura é a porta de entrada para o acesso do indivíduo na esfera social, a realização da leitura é a escrita, uma vez que se escreve para ser lido. O objetivo deste estudo é fazer uma análise do processo de ensino-aprendizagem da leitura em escolas municipalizadas de São Luís do Maranhão em uma perspectiva da Prova Brasil. A reflexão é feita com base em 20 unidades. Considera-se ainda o Ideb como medidor de qualidade educacional eficiente, visto que a Prova Brasil é um dos componentes que gera os índices aferidores. A metodologia utilizada trata-se de levantamento bibliográficos da literatura especializada e notas oficiais do Ideb. Os resultados sugerem que as notas dos alunos na Prova Brasil estão diretamente relacionadas à sua capacidade leitora, logo que, até mesmo as provas de matemática precisam de uma leitura interpretativa para resolução.

Palavras-chave: IDEB. Letramento. Escolas Municipalizadas.

INTRODUÇÃO

A leitura é, em seu aspecto científico, uma decifração e uma decodificação. O indivíduo necessita de habilidades desenvolvidas ao longo de sua formação para se tornar um leitor competente. Em outro aspecto, a leitura é o meio pelo qual torna esse indivíduo um ser social com menos dificuldade de aceitação em uma sociedade, que é essencialmente composta de demandas letradas. As atividades nos dias hodiernos, quase nenhuma, exige que se tenha uma capacidade de uma leitura interpretativa, ou seja, que o indivíduo domine habilidades leitoras. Diante disso, a responsabilidade da escola de promover um ensino de leitura de qualidade é urgente e necessária. Em contrapartida, muitos problemas são encontrados quando se trata de uma promoção da aprendizagem leitora numa esfera geral da educação brasileira.

Em um aspecto mais restrito, é importante salientar acerca das escolas, que se tornaram responsabilidade do município em um período não tão distante, as chamadas escolas municipalizadas. Indagações podem ser feitas de como tem se seguido as habilidades leitoras dos alunos, o processo de ensino e práticas docentes.

Teixeira (1957), pugnou pela municipalização do ensino, defendendo ser responsabilidade do município a oferta pela educação e alegando que se constituiria a melhor unidade administrativa do sistema escolar no Brasil, sendo as unidades escolares bens da comunidade. Tal ideia vincula-se à doutrina social e também política da Constituição de 1946, tendo os princípios da descentralização e municipalização e reconhecimento como instância administrativa na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, é responsabilidade do município ofertar a educação de base (da creche ao ensino fundamental II).

Uma forma de analisar como segue o rendimento das escolas, incluindo as municipalizadas, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal meio de avaliação da qualidade educacional, que utiliza como componentes medidores, provas e a taxa de rendimento escolar (aprovação), aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e tem como índice de 0 a 10. (PAZ, 2010)

A Prova Brasil é um dos componentes para calcular o desempenho das escolas, onde estudantes do Ensino Fundamental II e Médio participam. Divididas em provas de Matemática e também Língua Portuguesa. A prova de português, por sua vez, mede a

capacidade de interpretação textual, fixação de mensagem, assim como, a capacidade de leitura.

A avaliação apresenta questões de acordo com metas estabelecidas pelos documentos norteadores para a educação, assim, no que diz respeito à leitura, exige-se as habilidades fundamentais leitoras, sendo possível diagnosticar déficit e falta de letramento com base nos resultados obtidos pelas instituições. Os índices obtidos, além de medir as disparidades entre escolas, permite traçar ações para melhorar a qualidade do ensino.

O foco em leitura, trazido pelo SAEB se explica pelas demandas sociais que exige cidadãos letrados, capazes de participarem das mais diversificadas atividades que envolvem a leitura para além da escola. Logo, as provas não demandam um conhecimento específico de Língua Portuguesa, mas a capacidade interpretativa leitora.

Diante dessa perspectiva, as práticas de leitura realizadas nas escolas municipalizadas possuem inteira relação com o desempenho dos discentes na Prova Brasil.

METODOLOGIA

Neste trabalho, a natureza da pesquisa é qualitativa, pois refere-se à investigação, uma vez que responde a questões muito particulares, referentes aos objetivos desse estudo. Quanto ao método, considera-se uma pesquisa de campo e observação com bases documentais, conforme preconiza Gil (2010). A leitura dos textos pode ser feita de diferentes formas, no entanto, todas elas são extremamente importantes e cada uma com seu papel dentro da metodologia científica de elaboração de trabalhos acadêmicos, e uma literatura especializada para sua realização, o que possibilita apenas uma análise, que no entanto, aponta para uma reflexão acerca do ensino e aprendizagem da leitura nas escolas municipalizadas em São Luís do Maranhão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do IDEB, em relação à leitura, de 20 escolas municipais do município de São Luís, Maranhão, foram analisados e descritos na Tabela 1. As escolas municipalizadas investigadas, em sua maioria, reportam notas no Ideb inferior ao esperado, o que aponta para problemáticas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Cabe, portanto, uma

reflexão sobre o que pode ocorrer nas salas de aula dessas escolas, que pouco visa uma formação leitora eficiente, aproximando-se do risco dos alunos ingressarem no ensino médio, e no nível superior, sem as competências e habilidades básicas em leitura.

Tabela 1. Lista das escolas investigadas e notas do Ideb disponíveis.

N°	Escola	IDEB 6° Ano	Meta	Meta em 2021	IDEB 9° Ano	Meta	Meta em 2021
01	U.I. João Pereira Martins	4.9/2015	5.1	5.4	X	X	X
02	U.I. Felipe Conduru	6.1/2019	5.8	6.1	4.5/2019	5.5	5.8
03	U.I. Delio Jardim de Matos	3.7/2007	X	5.6	4.6/2019	4.1	4.4
04	U.I. Aluísio Azevedo	6.1/2019	6.5	6.7	5/2019	6.3	6.5
05	U.I. Rosa Mochel Martins	5.2/2019	5.7	6	X	X	X
06	U.I. 1° De Maio	4.6/2019	5.8	6.1	4.5/2019	X	4.7
07	U.I. América do Norte	4.2/2009	3.6	5.5	4.3/2019	4.9	5.2
08	U.I. Carlos Cunha	5/2019	5.3	5.6	4.4/2017	5.7	6.1
09	U.I. Matos Carvalho	4.9/2015	5.2	6.1	3.9/2015	4.7	5.5
10	U.I. Padre Newton Pereira	5.6/2019	6	6.3	5.1/2019	4.9	5.7
11	U.I. Vila Embratel	3.8/2015	4.9	5.8	4.1/2019	5.5	5.7
12	U.I. Severiano de Sousa	4.7/2019	5.4	5.7	3.4	4.9	5.4
13	U.I. Aquiles Lisboa	4.1/2019	4.7	5	2.9/2019	5.4	5.6
14	U.I. Arimatéia Cisne	3.3/2009	X	5.1	4/2019	5.2	5.4
15	U.I. Maria Do Carmo A. Da Silveira	5.1/2019	6.1	6.3	4.2/2019	5.2	5.5
16	U.I. Duque de Caxias	5/2019	5.3	5.6	4.1/2019	5.2	5.5
17	U.I. Rio Grande	5.3/2019	4.8	5.1	4.6/2019	5	5.2
18	U.I. Arthur Azevedo	5	5.5	5.8	5.5/2019	5.5	5.7
19	U.I. Padre Antônio Vieira	5.9/2019	4.8	5.1	3.6/2009	3.5	5.2
20	U.I. Sacavana	5.4/2015	3.4	6	X	X	X

Fonte: INEP (2019).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, é o conjunto de avaliação em larga escala da educação, mecanismo utilizado pelo INEP para busca de melhorias nas questões educacionais. Unidos às taxas de reprovação e abandono, colhida no censo escolar, fornece as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no país. (MEC, 2021)

A partir dos resultados obtidos no SAEB, é possível verificar o desempenho tanto dos estudantes e das escolas, quanto das redes de ensino, além de identificar os principais desafios a serem enfrentados para a melhoria da qualidade da educação no país.

No entanto, as escolas parecem não dar a importância devida à leitura, onde o ensino parece mesmo centralizar apenas a questão da alfabetização. Logo, provas como as do SAEB parece difícil para muitos alunos, e em questões simples, demonstram dificuldades. O trabalho docente nesse campo, reflete ficar aquém do necessário para a formação de leitores competentes.

Conforme a pesquisa realizada por Araújo e Gomes (2021), a falta de valorização da leitura no ambiente escolar ainda é uma realidade no Brasil. Os autores sinalizam que muitas vezes o ensino da leitura se limita à alfabetização, sem a devida atenção para o desenvolvimento da compreensão e do gosto por essa habilidade. Além disso, a pesquisa revela que há uma carência de formação específica dos professores para o ensino da leitura, visto que, muitos desses cursos não incluem conteúdo suficiente sobre sua importância e como se desenvolver o hábito da leitura em sala de aula.

Sobre a qualificação do professor, Ferreira (2023) afirma que:

Neste viés, é possível analisar nos aspectos do letramento a orientação do educador e a reflexão sobre sua prática é de fundamental importância, reavaliá-la e, por fim, ressignificá-la, buscando sempre o melhor desenvolvimento no sentido de colaborar com a aprendizagem dos educandos, sistematizando por meio, das competências e das habilidades para a execução da linguagem oral e escrita que sustenta os constituintes do letramento aprimorados nos termos da leitura e da escrita. (FERREIRA, 2023, p.70).

No que tange às escolas municipalizadas investigadas, a preocupação com o ensino no campo da leitura, necessita de melhorias para que as notas em todos os sistemas avaliativos, incluindo a Prova Brasil, melhore. Se com base nas notas obtidas pelo sistema de Avaliação da Educação Básica são analisadas e geram medidas para a melhoria, de fato, é urgente a necessidade dessas ações pedagógicas, para que escolas municipalizadas tenham um ensino de qualidade e pense acerca da leitura e se tenha uma educação com equidade.

As intervenções pedagógicas também precisam considerar fatores externos que interferem no ensino de crianças que possam enfrentar vulnerabilidades socioambientais. Um estudo sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil, realizado por Oliveira *et al.* (2020), analisou o desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, a partir dos dados da Prova Brasil de 2017. Os resultados indicaram que o desempenho dos alunos nas duas disciplinas foi influenciado positivamente pelo nível socioeconômico da escola e pelo índice de desenvolvimento humano (IDH) do município onde a escola está localizada. Esses resultados mostram a importância de se considerar fatores externos ao ambiente escolar na análise do desempenho dos alunos na Prova Brasil e a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade educacional.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, conota-se que o ensino de leitura nas escolas municipalizadas aponta a necessidade de um ensino inovador e comprometido. Ao analisar as notas obtidas pelo Ideb (Tabela 1) e os resultados das edições da Prova Brasil realizadas por essas escolas, conclui-se que existe uma problemática existente que serve como empecilho para obtenção do êxito esperado e planejado nas metas estabelecidas pelo sistema avaliativo educacional.

Um estudo recente publicado por Santos e Silva (2021), analisou o ensino de língua portuguesa em escolas públicas de São Luís, Maranhão. A pesquisa evidenciou a presença de desafios na prática pedagógica, como a falta de formação continuada dos docentes, e a carência de recursos didáticos adequados. Além disso, foi observada uma predominância do ensino gramatical, em detrimento da promoção da leitura e da produção textual. Os resultados indicam a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação dos professores e o uso de estratégias pedagógicas mais efetivas para o ensino da língua portuguesa.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura não deve visar apenas a decifração de letras, palavras e frases simples, mas o chamado letramento. Um aluno letrado é capaz de ler e interpretar textos de diferentes gêneros, incluindo questões simples e mais complexas, como as presentes em avaliações escolares e em outros contextos sociais (SILVA; OLIVEIRA, 2020). Segundo Cruz e Dias (2023, p.34), “a literatura infanto-juvenil possui um valor grandioso para o desenvolvimento da criança [...] essa ação de convivência com a leitura contribuirá de forma positiva em sua formação leitora”.

É fato que muitas problemáticas rodam a educação, as escolas e principalmente a educação básica e o ensino fundamental, mas a leitura é o que deve ser refletido, uma

vez que um país que não ler não desenvolve cultura, literatura e tão pouco uma sociedade livre da ignorância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de qualidade da leitura é uma das tarefas fundamentais da escola, por isso, os professores precisam ser capacitados para que desenvolvam nos alunos metas previstas para cada série acerca da leitura. Para formar alunos que desenvolvam habilidades de leitura, é imprescindível que o professor seja uma referência nesse aspecto. Um professor de leitura deve ser letrado e estar imerso no universo da leitura, caso contrário, não será capaz de ensinar de forma efetiva. Além disso, as metodologias são fundamentais para o ensino-aprendizagem adequado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagem Língua Portuguesa do Saeb - BNCC**. Brasília, 2022;
- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**, Brasília, 1997;
- BRASILEIRO, A.M. M.; SOUTO, S. R de A. **Avaliação no Ensino Superior: um estudo exploratório sobre as percepções e emoções dos alunos**. 8f. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas-Universidade de Pitágoras, MG, 2018;
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguísticas**. São Paulo, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula);
- CRUZ, Felipe Eduardo Pereira; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. **A vida íntima de Laura na sala de aula**. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). Reflexões teóricas o Ensino e a Educação. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 33-56;
- FERREIRA, Luiza Marte. **As ressignificações das práticas literárias: Análises discursivas e reflexivas dos multiletramentos no ensino da língua materna**. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). Reflexões teóricas o Ensino e a Educação. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 68-89;

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Genilson José. *Características e exemplos da responsabilidade na Prova Brasil*. Revista Pitágoras, vol.02, 2011;

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de avaliação da educação Básica-SAEB: documentos de referência Brasília*, 2018;

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. *Resumo Técnico: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015*. Setembro, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023;

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: cortez,2017;

MEC. INEP(2007). *Resultado do SAEB:1995 -2007*. Brasil, 2007;

NASCIMENTO, Gilsimara Peixoto do. *SAEB: Impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas-MG*. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte, 2010;

OLIVEIRA, N. R. A.; SOUZA, L. S.; COUTO, C. R. O. *Análise do desempenho dos alunos da rede municipal de ensino fundamental na prova Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250005, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100200&script=sci_abstract. Acesso em: 10 mar. 2023;

PAZ, Fábio Mariano. *O IDEB e a qualidade da Educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. 2001;

SANTOS, D. S.; SILVA, R. S. (2021). *O ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de São Luís-MA: desafios e possibilidades*. Revista do Instituto de Estudos e Pesquisas, 17(2), 153-174;

SILVA, E. S.; OLIVEIRA, L. V. (2020). *Letramento: uma reflexão acerca da importância da leitura na formação do indivíduo*. Revista Educação em Análise, 2(2), 1-10.

TEIXEIRA, A. *A municipalização do ensino primário*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.27, n.66, p.22-43, abril. /jun.1957.

Análise de estratégias para gestão educacional

Autor:

Wilson Carlos Rodrigues de Matos

Bacharel em Matemática, Pós-graduado em Mídias em educação Avançada, mestre em Educação com especialidade em Educação Superior. Doutorando em Ciências da Educação - USC-PY. Professor Regente

DOI: 10.58203/Licri.83234

Como citar este capítulo:

MATOS, Wilson Carlos Rodrigues. Análise de estratégias para gestão educacional. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 180-195. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

No ensino de matemática no Brasil uma das dificuldades atuais encontradas por gestores e educadores está na necessidade de se implementar estratégias inovadoras que facilitem a assimilação do aprendizado pelos estudantes. Assim uma vez que parece haver consenso de que o atual nível de ensino não possibilita aprendizagem, nem mesmo pelos dados oficiais de mensuração de índices de aprovação na escola. Diante disso a simples constatação de que é necessário buscar alternativas de superação pode se constituir como uma razão para essa investigação. O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias para gestão escolar educacional em uma escola pública do Brasil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Neste contexto, será ofertado numa escola pública de ensino médio em Porto Alegre Brasil, uma análise de estratégias de gestão escolar. Assim, com os parâmetros dos estudos, se alcançará em tese, melhorias na qualidade do processo tecnológico, visando qualidade na eficiência do ensino. As sugestões vão ser aplicadas como proposta dentro do plano político pedagógico como eixo centralizador do currículo, podendo assim, haver uma maior adesão de inscrição de alunos. Através dos estudos, encontra-se novas possibilidades a ser feitas, o que deve ser implementado na escola, através da efetivação do plano político pedagógico eficiente, tornando-se atrativo, com propósito ajustado dentro dos projetos pedagógicos, fortalecendo uma gestão escolar democrática, com planejamento idealizado perante o corpo docente voltado para as estratégias na aprendizagem ao seu alunado.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão educacional. Ensino- Aprendizagem. Metodologia. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades atuais encontradas por gestores e educadores está nos avanços para a construção da aprendizagem pelos estudantes, uma vez que parece haver consenso de que o atual nível de ensino não possibilita aprendizagem, nem mesmo pelos dados oficiais de mensuração de índices de aprovação na escola. Assim, a simples constatação de que é necessário buscar alternativas de superação pode se constituir como uma razão para essa investigação.

Por isso, muito se discute sobre o papel da escola no processo de formação de cidadãos. Existe certa aceitação de que este ambiente educacional é a única instituição que possibilita, de forma democrática, o acesso de todos perante a construção do conhecimento e do desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do aluno na sociedade em que se vive.

Diante deste contexto, torna-se imperioso buscar alternativas de gestão educacional que possibilite a aprendizagem na formação de discentes ao exercício do ambiente escolar. A docência nos leva a refletir sobre quais os caminhos podem ser seguidos em busca de uma eficaz aprendizagem, levando em conta as estratégias e didáticas pedagógicas que podem ser aplicados com o aluno, principalmente para reduzir os baixos índices de reprovação e evasão ao longo do ano.

Podemos nos posicionar, com a seguinte reflexão: O que faz uma escola existir? Sem os alunos dentro de uma escola não haveria nada do que fora descrito acima. O colégio deve ter ações para a formação de cidadãos e a capacidade de desenvolver atividades para tal proeza. Um estudo diz que para essa prática os alunos: “(...) devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade” (Lück, 2009, p. 21). Assim, o foco principal da escola é o desenvolvimento do aluno a fim de construir discentes de sucesso, com grande potencial e hábito de aprender.

Desta forma, Limonta (2014, p. 120-136) ressalta a possibilidade da ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas emancipadoras ao se estabelecer o diálogo entre disciplinas e seus diferentes conhecimentos e entre as experiências sociais dos educandos e a cultura como um todo.

Neste sentido, analisa-se que o autor estabelece a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, visando assim uma harmonia nesta conjugação dos saberes e uma

melhora no desenvolvimento cognitivo e socioeducativo. Proporciona-se uma qualidade da educação em que estimule e potencialize o discente como autor deste aprender em diferentes disciplinas, focando no mesmo eixo centralizado do objeto em discussão com seus colegas e professores.

Ademais, o diálogo e a debate horizontal são elementos essenciais para propagar uma dinâmica de trabalhar pelo desenvolvimento do pensamento criativo, dentro de uma estratégia educacional. Por conseguinte, temos gestão escolar como sendo todas as práticas exercidas no contexto da escola que tenham como propósito construir um ambiente de aprendizagem para os estudantes.

Assim, torna-se necessário incluir os pais, professores, quadro diretivo e colaboradores para que o ambiente escolar esteja amparado pelos pilares fundamentais que irão balizar as atividades, condutas, mensuração de resultados e facilitação do ambiente que possibilite a aprendizagem centrada no aluno.

Com essa pesquisa objetiva-se estabelecer uma proposta de gestão educacional que desenvolva uma conjunção de esforços da comunidade escolar para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

A fim de atender aos objetivos propostos, o trabalho é dividido em capítulos. O primeiro capítulo aborda brevemente e de forma introdutória sobre o desafio da educação. No segundo capítulo é discutida a gestão escolar, revelando dados através dos índices governamentais sobre a atual precariedade dos estados. O terceiro capítulo relata as políticas educacional diversas maneiras de se trabalhar com as didáticas pedagógicas no desenvolvimento do aluno, através de novos processos tecnológicos. Já no quarto capítulo é trazido a aplicação das estratégias de gestão escolar pública no Brasil, bem como a formação dos seus profissionais frente aos resultados vivenciados pelos dados dos estudantes. Nessa sequência importância do aluno querer aprender, fazendo com que ele vivencie todo este processo metodológico e pedagógico voltada para as práticas de um cidadão mais crítico e reflexivo em suas tomadas de decisões.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Beuren (2003, p. 92), na pesquisa qualitativa “concebem-se análises mais profundas em

relação ao fenômeno que está sendo estudado”. Ou seja, é um método descritivo que trás informações mais nítidas dos dados presenciais. Conforme o autor Creswell (2015):

Técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados sociais e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Elas também usam estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2015 p.35).

Conforme o exposto o autor nos identifica que a teoria exposta seja vinculada com os processos metodológicos a serem apresentados, vivenciando assim um conhecimento não empírico, e sim, científico mediante a coleta de dados.

O estudo de caso é “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2009, p. 54). A presente pesquisa visa aplicar uma metodologia na escola utilizando uma só situação num determinado contexto podendo ser generalizado ou não, mas tem a especificidade de identificar possíveis melhorias na aprendizagem na instituição estudada.

A presente proposta caracteriza-se por ser exploratória. Nesse sentido a pesquisa exploratória objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2009, p. 41).

A pesquisa será realizada na própria escola em que o autor exerce a profissão de professor de matemática desde 2007, sendo fator facilitador, já que é seu ambiente de trabalho.

Sobre a educação, já se questionava sobre quais as metodologias e estratégias de ensino seriam eficazes e eficientes para manter os discentes nos cursos e como motivá-los

em suas metas para alcançarem o propósito em sua formação escolar, diante do quadro vivenciado sobre a Educação.

Desse modo se fortalece este elo de cooperação e vinculação na afetividade entre os alunos e no seu aprendizado. Assim, a cooperação motivacional será de grande valia na participação dos resultados a serem trabalhados com as metas finais: o aprender e ensinar com os próprios colegas em sala de aula neste processo no aprendizado. A aprendizagem só terá ganho quando existir uma didática pedagógica diferenciada, com outro olhar mais aguçado ao seu público, o discente, neste processo de transformação e motivação entre professor e educando.

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO

O cenário da educação no Brasil vem apresentando resultados muito abaixo do esperado, conforme as informações do IDEB (2016, p. 137), o que revela a precariedade da educação, dando ênfase para a inadequada aplicabilidade das estratégias de gestão escolar. Observa-se o esvaziamento das escolas perante a não estimulação dos alunos para a educação.

Outros motivos que podem ser citados é o modelo instrutivo vigente, a motivação intrínseca dos estudantes, a autoria e a aprendizagem própria em que o eixo da atividade escolar não deveria estar direcionado ao professor, e sim, centrado no estudante como autor sujeito de seu aprendizado.

A relevância da realização deste artigo se dá pela necessidade da busca de alternativas para o avanço das práticas de gestão escolar e qualificação intelectual dos docentes visando a construção de caminhos para o aprimoramento da aprendizagem escolar, haja vista o cenário educacional eminente.

Conforme a autora Joana Paulin Romanowski (2006, p. 37-50), a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área. Com base nisso, temos na área de formação de professores uma ampliação de estudos de interesse pelotema na última década, tais como os desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Conseqüentemente justifica-se essa pesquisa visando estabelecer um marco teórico do estado da arte das mais atuais práticas de gestão escolar voltadas para aprendizagem.

Conforme os autores Machado, Christian David; Probst, Melissa (Ano 02, p. 453-460), analisa-se os novos desafios perante as tecnologias frente ao ensino e suas aplicações no período do século XIX até século XXI, no intuito de valorizar o aprendizado conquistado até então, associando-os ao novo com técnicas adequadas da contemporaneidade dentro do espaço escolar.

O que motivou o autor a realizar esta pesquisa foi o contexto da sua escola pública apresentando baixos índices de aprendizagem. O autor exerce a profissão de professor de matemática e presencia constantemente o questionamento por seus colegas sobre quais são as estratégias existentes para a gestão escolar, como forma de alcançar uma melhoria da aprendizagem pelos estudantes.

Acredita-se que com esta pesquisa haverá contribuições para a solução de problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem dos discentes, cujo resultado se dará através de inovações no método de ensino. Assim sendo, como professor, analisa-se que os dados apresentados vêm ao encontro do cenário de uma escola de ensino médio, em que realizará a pesquisa em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Do exposto, entende-se que os resultados desta pesquisa possibilitarão melhorias significativas no rendimento escolar dos alunos através de uma metodologia de ensino aplicável dentro da gestão escolar, envolvendo professores, funcionários, pais e alunos.

Este trabalho tem caráter científico-educacional, destacando a visão de gestores para a aplicabilidade das estratégias existentes na eficiência escolar a serem utilizadas na prática com seu alunado. O estudo pretende se tornar uma dentre tantas alternativas para as instituições públicas e, principalmente, as secretarias educacionais com os resultados alcançados pela pesquisa apresentada. É imprescindível citar que o maior beneficiado é o estudante.

Assim, propõe-se nesse artigo apresentar entre os referenciais teóricos que o educador pode ser flexível na sua gestão, utilizando estratégias que motivam o discente em sua caminhada de aprendizagem escolar e de cidadão na construção da cidadania. Espera-se que o aluno aprenda tanto na sua formação pedagógica, como na sua formação cidadã e que os índices informados pelo IDEB e outros, possam ser melhorados para uma sociedade mais proativa.

GESTÃO ESCOLAR

De acordo com a pesquisa, a gestão escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade (MARTINS 2010, p.2). Assim, compreende-se gestão escolar como um conjunto de parcerias desenvolvidas pela comunidade escolar com ênfase nos diretores que devem canalizar os recursos e a escola na implantação e viabilização do projeto político pedagógico, como instrumento balizador e propulsor da aprendizagem para os estudantes.

O papel da direção da escola é determinante, mobilizando docentes no cotidiano para que a escola cumpra seu papel de promotora das condições que favoreçam aos estudantes no clima de situações que possibilitem a aprendizagem. Entre outras, a escola deve possibilitar um ambiente onde os estudantes estejam na condição de sujeitos do processo, ou seja, os atores de sua aprendizagem. O papel docente é de orientação num sistema de apoio constante para a pesquisa escrita e autoria própria dos estudantes.

Na revisão da literatura concordamos com Castro, et al. (2015) que refere: “Ao se discutir a gestão numa perspectiva escolar pensar por conduzir os processos administrativos e pedagógicos possibilitando articular a diversidade dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promover a formação dos alunos”.

Assim, tem-se a gestão escolar como sendo todas as práticas exercidas no contexto da escola que tenham como propósito construir um ambiente de aprendizagem para os estudantes. Torna-se necessário a participação de todos nesta formação de valores, onde o beneficiário é o aluno em seu aprendizado e que dará nesta caminhada resultados significativos em sua formação cidadã, potencializando assim, como sujeito deste processo de transformação em sua vida estudantil.

Nesse contexto, a falta de autoria própria na aprendizagem, processo instrutivo centrado no docente, bem como o uso excessivo de televisão, celular e outros meios midiáticos são fatores que contribuem para o precário rendimento dos educandos. É necessária uma profunda reflexão dentro dos marcos do sistema educacional brasileiro a necessidade de transformações no espaço escolar, bem como em todas as atividades educativas.

Existem vários processos teóricos e metodológicos que levam a equipe diretiva e/ou

gestor institucionais, a compreender melhor esta transformação tecnológica direcionada dentro das práticas sociais e pedagógicas de uma gestão escolar.

O gestor educacional, frente a sua equipe pedagógica de educadores, coordenadores e supervisores educacionais, tem como desafio a função de conduzir a ordenação do processo administrativo e pedagógico dos objetivos e metas da instituição. Neste processo vemos a escola como instituição social, em que deve ser administrada e estruturada perante as competências e habilidades de um gestor, mas com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Dado o contexto apresentado e devido à falta de motivação dos estudantes na sua aprendizagem pela inadequada gestão dos educadores, surge a necessidade de rever estratégias de gestão educacional em prol do educando. Como parâmetro, resalta-se os índices apresentados pelos órgãos governamentais e o baixo rendimento dos alunos a nível nacional e internacional.

Desse modo, algumas questões se colocam, tais como:

Quais são as estratégias existentes na gestão educacional do ensino público no Brasil?, Quais são as estratégias que são consideradas boas práticas na gestão educacional do ensino público?, Como se caracterizam as estratégias de gestão educacional mediante o processo educativo?, Como se aplica as estratégias de gestão educacional no ensino aprendizagem? É possível afirmarmos que, com uma gestão primando o aluno, este tenha maior desenvolvimento teórico? Há, de fato, conexão entre a gestão eficiente para com o aluno? Quais estratégias de gestão escolar educacional são consideradas como as que mais contribuem para a melhoria da aprendizagem no ensino público do Brasil?

Diante dessas questões pretende-se problematizar e construir alternativas de ensino com vistas a gestão escolar centrada neste foco de atuação.

A POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste processo político educacional, a gestão em educação tem sido objeto de pesquisa e debates dentro do cenário brasileiro e internacional sobre a ótica em gestão na educação.

Nesta linha de estudos é fundamental que se prima pelos eixos que permeiam atuação sobre a gestão e suas políticas públicas, no que concerne à formação e investimentos em

educação. Assim, conforme o marco legal em educação pública aponta Batista (2013 p.3):

No Brasil, a década de 1980, no que diz respeito à organização da sociedade civil na busca dos direitos de cidadania, foi pródiga em protagonismo na construção de novos marcos legais para a educação pública. Ampliou-se o direito à educação de modo que se pudesse dar suporte para um ensino que garantisse o acesso, a permanência e a qualidade para todos os educandos. Nesse contexto, incorpora-se ao texto constitucional o princípio de gestão democrática do ensino público, bem como se afere aos municípios maior grau de autonomia para a gestão da educação municipal.

Nesta esteira, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as competências e direciona aos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), sua autonomia para criar e administrar o seu próprio sistema de ensino na gestão da educação municipal.

Assim, a gestão educacional é mediada pelo contexto social, organizacional e afetivo no sistema educativo, onde se pontua uma estrutura educacional centrada na formação docente a ser desenvolvido, o fundamental no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Visto que, as políticas de Leis e diretrizes Constitucionais dão as garantias que asseguram o ensino para todos.

Assim, visa-se um processo contínuo de inter-relação entre a escola e a sociedade, dentro do convívio escolar, alcançando assim, uma cultura organizacional com o propósito de novas ideias de gestão.

Isto nos remete a uma reflexão sobre o poder da família na construção moral e formação cidadã que muitas vezes é omitida por esta estruturação familiar; deixando todo este vínculo pelo poder Público através das Instituições Escolares. As Leis são bem estruturadas, o que falta é o rigor de como utiliza-la em favor do cidadão e o seu cumprimento perante as autoridades competentes.

Pelo exposto, observa-se que a educação vem nos apresentando dados sobre o ensino-aprendizagem e sua evolução perante a Constituição Federal e seus dispositivos no tocante aos cumprimentos de seus atos governamentais.

Desta forma o projeto pedagógico tem grande eficácia na construção desta caminhada perante o saber, formando assim, cidadãos mais comprometidos com a vida escolar dos

seus filhos.

O processo de ensino está pautado pelo instrutivismo em que o professor apresenta os conteúdos como pétreos e inquestionáveis. Os alunos copiam e na prova são avaliados por aquilo que o docente acredita ser o correto, não possibilitando outras interpretações dos alunos. Aliados a isso, a comunidade escolar está desconectada do contexto.

Por outro lado, os pais somente participam da escola no dia da entrega do boletim e nada mais. Há uma falta de monitoramento da aprendizagem que atualmente não está centrada no aluno, como sujeito do processo. Soma-se a isso o fato da escola estar desconectada do contexto da comunidade, não possibilitando ações integrativas, pais, alunos, docentes e funcionários, com vistas à aprendizagem do aluno.

Um modelo de estratégia de gestão utilizada em escolas brasileiras é deixar o professor como eixo central de referência para os alunos, sendo o mediador de conflitos, classificado como intermediário de situações de desentendimentos durante as aulas, assim, o mesmo acaba por levar ao conselho de classe caso haja extensão deste conflito (Botler, 2018).

Atualmente o discente vai à escola, copia, decora, e responde a prova que nem sempre avalia adequadamente a aprendizagem. O resultado disso são os baixos escores. Neste enfoque, tais situações são muito visíveis no contexto escolar, onde o aluno é aprovado sem uma base dos conteúdos mínimos.

A proposta desta pesquisa é discutir e propor medidas que venham contribuir dentro da atuação da gestão escolar mais eficiente na Educação do Ensino médio. Para tal, necessita-se a operacionalização dos profissionais da área, juntamente com os gestores, na adequação de melhoras dentro dos seus pressupostos teóricos e metodológicos deste trabalho.

O educador em sua formação acadêmica repassa dicas ao alunado de como melhorar seus estudos, pontuando-se nos procedimentos simples, mas que traz benefício em sua construção de valores apreendidos. Assim, temos como exemplos: o sublinhado de texto, o esquema dos estudos, o resumo dos dados estudados, mapas conceituais, atividade lúdica com jogos, utilização de software na interação entre o aluno e o computador na leitura da tela, o uso da internet como fonte e pesquisa de estudos e de conteúdos já trabalhados em sala de aula, fazendo uma analogia com os vídeos que abordem os mesmos assuntos e/ou qualquer outra atividade relacionado ao seu aprender, tornando tais procedimentos muito mais acessíveis e atraentes nesta estratégia de aprendizagem.

Enfim, existem inúmeros facilitadores que servem como estratégias e técnicas de estudos, conforme explica a neurociência.

APLICAÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL

A gestão educacional no Brasil, através dos sistemas de ensino e suas direcionadas redes educacionais têm autonomia para governar e adaptar os sistemas dentro de sua realidade no aprendizado escolar. Assim sendo executam um ensino individualizado em seus entes federativos sem analisar os demais ensinos das regiões dos outros Estados.

Conforme o artigo 208 da constituição federal de 1988, são definidas as obrigações do Estado com a educação. Há ênfase na importância individual e social da educação, conforme determinado no parágrafo 1º, do inciso VII, do referido artigo: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Neste sentido, Duarte explica o direito público subjetivo:

Todavia, cabe aos professores buscarmos variáveis em termos de estratégias de aprendizagem diferenciadas para os que necessitam, motivando-os a utilizar seus próprios mecanismos de fácil acesso à comunicação, utilizando assim, a tecnologia disponível e propor situações que motivem à criatividade e autonomia a pesquisa.

Atualmente, no contexto da escola em que se realiza a pesquisa, as estratégias de gestão estão fundamentadas com base no Projeto Político Pedagógico, da escola. Neste contexto, temos a LDB 9394/96, garantido pela Constituição Federal, que reafirma o direito à educação e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O Projeto Político Pedagógico é uma estratégia utilizada pelas escolas do Estado, a fim de haver uma organização da equipe diretiva e pedagógica. Segundo Andrade (2017), este Projeto é uma construção coletiva, sendo considerada a identidade de cada Escola pelo fato de nele conter toda a parte da proposta pedagógica para se atingir as metas da instituição.

Um modelo de estratégia de gestão utilizada em escolas brasileiras é deixar o professor como eixo central de referência para os alunos, sendo o mediador de conflitos, classificado como intermediário de situações de desentendimentos durante as aulas,

assim, o mesmo acaba por levar ao conselho de classe caso haja extensão deste conflito (Botler, 2018).

No mundo globalizado, onde o Brasil se faz presente no processo de novas tecnologias no campo educacional, busca-se um equilíbrio para este avanço, frente à organização de recursos aplicável na gestão escolar, mediante esforços na construção e formação do novo cidadão, consciente e crítico dentro da atual educação formal que, traduz hoje em desigualdade neste processo de saberes.

Conforme o autor Beltrán (2003, p. 8), em seus estudos, relata: “Os docentes que ensinam estratégias de aprendizagem ensinam aos estudantes como aprender e como ter êxito dentro e fora do âmbito acadêmico. Os estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem se convertam em aprendizes autônomos e costumam ser mais eficazes”. Assim, observa-se que o autor se preocupa com os modelos de didática pedagógica inserida no ensino aprendido.

Neste contexto, a caminhada dentro do conhecimento nos fortalece junto ao exercício da docência, como nos fala Freire (1997, p.1): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Isso nos faz refletir e a pensar que as relações de aprender e ensinar sobre as diferentes maneiras de atingirmos este aprendizado, nos pontua como agentes formadores e pesquisadores na construção do conhecimento dentro do espaço escolar, vivenciadas conjuntamente com os gestores de equipe.

Desta forma, estaremos contribuindo na formação da didática metodológica dos discentes para aprendizagem significativa do aluno, prática do professor na construção da mudança em ensinar e aprender na escola e na sociedade como um todo.

A gestão escolar tem como base estabelecer uma constituinte escolar, como projeto pedagógico, sendo necessária a participação dos pais, alunos, professores e funcionários para discutir mediante propostas previa com textos e subsídios que atendam as necessidades da instituição. Após apresentação e discussão das propostas, por todos analisadas, se dará uma redação ao exercício da atual gestão escolar, com embasamento no novo plano político pedagógico vigente e centralizador na aprendizagem dos estudantes e na construção da cidadania.

Neste contexto, a escola precisa estabelecer atividades esportivas e culturais tais como: banda de música, coral, campeonatos esportivos, jogos de xadrez, visando a permanência do aluno pelo menos doze horas diárias na escola. Dentro da estratégia

escolar analisa-se que, para a realização de uma reforma é necessário que a comunidade escolar se faça presente e atuante no exercício dos projetos, fortalecendo assim a condição cidadã, para isso, se faz necessário que os alunos e demais familiares, comungam esta transformação e contribuam para uma qualidade proativa desta formação de gestão democrática e que a comunidade esteja imbuída nos seus propósitos já vinculados na política pedagógica, através dos pais.

A educação sempre foi a mola propulsora de uma sociedade em busca de uma valorização na base dos valores humanos. Assim, acredita-se na potencialização do educando em sua formação pedagógica e intelectual em suas tomadas de consciência tornando-o reflexivo e crítico, para uma sociedade mais democrática.

Do exposto as atividades culturais e esportivas devem motivar a todos para que a felicidade e a motivação intrínseca sejam os combustíveis dessa mudança de paradigma.

A educação sempre foi a mola propulsora de uma sociedade em busca de uma valorização na base dos valores humanos. Assim, acredita-se na potencialização do educando em sua formação pedagógica e intelectual em suas tomadas de consciência tornando-o reflexivo e crítico, para uma sociedade mais democrática.

De acordo com Freitas (2017, p.14), para que se consiga a aprendizagem significativa, uma condição básica é que o aluno tenha disposição para aprender; além disso, que o material de ensino seja potencialmente significativo. Isso quer dizer que não é qualquer aula que propicia um ambiente adequado para a aprendizagem significativa. Por outro lado, por mais atraente que seja o material didático, se o aluno não quiser aprender, não aprenderá.

Assim, traduzem-se dentro do processo de ensino-aprendizagem, maneiras de conduzir o estudante a ser o sujeito do seu próprio conhecimento e de suas experiências culturais, morais e intelectuais, atuante no contexto social em que vive. Neste sentido, observa-se o despertar no aluno a consciência crítica e reflexiva de um ser pensante, responsável e participativo em suas tomadas de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou-se valores sobre gestão escolar em seu aprendizado, onde o aluno já vem desde sua base, com dificuldades, que repercutem, na área da matemática,

por exemplo, com rachaduras no aprendizado. Tomamos como exemplo, alunos que séries não regulares, que não aprenderam conteúdos, tais como: utilização da equação do segundo grau: fórmula de baskara, não possuem raciocínio lógico para enfrentar problemas de polinômios e outros tantos temas, causados pela má formação de gestão no núcleo do próprio MEC diante das diretrizes escolares.

Na prática, ainda há outros fatores que contribuem para o déficit de aprendizado: falta de dinheiro dos pais/alunos, falta de alimentação, internet, computadores; em suma, problemas da própria gestão escolar e de poder aquisitivo dos estudantes da rede pública, comprometem e muito, a qualidade para acima de tudo, querer estudar. Até porque, pergunta-se: há como ir estudar com fome?

Em uma linha cada vez menos valorizada, tem a figura do professor núcleo de um aprendizado de qualidade que, no Estado Brasileiro, é mal remunerado, fazendo com que, em outro cenário, hajam greves, paralizações, prejudicando, ainda mais, dar uma aula de qualidade, atingindo assim o aluno, involuntariamente, de forma negativa.

Diante dos fatos, busca-se uma transformação na aprendizagem do discente, para que o mesmo permita adotar conscientemente um papel proativo, crítico e construtivo em sua natureza social e cidadã.

Deve ser trabalhado o desenvolvimento do docente, a sua autoestima e os valores afetivos para com os colaboradores do nicho escolar.

Do exposto, o presente trabalho de pesquisa contribuem de forma eficiente, possível e atrativa aos olhos de toda comunidade escolar, porquanto reflete nas dificuldades diárias que os operadores da educação passam para com seus alunos e estes para com seus líderes, entabulando discussões, propostas de enfrentamento e melhorias no ensino como um todo, tendo por base a formação deste professor especialista que, há mais de 20 anos, está frente a frente com a vida acadêmica, visando o melhoramento do ensino público, no qual faz parte. Percalços existem, mas com apoio de todos os colaboradores, pais e familiares, apoio irrestrito do MEC, Secretaria da Educação e, não menos importante, com os ideias de gestão expostos neste trabalho, far-se-á um ambiente acolhedor, dando ânimo aos docentes, discentes, equipe diretiva, formação conjunta nas melhorias do ensino e aprendizado ao público alvo: o aluno

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. M. (2017). *Projeto Político Pedagógico*. Recuperado http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/ppp/2017/MARIO_DE_ANDRADE_PP2017.pdf.
- CÁRIA, N.P.; SANTOS M.P. (2014). *Gestão e Democracia na Escola: Limites e desafios*. <http://dx.doi.org/10.5902/2176217113789>;
- CASTRO, A. B. C. (2015), *O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da bahia/ba*.
- BATISTA, N. C. (2013). *Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação*. Jundiaí: Paco Editorial.
- BELTRAN, J. (2003). *Estratégias y técnicas de aprendizaje*. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- BEUREM, Ilse Maria (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2003, p. 92.
- BOTLER, A. M. H. (2018). *Gestão escolar para uma escola mais justa*. *Educar em Revista*, 34 (68), p. 89-105.
- BRASIL no PISA. (2015). *Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. – São Paulo: Fundação Santillana.
- BRASIL, Ministério da Educação. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional: Lei 9394 de 1996*. 2 ed. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em < [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) >
- CÁRIA, N.P; Pereira, M. (2014). *Gestão Democracia na Escola: Limites e desafios*. Vale do Sapuraí, Brasil. Recuperado de: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1.
- CRESWELL, J. W. (2015). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed.
- FILHO, P.D. S; CARVALHO, M. A. (2014). *Evadir porque? Principais causas e motivo*.

Educação Tecnologias. Inovação em Cenários em transição.

FOUREZ, G.(2003). Crise no Ensino de Ciência? Rvista Investigação em ensino de Ciência - V8 (2), PP.109-123.

FREITAS, B.F.D.S. (2017). *Análise de um plano de ensino sobre Física de Partículas no ensino Médio* (Dissertação apresentado ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociência e à Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Scarinci, A.L. São Paulo).

FREIRE, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6^o ed. São Paulo: Atlas.

LIMONTA, S. V. (2014). Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, 24(46), 120-136.

LUCK, H. (2009). *Gestão Educacional: Uma questão paradigmática*. Petropolis: editora vozes.

MACHADO, C.; GANZELI, P. (2018). Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanço e entrave. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 34 (68), 49-63.

MARTINS, G.A., THEÓPHILO, C.R. (2010). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas. p. 2.

MOREIRA, M. A; MASSONI, N. T. *Interfaces entre teorias de aprendizagem e ensino de ciência/física*. Textos de Apoio ao Professor de Física, v.26 n.6, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. (2006). As pesquisas Denominadas do Tipo: “Estado da Arte” em Educação. *Revista dialogo Educacional*, (19 p. 37-50).

Mãe, quem é “perguntador” é inteligente ou intelectual? Ensaio sobre a ‘liberdade’ na perspectiva florestânica

Autora:

Janiara de Lima Medeiros

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas e em Docência no Ensino Superior.

DOI: 10.58203/Licri.83235

Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Janiara de Lima. Mãe, quem é “perguntador” é inteligente ou intelectual? Ensaio sobre a ‘liberdade’ na perspectiva florestânica. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 196-204. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

: O questionamento da minha filha Maria Luiza, aos 9 anos de idade (2022), despertou aos ensinamentos herdados pelo brasileiro Florestan Fernandes (1920 - 1995), considerado como o pai da sociologia crítica no país. O paulista, de origem pobre e alma humilde, teve despertadas percepções e reflexões que, ao longo da sua vida, resultaram em diversos trabalhos a respeito das preocupações com as transformações sociais, deixando-nos legados preciosos à formação humana integral e emancipatória. Como referencial no Brasil de inteligência e intelectualidade, seus pensamentos quanto à educação vão ao encontro dos do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891 - 1937) considerando que cada um, no seu tempo e espaço, contribuiu com suas inquietações e produções acerca de questões sociais e as possibilidades que consideravam capazes de mudar os caminhos pelos quais a humanidade poderia trilhar. Este artigo buscou perquirir a formação, a atuação e a atualização do sociólogo brasileiro considerando a realidade da atual educação nacional à luz dos legados destes dois grandes pensadores.

Palavras-chave: Florestan Fernandes. Antonio Gramsci. Intelectuais.

INTRODUÇÃO

A fase dos porquês por que todas - ou, pelo menos, a maioria - das crianças passam é desafiadora aos pais e responsáveis. Inicia-se, geralmente, aos três anos de idade e pode perdurar por muito tempo, propondo a elas aprofundar nas curiosidades sobre a própria criança e sobre o mundo ao seu redor.

Recordar de todas as perguntas da minha filha Maria Luiza seria uma viagem em diversas áreas de ensino como se fosse os continentes ao redor do mundo. No entanto, com o passar dos anos, organizar algumas das respostas mais adequadas à sua compreensão, é como tentar responder noutro idioma pouco conhecido com coerência e coesão. Quando perguntou “- por que o nome de vaso (sanitário) é vaso?”; “- porque o universo é negro mas o céu é azul?”; “- como o bebê entra na barriga das mães?”; (entre outras), as respostas eram sempre conduzidas de forma simples, prática e adequadas à sua idade. No entanto, quando ela questionou sobre se um ‘perguntador’ seria inteligente ou intelectual, foi inevitável não interpretar a dúvida como sendo ela a ‘perguntadora’. Segundo Maria Luiza, na escola, ao fazer muitas perguntas, a professora teria dito que ela era inteligente. “- Mas se fosse inteligente, não precisaria perguntar”, teria retrucado à professora.

O fato é que, ao explicar, embora possam ser sinônimos, os adjetivos revelam que uma pessoa inteligente tem uma maior habilidade de compreender os pensamentos e conhecimentos prontos e, uma pessoa intelectual é, além de inteligente, capaz de analisar e reproduzir pensamentos e conhecimentos. Logo, uma pessoa que faz muitas perguntas (‘perguntador’, como ela se referiu), é uma pessoa interessada pelo conhecimento e pode ser inteligente e intelectual: a própria Maria Luiza concluiu. Esta, entre outras experiências, deixa-me confortável em afirmar o quanto é inquestionável e o quanto uma mãe pode aprender com uma filha. E, a partir dessa sua pergunta que, em resumo, desejava entender a diferença entre inteligente e intelectual, meu pensamento voltou às pesquisas do mestrado no qual dissertei sobre o tema “A Reforma do Ensino Médio - Estudo crítico da Lei n° 13.415/2017” (MEDEIROS, 2021) em que

foi possível analisar a estruturação didático-curricular que, na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu tecnicismo reforçado pelo pragmatismo, não apenas contribuiu para

a disciplinarização intelectual por meio dos cinco itinerários formativos, mas também negou a autonomia da práxis pedagógica na relação ensino-aprendizagem, ao estabelecer um currículo formal único em meio à pluralidade nacional (MEDEIROS, 2021, p. 8).

Neste trabalho, foi possível refletir sobre o pensamento gramsciano quanto à organização escolar e sua proposta da escola unitária cujo objetivo seria a “formação integral para a vida, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A experiência em observar a prática escolar e estudar políticas públicas educacionais oportunizou identificar na atuação das instituições escolares a disseminação da visão de mundo e de sociedade nas quais elas acreditam. Consequentemente, essas instituições são utilizadas pelo mundo do capital como meio de manobrar a formação humana no âmbito escolar, introjetando ideologias de acordo com a concepção político-social vigente. Conforme Gramsci (2001, p. 19):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas

escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.

A escola, enquanto uma instituição social articuladora de interesses e desinteresses, inicia o processo de educação humana para a sociedade. Por consequência, a instituição escolar forma as capacidades dos educandos para o trabalho que estarão em exercício nesta sociedade, atendendo aos interesses da classe dominante.

Nesta reflexão, surge o caso brasileiro de referencial intelectual em Florestan Fernandes que compreendia a instituição de ensino como necessário espaço para a liberdade no que diz respeito às questões pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem (espaço em que se podiam haver discussões sobre temas diversos em prol da formação integral e emancipatória) e em relação às questões administrativas (envolvendo famílias, docentes, discentes)

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extraescolar que recebi através das duras lições da vida. Para o bem e para o mal (...) a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu distorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e anti-intelectualista, afirmo que iniciei minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia ordem das bicadas mas a relação de presa, pela qual o homem se alimentava do homem (...) (FERNANDES, 1977, p. 142).

O educador Florestan reconhece a importância da escola, e destaca a fundamental necessidade da formação humana que deve ocorrer independente da educação institucionalizada. No entanto, é na educação escolar onde se propõe desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na qual o conhecimento para interação social, inclusão no trabalho e à vida. Assim é que o sociólogo defende a importância da formação

intelectual e, portanto, a necessária educação integral, valorizando escola pública e democrática.

A análise das informações deixadas por Florestan constituirá a base para que esta pesquisa bibliográfica se desenvolvesse. Haverá, outrossim, outros pensadores e práticas pedagógicas que apoiarão ao desenvolvimento da temática que envolve a discussão sobre a educação para a vida e formação para o trabalho.

Assim, este artigo buscou perquirir a formação, a atuação e a atualização do sociólogo brasileiro considerando a realidade da atual educação nacional à luz dos legados destes dois grandes pensadores.

INTELECTUAL PARA A LIBERDADE

Com o avanço da sociedade, a história apresenta novas oportunidades às classes, dentre as quais, a classe trabalhadora mantém-se dependente da ideologia do capital. Não foi identificado, até o momento histórico, outro sistema de produção e econômico que não estejam incorporados ao pensamento capitalista que o pudessem frear, sem deixar de proporcionar, o crescimento social.

Não se tenciona aqui a discussão quanto ao Capital. A intenção é a discussão quanto ao aprisionamento do indivíduo às condições sociais causado pela formação rasa, aligeirada e acrítica.

Enquanto educadores e cidadãos brasileiros, cabe-nos problematizar os elementos constituintes da educação interessada na superficialidade, desintegrada e alienante sob a égide dos discursos extremistas reutilizados pela extrema direita nacionalista¹ no Brasil, culpabilizando educadores e partidos políticos de esquerda por transformarem a escola pública num grande centro de doutrinação comunista, na defesa do liberalismo econômico e da negação de uma formação política como base para a clareza da totalidade social. Por essa causa, é que Florestan afirma o valor ao “convívio intelectual e político, o compromisso ético com a utopia da emancipação humana” (Fernandes, 1992, p. 76).

Foi dessa forma que Florestan preocupou-se, entre outras questões, com a formação, emancipação e educação pública ao povo brasileiro. Quanto à formação, defendia a

¹ A política de extrema-direita, também referida como extrema-direita ou extremismo de direita, é política mais à direita do espectro político de esquerda-direita do que a direita política padrão, particularmente em termos de ideologias e tendências anticomunistas, autoritárias, nacionalistas extremas e nativistas. Definição disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Extrema-direita> Acesso em 12/02/2021

construção e o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de compreender as tensões políticas, antagonismos de classe entre outros assuntos que seriam apresentados com transparência somente à elite.

Os diferentes “Florestans”, compreendidos nos estudos ocorridos durante o segundo semestre do ano de 2022, podem ser identificados nas suas diferentes fases que se inicia na construção do conhecimento, na consolidação da sua formação, no movimento para ação em sua práxis militante.

É possível observar, dessa forma, que Florestan percorreu os caminhos da aquisição do conhecimento e desenvolvendo-se enquanto intelectual ao: pensar na classe em que fazia parte, capacitá-la às lutas rotineiras, (re)elaborar conceitos, contribuir à evolução gradual de novos pensamentos políticos, transformar visões folclóricas de mundo em histórico-críticas, despertar à práxis pedagógica necessária a uma nova cultura, intelectualizar à liberdade.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (EM) apresentam comunicação com aspectos histórico-cultural de base, contextualizado com a cultura nacional. O novo projeto que ainda está em implantação na educação brasileira tange as ideias de Florestam Fernandes e Gramsci quando ele medeia o capitalismo estruturado pela política vigente (ANDRADE e MOTTA, 2020; OIT, 2019; OLIVEIRA, 2017).

A configuração dos projetos BNCC e EM se forram na economia e na política Inter textualizando-se com as ideias sociais que desencadeiam novas ideologias. Com os estudos de Florestan e

Com o aporte de compreensões buscadas no arcabouço teórico deixado pelo sociólogo brasileiro, tais como aquelas referentes à especificidade da revolução burguesa no Brasil e das contradições erigidas no seio do capitalismo dependente, argumenta-se que a BNCC e o NEM apresentam traços comuns às diversas reformas e medidas de contrarreforma alavancadas pela burguesia brasileira ao longo da nossa história, sobretudo em momentos de crise (ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 3).

Dessa forma, entende-se que o nivelamento social e o nivelamento cultural estão longe de se igualarem às condições socioeconômicas dos aprendizes do Brasil conforme Florestan idealizava na sociologia e na política. Isso porque ainda está longe a conjuntura de nivelamento político-pedagógica. O que ainda se apresenta nos editais de projetos e literaturas como teorias altruístas é baldio devido ao Brasil se encontrar muito aquém na igualdade para poder desenvolver essas teorias; “ao que a esfera educacional não se faz exceção: nesta também as medidas apresentam as faces exacerbadamente contraditórias, antidemocráticas e retrógradas, próprias do capitalismo dependente” (ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 3).

Diante da necessária revisão das políticas públicas educacionais face ao movimento histórico e social contínuos, torna-se pertinente o aprofundamento dos conhecimentos acerca da formação da juventude brasileira. Nesse sentido é que o aprimoramento de pesquisas quanto ao Ensino Médio brasileiro na perspectiva de uma educação democrática desperta à análise de sua proposta metodológica com base da pedagogia das competências.

Desse modo, uma releitura e reanálise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no contexto atual é oportuna a fim de identificar (ou não) características que apontam à educação democrática e, portanto, libertadora. Nesse sentido, objetiva-se pesquisar e comprar outras metodologias que apresentem resultado em prol dessa formação escolar almejada. Nesse cenário, surge a alternativa da Pedagogia da Alternância à educação campesina, e seu estudo enriquecerá análise sobre o atendimento (ou não) desta metodologia para atender as necessidades da formação de mão de obra do e no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um questionamento ingênuo de uma criança de 9 anos de idade serviu como ponto de partida para elaboração deste trabalho que consolida os estudos de Florestan a respeito da educação integral que envolve a formação do pensamento crítico e questionador.

A importância da compreensão do conhecimento amplia-se na expectativa de recriar novas perspectivas e interpretações de mundo por meio de uma formação intelectualizada.

O pensamento intelectual reflexivo, analítico, questionador e crítico permite a liberdade enquanto condição humana, a qual, ainda que sujeita aos ritos sociais, é conscientemente emancipada e livre.

Essa característica da formação humana deve ser revisada nas políticas públicas educacionais em defesa de uma educação democrática para a vida e para o trabalho. E, nesse sentido, faz-se oportuna a revisão das metodologias de ensino-aprendizagem que atendam as diferentes realidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 20, p. e020005, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655150. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL - BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso set/2022.

FERNANDES, Florestan. Depoimento sobre Hermínio Sacchetta. In: SACCHETTA, Hermínio. **O caldeirão das bruxas e outros escritos políticos**. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1992. p. 75-79.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição par o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977. Sociologia brasileira, v. 7.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório Trabalho Decente E Juventude**. Série: Transição da escola para o trabalho. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_526221/lang--pt/index.htm. Acesso set/2022.

OLIVEIRA, J. B. **A base curricular e a reforma educacional**. Valor econômico, São Paulo,

04 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.valor.com.br/opiniao/4956732/base-curricular-e-reforma-educacional>. Acesso set/2022.

Breves considerações sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Autores:

Rafael Jacson da Silva Carneiro

Mestre em Teologia e coordenador na Zao Atendimento Neuropsicopedagógico

Cleidiane Silva Castro Sampaio

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas e em Docência no Ensino Superior.

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa

Licenciada em Letras - Português, pós-graduada em Estudos Linguísticos e Análise Literária

Prícila da Cunha Glim de Oliveira

Bacharel em Zootecnia e graduanda em Letras/Língua Portuguesa, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Vinícius Cruz de Oliveira

Graduação em processos gerenciais, Faculdade Multivix. Supervisor Multivix

DOI: 10.58203/Licri.83236

Como citar este capítulo:

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva et al. Breves Considerações sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 205-214. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de frequentar o ensino regular e, conseqüentemente, de participarem das aulas, por conta de diversos fatores entre eles socioeconômicos, assim como tendo em vista a mudança de perfil do aluno deste segmento, que antes priorizava estudantes de faixa etária adulta, agora abrangendo também o público adolescente, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com vias a atender as atuais demandas que tem sido mais desafiadora por conta da realidade atual que é a evasão escolar. Com base no exposto, o presente estudo busca expor uma análise bibliográfica acerca dos desafios dos alunos da educação de jovens e adultos - EJA. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma forma de ensino no Brasil que tem o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade para que estes tenham a oportunidade de realizarem sua formação básica.

Palavras-chave: Ensino. Educação de Jovens e Adultos. Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade voltada para um público diferenciado, que tem por objetivo incentivar o retorno de jovens, adultos e idosos para sala de aula. A EJA liga-se a um contexto de equidade social e reparação, pois parte-se diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996).

Por meio de uma abordagem bibliográfica procura-se abordar os desafios de professores diante dessa modalidade com os direitos estabelecidos na LDB para os alunos da EJA. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamentais e médios na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018).

A Educação de Jovens e Adultos é formada por uma população, muitas vezes, de trabalhadores estudantes composta por jovens, adultos e idosos, geralmente com histórico de vulnerabilização social, que precisou interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações de extrema dificuldade que perpassa os sujeitos da EJA, traçando um quadro que os deixa ainda mais invisibilidades.

A partir das premissas anteriores sobre a EJA, será abordado as concepções que perpassa os sujeitos dessa modalidade de ensino e os desafios enfrentados nesse contexto de aprendizagem principalmente pelo fator chamado evasão escolar, este como constituinte desafiador no processo de ensino e aprendizagem. É sabido que a problemática da evasão e da repetência escolar no nosso país tem sido um dos grandes desafios afrontados pelas redes do ensino público, pois os motivos e consequências estão unidos a fatores como social, cultural, político e econômico..

Para contribuir com essa parceria na construção do novo paradigma, cabe à escola criar um novo olhar sobre a realidade e refletir sobre ela e analisando-a e partindodaí para novos rumos numa ação política pedagógica que abra caminho para o estabelecimento de fecundas articulações entre a escola e até possíveis mudanças e

suas didáticas. Supõe-se que os mesmos alunos que evadiram da escola são os que mais tarde vão se tornar o público atendido pela EJA.

Nesse sentido, o presente estudo buscou expor breves considerações sobre a história e desafios do EJA.

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino cujo amparo é estabelecido por lei (BRASIL, 2018), em que o foco são as pessoas que não tiveram acesso por motivos (falta de estímulo, necessidade de trabalhar, etc.) ao ensino na idade e no período regular. A história da EJA é caracterizada por diversas variações ao longo dos anos, estando diretamente relacionada às políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

A construção histórica da EJA no Brasil pressupõe também considerar em todos os seus processos político-educativos, a educação popular, definida por Freire, um dos seus idealizadores: “Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 1996, p.15).

De acordo com Vieira (2004, p. 19) “durante a colonização, a alfabetização de adultos tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever”. Essa A educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da população com quinze anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica. Conforme pontua Oliveira (1999), a modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo.

As necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos são amparadas pela legislação educacional que prevê a oferta dessa modalidade na rede regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, observado ao objetivo da aceleração de estudos e possibilidade de certificação por meio de exames.

Aportes legais como a constituição de 1988 e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previram, inicialmente, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos. É de fundamental importância mencionar a Constituição outorgada em 1937, apontada como sendo um verdadeiro retrocesso no tocante à educação, na qual grande parte das conquistas alcançadas em 1934 foram descaracterizadas durante o “Estado Novo”.

Para Herkenhoff (1989, p. 25) “a política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias”. Nesse sentido, procura-se entender o EJA como uma modalidade específica de ensino que, segundo o Conselho Nacional de Educação, todos; por conseguinte, se a criança ou o jovem não estão na escola, indica-se que houve uma falha da sociedade e do poder público.

O artigo 205º da constituição federal (BRASIL, 2016), prevê que a educação, é direito de todos, ou seja, os governos devem provê de alguma forma que as instituições colaborem de forma que essa educação chegue a todas as pessoas independente de sua classe socioeconômica, etnia ou situações peculiares a qualquer grupo da sociedade. De acordo com a LDB, no seu artigo 37º ,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, pg. 30, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, 1996, nesse artigo 37º evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria. O parecer CEB/2000, regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos” (CEBnº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000) preconiza que a EJA não possui mais a função de suprir a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação.

O objetivo dessa modalidade de ensino é fornecer subsídios para que afirmem como sujeitos ativos, críticos e democráticos, tendo em vista que possa dar a esses alunos

condições de aprender permanentemente, aguçar o espírito crítico, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais e a partir disso ter acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos de forma a poderem atuarem como cidadãos na sociedade.

O aluno inserido nessa modalidade tem a possibilidade de o reingresso as aulas, trazendo conhecimento, capaz de mudar significativamente a vida desse aluno, trazendo assim novas possibilidades e oportunidades para conviver em uma sociedade de forma democrática, justa e igualitária com direitos e deveres. Segundo a LDB, em seu artigo 38º, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL: pg. 30, 1996)

Assim como em outros países, no Brasil, a EJA cumpre funções de integrar também migrantes rurais na sociedade urbana letrada e elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, mas serve também como canal de aceleração de estudos para adolescentes que a reprovação colocou em defasagem e de reinserção de jovens a educação.

É característico dessa modalidade de ensino a diversidade de perfil dos educandos, seja com relação a idade, ao nível de escolarização em que se encontram, a situação socioeconômica e cultura, às ocupações e motivações pela qual procuram a escola, então o público dessa modalidade acaba que sendo muito eclético.

A educação de jovens e adulto tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural. O tempo destinado pelo aluno nessa modalidade de ensino tem valor significativo para sua formação, contribuindo para que ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida.

No entanto, o mesmo cenário é revelador das desigualdades que demarcam as experiências de vida dos sujeitos da EJA, assim como, da marginalidade das políticas educacionais para esta modalidade. Assim, enquanto não temos respostas em relação ao percurso que iremos trilhar nessa. Portanto, é mister ter esse olhar sobre a realidade desses sujeitos bem como os desafios enfrentados que envolve o contexto que esses alunos perpassam para conseguirem estudar.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS DA MODALIDADE DE ENSINO

A EJA permitindo que seus alunos retomem os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação, ingresso no meio social e atuar como cidadão no espaço em que vive.

A EJA apresenta currículo uma organização flexível, contextualização do currículo e das suas metodologias, focados aos objetivos da aceleração de estudos e possibilidade de certificação por meio de exames.

Aportes legais como a constituição de 1988 e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previram, inicialmente, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos.

No artigo 205° da constituição federal (BRASIL 2016), prevê que a educação, é direito de todos, ou seja, os governos devem provê de alguma forma que as instituições colaborem de forma que essa educação chegue a todas as pessoas independente de sua classe socioeconômica, etnia ou situações peculiares a qualquer grupo da sociedade. De acordo com a LDB, no seu artigo 37° ,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, pg. 30).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, 1996, nesse artigo 37° evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles quenão tiveram oportunidade em idade própria. O parecer CEB/2000, regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos” (CEBn° 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000) preconiza que a EJA não possui mais a função de suprir a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação.

O aluno inserido nesse processo de educação se torna importante pois possibilita o reingresso desse aluno às turmas, trazendo um conhecimento, capaz de mudar significativamente a vida desse aluno, trazendo assim novas possibilidades e

oportunidades para conviver em uma sociedade de forma democrática, justa e igualitária com direitos e deveres. Segundo a LDB, em seu artigo 38º, “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL: pg. 30, 1996).

A educação de jovens e adulto tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural. O tempo destinado pelo aluno nessa modalidade de ensino tem valor significativo para sua formação, contribuindo para que ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público geralmente específico, que se encontra fora do ensino regular, devido, principalmente a questão da idade mais elevada. São vários os motivos que levaram os estudantes do EJA em ter abandonado a escola anteriormente, e, também são várias as razões que trouxeram os mesmos de volta ao ambiente de uma sala de aula. Segundo Andrade (2004, p.45) “[...] Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais, o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação”. Jovens e adultos não podem ser vistos nem tratados como crianças, pois já ultrapassaram essa fase e apresentam uma diversidade de vivências, interesses, motivações e atitudes que devem ser consideradas,

[...] para compreendermos a educação de jovens e adultos precisamos saber suas especificidades em relação a quem são os jovens, adultos e idosos atendidos [...] Devemos ter consciência de sua condição de “pessoas humanas” e de sua condição social: “não-crianças”, “excluídos” e “membros de determinados grupos e classes sociais” (OLIVEIRA, 2004, p.61).

São os jovens, adultos e idosos que buscam dar um novo sentido às suas práticas cotidianas; que querem se libertar dos preconceitos sofridos, procurando reconstruir uma trajetória de vida marcada pela exclusão e trilhando um caminho de formação de novos valores e cidadanias.

De acordo com Lima (2014), a obrigação de muitos em trabalhar para sustentar a

família ou a si mesmo, devido as adversidades financeiras, fizeram com que diversos indivíduos largassem o ambiente escolar, elevando conseqüentemente os números de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade. Já para Strelhow (2010), os motivos se diferem que os fizeram retornar ao ambiente escolar são: melhores colocações no mercado de trabalho, necessidades econômicas, conquistas pessoais, desejos de vencer na vida e quebras barreiras de exclusões, etc.

É notório salientar que os alunos da modalidade EJA, são indivíduos que não possuem em grande maioria, a vitalidade dos estudantes do ensino regular, devido ao cansaço dos afazeres do dia-a-dia, além das idades mais avançadas. Também é importante frisar a existência de milhões de brasileiros que não tem e não teve direito a educação básica que é obrigatória por lei, formando uma massa de analfabetos excluídos que não sabem ler e nem escrever.

No percurso educativo dos jovens e adultos desse segmento, as questões relacionadas ao uso das diversas tecnologias e seus códigos, configura-se como mais um desafio para a superação da exclusão desses sujeitos de um contexto social onde, cada vez mais, o uso das linguagens tecnológicas estão presentes nos nossos cotidianos. Agregar mais esse desafio em um percurso marcado por desistências, frustrações, perdas e traumas, nos move para a busca de interlocuções com aqueles e aquelas envolvidos nesse campo, por meio de investigações que nos possibilitem desvelar seus interesses e necessidades quanto ao ensinar/aprender novos e outros conhecimentos. Na visão de Freire quando este argumenta,

Não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser. Não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira, a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. É apreendendo a razão de ser do objeto que eu produzoo conhecimento sobre ele (FREIRE, 2000, pg. 103).

Strelhow (2010) preconiza que o Ensino de Jovens e Adultos (2010), foi servido inicialmente apenas com a finalidade de alfabetizar indivíduos, resumido em uma metodologia de ensinar a ler e a escrever. CHARLOT (2000) define que, no entanto, tem como a valorização de uma construção do estudante pela maneira das suas afinidades com o saber, onde o aprender é o estado para a sua individualização. Portanto os autores

citados permitem colaborações para uma ponderação sobre a constituição do educando da EJA, pois permite aproximar a pessoa como obra do indivíduo e não como um puro solicitador de uma sucessão, de um grupo etário, ou portadores de uma semelhança vital que os define a priori.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público geralmente específico, que se encontra fora do ensino regular, devido, principalmente a questão da idade mais elevada. São vários os motivos que levaram os estudantes do EJA em ter abandonado a escola anteriormente, e, também são várias as motivações que trouxeram os mesmos de volta ao ambiente de uma sala de aula.

O direito à uma educação de qualidade bem como acesso a ela está previsto por lei. Por isso, a escola deve buscar caminhos possíveis para criar ações que permitam a oferta de um ensino de qualidade que incluam todos no processo educativo, independentemente de suas limitações, e valorize a suas potencialidades frente aos desafios da sociedade atual e até mesmo a reversão da evasão que se encontra bem presente quando se trata de atrair esse público para a escola, pois a educação é direito de todos e deve ser ofertado a todos através de condições inseridas pelo estados e municípios para que isto aconteça.

Contudo, é muito importante levar em consideração as situações existentes na EJA; a ausência de formação inicial, enfocada nesta modalidade; a formação contínua ainda frágil sobre as especificidades dos alunos da EJA, os professores ainda não se sentem aptos para essa modalidade e quando se trata de metodologias que atraiam esses alunos e de alguma forma os motive e o material a ser utilizado nessa modalidade. Enfim, se constituem em aspectos que devem ser repensadas mediante os desafios na referida modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. R. A. de. A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância. *Serviço Social e Realidade* (Franca), v.13, n.2, p.79-88, 2004.

BRASIL. DecretoLei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 22 de Abril de 2019.

LIMA, Guilherme Amisterdan Correia. Educação de jovens e adultos: o ensino de geografia como espaço de reflexão crítica a cerca da realidade. Anais do I Congresso Nacional de Educação. CONEDU, 2014.

STRELHOW, ThyelesBorcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. Ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. Revista da Alfabetização Solidária, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade de ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

POLETTI, André. O professor e a gestão do conhecimento. Profissão mestre, São Paulo, p. 22-23, set. 2002.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Considerações acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Autor:

Rafael Jacson da Silva Carneiro

*Mestre em Teologia e coordenador na
Zao Atendimento Neuropsicopedagógico*

DOI: 10.58203/Licri.83237

Como citar este capítulo:

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva.
Considerações acerca do Atendimento
Educativo Especializado - AEE. In:
MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e
Educação: contextos e vivências**. Campina
Grande: Licuri, 2023, p. 215-227. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A educação especial constitui-se como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. A legislação prevê que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O objetivo deste estudo foi investigar algumas funções do atendimento educacional especializado aos portadores de alguma deficiência. Para tanto, foi feita uma pesquisa de caráter bibliográfica com embasamento de alguns documentos legislativos bem como autores que versam sobre o assunto. Este trabalho está amparado nas leis e decretos que regem o AEE em nosso país e em autores que estudam este tema, tais como Garcia (2008); Barreto; Alves e Mendes entre outros. A partir disso possibilitou conhecer um pouco sobre a forma do atendimento e aquilo que é dever do professor do AEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. legislação.

INTRODUÇÃO

O AEE é um atendimento realizado por um professor de educação especial que identifica as barreiras existentes na escola regular que impedem ou dificultam a convivência, o desenvolvimento e o ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos no desenvolvimento, altas habilidades e superdotação de acordo com as legislações vigentes.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que suprimam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa a grade de forma a ajudar na formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Através de um ensino colaborativo essa modalidade se apresenta como uma alternativa de trabalho conjunto entre o professor da classe comum e o especializado visando à complementação, não a sobreposição de conhecimentos. Ambos trabalham juntos na classe comum desde o planejamento até a avaliação de todos os alunos, integrando, assim, seus saberes e experiências e quando necessário fazendo adaptações curriculares se possível.

Os serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos quando possível adapta-los, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares aqueles que necessitam desse atendimento de forma específica de acordo com as limitações de cada aluno. Tendo em vista essa necessidade de atendimento aos alunos que necessitam em relação a assistência que deve ser evidenciada no contexto escolar, o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial.

A luta pela inclusão escolar tem se tornado mais notória na sociedade atual, com consequências positivas nas políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Com a criação da Constituição Brasileira em 1988, as pessoas com deficiência tiveram seus direitos assegurados e a partir de então o aluno com deficiência teve direito ao atendimento educacional especializado (AEE). A Constituição Brasileira (1988) normatiza que é dever do Estado a igualdade e o acesso à educação e ao:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, art. 208, III, V, CF p.118).

Independente das possibilidades de mudanças no cenário educacional, o ato de incluir estes alunos com necessidades especiais ainda é algo bem distante a ser realizado em grande parte de nossas escolas por conta da demanda e muitas vezes por não se ter um olhar específico nas escolas para que haja um atendimento genuíno, haja vista que as mesmas vivem muito abaixo da realidade das crianças inclusas, principalmente, no que diz respeito a sala regular. O atendimento educacional especializado é sempre ressaltar a aprendizagem do aluno na classe comum em parceria com o professor do AEE.

Portanto, é de suma importância que o atendimento educacional especializado é a colaboração e a articulação entre os professores. É fundamental que os professores trabalhem em conjunto, pois o aluno é um ser único e indivisível. É necessário garantir seus direitos quanto ao espaço físico, seus valores, saberes e principalmente sua permanência nas salas regulares.

Assim, diante de todo o aparato legislativo existente, fez-se necessário o uso da referida pesquisa bibliográfica afim de nortear o ensino voltado aos alunos especiais por meio do AEE e, também, fomentar questões que lhe permitam terem experiências vivenciadas no dia a dia da escola, abordando a necessidade de levantar informações com a intenção de fazermos uma reflexão sobre o AEE e as práticas educativas na perspectiva da inclusão com o intuito de elucidar questões relacionadas a atendimentos, bem como reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o processo de inclusão e os passos que devem ser tomados a partir do que versa os documentos normativos.

SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2009). É evidente, que o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Deste modo, o atendimento é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno quando possível, essa escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. A partir da Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13146 de 2015), Art. 28, fica determinado que é de responsabilidade do poder público fornecer para o público alvo da educação especial profissionais de apoio escolar.

A educação inclusiva para crianças com deficiência é um direito garantido por lei, assim como todos os processos educacionais, traz diversos desafios. Como objetivo de superar esses desafios e melhorar os aspectos que envolvem a educação inclusiva, foi implantado nas escolas públicas o Atendimento Educacional Especializado(AEE) e também para auxiliar o professor, que trabalha especialmente para essas crianças.

Para o MEC/SEESP (2008), o serviço do AEE é voltado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e poderá ser ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, sendo complementar ou suplementar a escolarização deles em classes comuns de ensino regular. De acordo com Resolução nº4, AEE deve ser

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art.5, p.2).

Dessa forma, objetivo principal do AEE é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala

de aula comum, contudo, tais atividades não são substitutivas a escolarização e um tanto necessárias.

O atendimento educacional especificado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros. É na educação infantil que a inclusão escolar tem início, pois é o local onde desenvolvem-se as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza dos estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (SARTORETTO, 2010).

Nas etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e o atendimento deve ser realizado contrário ao da classe comum, na própria escola.

O AEE é de fundamental importância porque trabalha as reais necessidades do aluno, respeitando os ritmos de aprendizagem e as peculiaridades de cada um, desenvolvendo a autonomia dos alunos, facilitando a aquisição de conhecimentos além de favorecer a compreensão de si próprio relacionados à aplicação de situações de vida diária, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno proporcionando a aquisição de habilidades dentro do seu contexto de vida sejam elas inter e intrapessoais, disponibilidade permanente para aprender, facilitando a caminhada ao saber; contribuir para que o aluno construa gradualmente os seus conhecimentos, pelos processos de avanços e recuos inerentes ao seu próprio ritmo, evoluindo a cada passo. Assim o AEE é

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso

desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO, 2010, p 2).

Um das premissas do professor da sala do AEE é que ele seja dinâmico e criativo, a fim de facilitar o processo de ensino - aprendizagem do aluno deve trabalhar as peculiaridades de cada aluno ao longo de todo o processo de escolarização e acima de tudo esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum mantendo comunicação para que juntos possam criar estratégias para o desenvolvimento dos alunos. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado: Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos que necessitam de atendimento. Quanto mais houver esta interação mais benefícios trarão para as crianças, o que contribuirá para uma inclusão de qualidade evitando a discriminação no ambiente da escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Atendimento Educacional Especializado, assegurado no artigo 58, § 1º e § 2º, ressalta que

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p.21).

A lei assegura o direito do aluno ao Atendimento Educacional Especializado assim que for necessário, para que o mesmo possa ser atendido em suas particularidades, bem como quando não for possível matricular nas classes comum esse atendimento deverá ser realizado por meio do serviço de apoio especializado e de um profissional. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Para Sartoretto (2010), o Atendimento Educacional Especializado deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular no caso de altas habilidades, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e recursos de tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino na sala regular para que haja uma ação conjunta entre o professor titular e o do AEE.

No atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação, devem ser desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes entre outros. Nos casos de escolarização em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, o AEE é ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar.

Os professores, junto com a escola, devem entender que esse aluno não é um ser limitado e sim com habilidades diferenciadas, que devem ser analisadas de forma singular, onde o professor realiza o processo de inclusão do aluno na condição de deficiente com os demais alunos, respeitando e adaptando as atividades a cada condição dos alunos, que variam de acordo com a sua limitação. Essa ideia é fomentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE No 04/2009, a qual diz:

Art.1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A legislação prevê a garantia ao direito a educação a toda e qualquer criança com deficiência e punição as pessoas que agirem de má fé, recusando um aluno em uma instituição pela sua condição de deficiente. Esse argumento é amparado pela

Lei 7853/89 da Constituição que diz: “punível com reclusão de 1(um) a 4(quatro) anos, e multar .recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (MEC/SEESP, 2001b p. 274)

Várias discussões tem discutido sobre a prática pedagógica dos educadores em relação à utilização de recursos pedagógicos que possam contribuir de fato com a aprendizagem de crianças com deficiência, uma vez que com sua utilização previamente planejada e acessível pode, de certa forma, favorecer o desenvolvimento e aprendizagem de alunos podendo ainda contribuir para o processo de inclusão no contexto escolar.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Especial no contexto da modalidade educação escolar, é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados que visam garantir e promover as potencialidades dos alunos que apresentam NEE, em educação básica.

Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009). Neste sentido, o AEE é tido como um importante programa voltado para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiência na sala de ensino regular.

Dessa forma, os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam uma educação inclusiva. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Especial no contexto da modalidade educação escolar, é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados e por vezes adaptados que visam garantir e promover as potencialidades dos alunos que apresentam NEE, em educação básica.

É importante ressaltar que para incluir este aluno especial em uma sala de aula. Além das adaptações físicas é necessário que a escola ofereça um atendimento

paralelo às aulas regulares para que a criança possa de fato promover suas potencialidades e garantir sua integração dentro e fora da escola.

Para tanto é papel da escola ajustar a inserção do indivíduo ao meio social, sempre com uma visão crítica, é importante salientar que a prática pedagógica do professor é essencial no desempenho escolar do aluno, já que a educação vem passando por mudanças no decorrer dos anos, por isso é necessário que o docente esteja sempre buscando atualizações para inovar sua prática de ensino, buscando formações específicas quando necessário principalmente quando se tratar de atendimento a alunos com necessidades educativas.

Para Libâneo (2006), a partir das orientações da coordenação pedagógica e havendo um clima de colaboração, pode se chegar à prática dos professores ao observarem as aulas uns dos outros e fazerem uma reflexão conjunta para que se ajudem reciprocamente. É o professor que deve ir à busca de alternativas para enriquecer a prática por meio de recursos pedagógicos, planejamentos das ações que estejam relacionados aos conteúdos e a vida prática do aluno.

O aluno com limitações sejam quais forem requer ações pedagógicas diferenciadas por parte da escola, e para isso ela deve organizar seus espaços físicos e pensar na produção de materiais pedagógicos pensando nas especificidades da criança decorrentes de sua necessidade motora e de comunicação. No AEE,

o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p.27).

O trabalho do professor do AEE é propor situações para que o aluno possa interagir e ao mesmo tempo sair de uma posição passiva diante da aprendizagem e passe para uma postura dinâmica de apropriação do saber. Dependendo de sua limitação, a criança pode ser avaliada na sala de recursos multifuncionais, quanto a leitura, a escrita e ao raciocínio lógico etc. Hoje o grande desafio da educação especial está em criar estratégias que possam contemplar a diversidade da condição humana uma vez que a educação é essencial para o progresso pessoal e social de cada cidadão.

Apesar das perspectivas de mudanças no cenário educacional, a inclusão de alunos ainda é algo que precisa ser alcançada na maioria das escolas, já que as mesmas apresentam um conjunto de elementos que se diferenciam das realidades dos alunos inclusos e estes precisam ser respeitados a partir de seu espaço físico e acima de tudo, por conta das suas particularidades.

Assim, diante da experiência profissional na área de alunos com deficiência ao longo de vários anos e também do contato com novos conhecimentos, a intenção de fazermos uma reflexão sobre o funcionamento do AEE, sua atuação e articulação com a sala comum na perspectiva da inclusão, levando em consideração que o aluno com deficiência, assim como qualquer outro precisa participar de todas as atividades em sala de aula e em outros espaços da escola, bem como reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao manuseio e a adaptação de recursos pedagógicos.

A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles têm a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, reagir, mudar sua forma de pensar e, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo (PAULA, 2007, p. 8).

As escolas devem receber recursos e apoio para atender as necessidades destes alunos. Infelizmente, muitas crianças com deficiência não são recebidas de maneira inclusiva na escola e acabam abandonando-a ficando à margem da sociedade. No entanto, a escola deve receber, respeitar e valorizar todos os alunos, cada um com suas características individuais, ou seja, deve acolher todas as crianças, buscando repensar suas práticas fazendo com que seja garantido e respeitados os direitos de todos. De acordo com Mantoan:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2007, p. 45).

No entanto, é normal que as crianças especiais apresentem dificuldades que são, na sua maioria, de ordem funcional e necessitam de recursos adaptados para que possam quebrar essas barreiras externas que lhe impedem muitas das vezes de ter acesso em determinados lugares.

Essa articulação entre o AEE e a sala comum é de suma importância para o desenvolvimento das crianças e deve acontecer desde o momento que se recebe uma criança com necessidades educativas especiais. É importante ressaltar que o professor da sala comum é o responsável pelo ensino e a aprendizagem do aluno e cabe ao professor do AEE conhecer o que o aluno sabe em função de sua experiência de vida, fazendo um trabalho articulado. Esta relação lado a lado, passo a passo, é a chave do sucesso de um trabalho bem sucedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas e lutas em prol da inclusão não é algo recente. No contexto educacional muito se tem discutido sobre as concepções da Educação Especial e no decorrer da história, foram-se criando estratégias para incluir pessoas com NEE, seja no âmbito educacional ou social até chegar na escola. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço novo que fomenta o sucesso da inclusão escolar dos alunos com NEE. Este atendimento sendo ofertado de maneira incisiva nas escolas podendo provocar muitas mudanças no ensino.

Diante deste embasamento teórico, se percebeu que o aluno que é atendido pelo AEE, tem muitas possibilidades de aprender, quando se tem um incentivo e ferramentas que são oferecidas de forma acessível, o que é diferente da sala comum, eliminando as barreiras existentes em sua deficiência. Apesar de haver leis que amparam as pessoas com deficiência para frequentar a rede regular de ensino, é importante ressaltar que é dever da escola oferecer os subsídios necessários para a educação, tais como estruturas físicas e educacionais adequadas e ainda, ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, pontua-se que o AEE é de fundamental importância para a eficácia do ensino-aprendizagem e deve ser ofertado em todos os níveis de ensino oferecendo atividades diferenciadas e programas que possam eliminar as barreiras existentes que impeçam este aluno de fato participar ativamente das aulas.

O AEE não se trata de um reforço escolar e sim uma parceria que apoia e potencializa o desenvolvimento educacional do aluno. Para que isso de fato aconteça é preciso que o

professor da sala regular trabalhe de maneira articulada visando a qualidade do ensino e a tão almejada inclusão. Para isso, educador torna-se imprescindível no processo de desenvolvimento do aluno e uma das exigências para atuar no AEE de modo a beneficiar os alunos em seu desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Julia Falivene. A invasão cultural norte-americana. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004. P23.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 15 de dez. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

CARTA, Gianni. Carta Capital. Entrevista Internacional: EUA e Israel: protegidos por Deus? Disponível em: Acesso em: 14/12/2022.

Convenção dos direitos da criança (ONU-1989) Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acesso: 12/11/2022.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado. - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.

LIBÂNEO, José Carlos - Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, 21º edição.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.

MEC/SEESP. Lei da Acessibilidade (Lei 10.098). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000.

PAULA, AEH. In: A relação entre o Estado e os sindicatos sob uma perspectiva territorial [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 251-261.

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: O QUE SÃO E A QUEM SE DESTINAM. Disponível em: Acesso em 01/12/2022.

SILVA LM da. Educação inclusiva e a formação de professores. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso - Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2002.

Pressupostos do ensino religioso na escola

Autor:**Rafael Jacson da Silva Carneiro***Mestre em Teologia e coordenador na
Zao Atendimento Neuropsicopedagógico***Resumo**

O presente artigo visa apresentar os referenciais legislativos para existência do ensino religioso na escola pública brasileira, descrevendo brevemente seu histórico na legislação nacional; desde a vinda dos primeiros colonizadores até os dias atuais, a questão da religião na educação como componente curricular e suas implicações. A educação religiosa, no período colonial até aos dias atuais como disciplina, funcionou, em muitos casos, como uma forma de doutrinação e imposição das ideologias colonialistas, baseadas seus valores sociais cristãos. e ainda fazendo a relação entre o Ensino Religioso e a escola, destacando sua importância no âmbito educacional e por fim o conhecimento religioso na escola como contribuinte para a construção da cidadania e como forma de combate às discriminações e intolerâncias.

Palavras-chave: Religião. Ensino público. Educação brasileira.

DOI: 10.58203/Licri.83238

Como citar este capítulo:

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva.
Pressupostos do ensino religioso na escola.
In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.).
Ensino e Educação: contextos e vivências.
Campina Grande: Licuri, 2023, p. 228-244.
v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, tendo por base o Art. 210 da Constituição Federal (1988), o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE), nº 4 e 7 de 2010, é concebido como uma das áreas de conhecimento da Educação Básica e componente curricular do Ensino Fundamental. Ao socializar, produzir e problematizar conhecimentos religiosos e não religiosos na construção de identidades individuais e coletivas e com grande incidência nas relações socioculturais, o Ensino Religioso vem se constituindo em um dos direitos de aprendizagem dos estudantes e parte da formação integral, devendo ser assegurado seu tratamento no currículo da Educação Básica.

Historicamente, bem como na contemporaneidade, o religioso tem sido utilizado para justificar ações e projetos no campo dos direitos humanos, bem como para reproduzir discriminações, intolerâncias e violências contra pessoas e grupos sociais. No Brasil, não obstante aos muitos esforços logrados nos últimos anos em promover direitos numa perspectiva de um Estado laico e democrático, vem enfrentado desafios quanto ao respeito à diversidade religiosa, principalmente em relação às minorias.

Dentre as demais iniciativas da sociedade civil, destaca-se o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que vem apresentando estudos e propostas que fundamentam o Ensino Religioso integrado à Educação Básica e que tem por objetivo principal contribuir na articulação e proposição de políticas sócio educacionais junto aos Sistemas de Ensino, responsáveis pela sua oferta, e pela formação inicial e continuada de professores. A possibilidade da contribuição das tradições religiosas para a construção da paz e do respeito para com os outros é válido e a despeito desse componente curricular bem como sua importância no cenário da educação brasileira.

Quando se fala sobre o conhecimento religioso na escola, discorrer sobre a dinâmica da produção do conhecimento religioso, inclusive no ambiente escolar, e ainda a relação escola, educador e educando, neste contexto, e no interior de uma comunidade pluricultural com a qual estamos inseridos.

RAÍZES HISTÓRICAS DA RELIGIOSIDADE BRASILEIRA

Os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil no século XVI e, ao se instalarem nas terras brasileiras, impuseram a cultura europeia para o povo que já habitava a colônia e a educação começou a ser pensada conforme os costumes europeus. De acordo com Aranha (1996), ao se alojarem, os colonizadores não tinham como meta prioritária a educação. As metrópoles europeias mandaram para o Brasil religiosos formados por padres jesuítas da Companhia de Jesus, com o intuito de realizarem um trabalho missionário e pedagógico com o povo.

Os padres jesuítas fundaram escolas em algumas regiões do país e introduziam os costumes europeus, dando ênfase ao ensino clássico para os filhos dos senhores de engenho que constituíam a elite da sociedade a ser educada.” As primeiras escolas começaram a ser frequentadas por filhos de famílias ligadas ao cultivo da cana de açúcar e era sinal de status possuir formação humanística, ministrada pelos colégios jesuítas. Aos filhos dos colonos e aos índios ensinava-se um ofício e divulgava-se a fé católica, uma vez que eles não tinham acesso à mesma educação da elite” (Morel, 1979).

Nestas circunstâncias, a educação brasileira se desenvolveu de forma hierárquica, na qual os filhos dos colonizadores e dirigentes governistas seguiam um modelo de educação clássica. Os descendentes dos colonos, quando conseguiam ter acesso ao ensino, aprendiam um ofício para obterem o próprio sustento e aos escravos, índios e negros, lhes era determinado a catequese (Cunha, 2009).

Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou o ensino dos princípios da religião cristã (GADOTTI, 2004, p. 65).

A educação jesuítica predominou no Brasil e exerceram o monopólio do ensino ordenados pela Coroa de Portugal. Ao vir para a colônia eles não consideraram a religiosidade dos índios que viviam na terra e, posteriormente dos negros que vieram da África, tendo suas crenças como “erradas”. Os jesuítas possuíam muitas escolas e uma

organização estável quanto à disciplina nos colégios. Por ser uma forma de educação estruturada, no decorrer do século XVIII entre outros fatores, o governo temia o poder econômico e político exercido por eles ao modelar a consciência e o comportamento das camadas sociais, o que levou ao encerramento das atividades da Companhia no território brasileiro (Aranha, 1996).

Algumas medidas adotadas para a reconstrução do sistema educacional após a expulsão dos jesuítas, percebe-se um ensino problemático e hierárquico em que os mestres, formados pela Companhia, procuravam reproduzir os seus ensinamentos. Morel (1979) explica que a educação passou a ser mantida por padres, frades franciscanos e carmelitas voltada exclusivamente para a elite brasileira, tendo as raízes no ensino jesuítico.

Para Carvalho (1989), no fim do século XIX e início do século XX, quando foi instituída a República, havia a crença de que a educação fosse solucionar os problemas, resgatando o país de uma condição de atraso econômico e social já instalada. O entusiasmo que acabou por contaminar a produção intelectual do período, que se pensava em regenerar a população brasileira tornando-a produtiva e disciplinada. Nesse período havia muitas diferenças significativas entre a população. Eram imagens de pessoas carentes, improdutivas e doentes vagando pelas ruas sem expectativas que contracenava com uma população urbana, remunerada e capaz. Esperava-se que a educação formasse grupos de brasileiros saudáveis e capacitados. Regenerar o povo brasileiro era dívida da República a ser desempenhada pelas novas gerações.

As dificuldades para o sistema educacional decorrentes da expulsão dos jesuítas, foi a desestruturação administrativa de ensino, onde os leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. Curry (2004, p. XX) chama atenção para o que representa o ensino religioso como componente curricular nas escolas, onde diz que “Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos”. Em muitos séculos de história, até os dias atuais, a religião apresenta um paradoxo que por um lado ajuda as pessoas a viverem melhor e encontrarem esperanças, mas é inegável que é utilizada para excluir e dividir grupos. A existência de polêmicas em torno da intolerância religiosa tem sido motivo de sofrimentos e de guerras, seja na cultura local/regional como também na global.

PRESSUPOSTOS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A União define os parâmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Contudo, o Ensino Religioso tem seu conteúdo e sua especificação a critério de estados e municípios e ocorre de forma confessional ou interconfessional. Esta transferência de responsabilidade transforma o espaço público escolar em uma arena estratégica para difusão de valores e crenças de instituições religiosas diversas.

A Igreja Católica teve sua unanimidade como religião no país desde a colonização que, dentre outras características, previa a imposição da cultura e da religião do colonizador (Portugal) inicialmente ao colonizado. Com o propósito da difusão da religiosidade cristã, a Companhia de Jesus, ordem religiosa católica, criou as primeiras escolas elementares, secundárias, seminários e missões, no Brasil colonial.

Os jesuítas objetivaram catequizar os índios e, posteriormente, investiram na formação dos filhos dos colonos, com o fim de instruí-los para cursar o ensino superior em Portugal. Mas foram expulsos pelo marquês de Pombal, Primeiro Ministro de Portugal, em 1759, influenciado pelas ideias iluministas contrárias à Igreja (ROMANELLI, 1980, p. 50; FIGUEIREDO, 1995, p. 45).

O regime português de padroado estabelecido na Constituição de 1824 foi mantido no Brasil Império. Neste Estado e Igreja Católica experimentavam uma colaboração política e ideológica muito próxima, onde havia mútua subordinação. A religião oficial do Estado era o Catolicismo e as demais eram proibidas de manifestar-se publicamente (CUNHA, 2012). Ou seja, historicamente no contexto brasileiro, o ensino do catolicismo fazia parte do currículo das escolas públicas e seus professores eram obrigados a jurar fidelidade a esta religião (CAVALIERE, 2007).

Conforme a Lei de 15 de outubro de 1827, Art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios

de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Ao fim do século XIX, nas três últimas décadas, esta situação começou a se modificar, pois esta relação entre Estado e Igreja impedia a autonomia almejada por ambos. Enquanto o Vaticano desejava exercer o controle do clero brasileiro sem a interferência estatal, havia forças políticas de orientação liberal e positivista que pressionava o Estado a adotar neutralidade quanto à crença religiosa, acompanhando o perfil Europeu em especial o francês (CUNHA, CAVALIERE, 2007).

Com a proclamação da República, em 1889, a relação entre Estado e Igreja sofreu profundas modificações. A separação entre estes dois entes foi determinada pelo regime Republicano recém-instaurado, na Constituição de 1891. O ensino da religião nas escolas públicas foi substituído pela disciplina Moral, cujo objetivo era transmitir e incutir nas novas gerações os valores republicanos e seculares que livrou os professores do juramento às doutrinas do Catolicismo (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

A Igreja Católica, então, se articulou ideológica e politicamente para reassumir a posição perdida, tornando-se um importante grupo de interesse. Esta articulação veio a surtir efeito e garantiu o retorno do Ensino Religioso à rede pública nacional, em 1931, através do Decreto nº 19.941 de Getúlio Vargas.

Desde a promulgação do decreto, o Ensino Religioso facultativo poderia ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal desde que houvesse o interesse de ao menos vinte alunos em frequentar as aulas. Os pais ou responsáveis que optassem ou não pela dispensa dos alunos, os ministros religiosos possuíam a responsabilidade de organizar os conteúdos e escolher a literatura, e ainda a seleção dos professores do Ensino Religioso confessional (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

A articulação política da bancada Católica garantiu a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas tanto no Decreto 19.941/31, como no texto constitucional de 1934 e nas Constituições posteriores, ainda que com a ressalva da matrícula facultativa. A Lei 9475/97 atribui nova redação ao art. 33 da LDBEN/96 com as remoções da restrição de se utilizar recursos públicos para financiar o Ensino Religioso nas escolas públicas e a oportunidade de realizá-lo de forma confessional. Foi instituída a possibilidade de negociação entre as organizações religiosas, os governos estaduais e municipais para

financiar seus agentes no ensino público, o que fortaleceu grupos interessados no modelo confessional em detrimento de modelos contrários (CUNHA, 2012).

Aos sistemas de ensino estaduais e municipais foi imposta a competência de regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer normas para habilitação e admissão dos professores (BRASIL, 1998). O Conselho Nacional de Educação (CNE) optou por não definir as diretrizes curriculares, cabendo aos estados e os municípios estabelecerem os critérios para a formação e recrutamento dos professores para o Ensino Religioso em seu território.

Os critérios que vêm sendo definidos são variados e ficam a cargo das instituições. Em alguns sistemas, a formação adicional deve ser ministrada por entidades religiosas, em outros, pela Secretaria Estadual de Educação. Há aqueles em que “a formação exigida é pós-graduação em Ensino Religioso ou em Ciências da Religião, em outros, apenas licenciatura em História, Filosofia, Sociologia, dentre outras, mas há outros sistemas de ensino que aceitam qualquer licenciatura” (LUI, 2011, p. 100).

Quanto ao conteúdo, há estados em que a elaboração do material é responsabilidade das instituições religiosas e, em outros, a elaboração deve ser em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação. Convém registrar que essa interpretação distinta da legislação nacional não se restringe aos sistemas estaduais. Existem sistemas municipais que também interpretam de forma diferente a legislação federal e as estaduais, o que promove significativa não uniformização no Ensino Religioso implantado nos seus sistemas de ensino. Estudos relativos ao Ensino Religioso nas escolas públicas demonstram que existem diferenças entre os sistemas de ensino (FERNANDES, 2014; BRANCO, 2012).

Ao observar a transferência da União para os estados e municípios, da responsabilidade de definir diretrizes curriculares para o Ensino Religioso, pode-se verificar uma ampliação da possibilidade de currículos diferentes entre as redes. Ressaltamos ainda que a pressão exercida por grupos religiosos na tentativa de reobter seu espaço na educação pública, resultou em que o Ensino Religioso se tornasse a única disciplina escolar mencionada na CRFB/88 e ainda com oferta obrigatória O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, independente da pluralidade de seus objetivos, remete à discussão da autonomia do campo educacional, seja diante das esferas política, religiosa e/ou econômica. Fischmann (2008) afirma ser preciso observar a possibilidade de que grupos religiosos considerados majoritários no país busquem garantir a hegemonia nas decisões públicas, e com isso evitar os perigos advindos desta hegemonização. A utilização do critério de maioria na condução

do Estado, apesar de democrático, pode acarretar outros riscos. Na medida em que a democracia pressupõe um governo que atenda a todos e não apenas uma parcela da sociedade, oferecer apenas à maioria a prestação educacional em detrimento das minorias não é exercício de democracia, e sim mais um modo de exclusão social.

É válido ressaltar que o Estado laico é aquele que não apenas salvaguarda a autonomia do poder civil de qualquer forma de controle de outro poder, seja econômica, religiosa ou ainda outra, mas, ao mesmo tempo, defende a autonomia das religiões em suas relações com o poder temporal do Estado que não deve impor aos cidadãos confissão de fé ou não fé alguma (ZANONE, 2004).

Vários autores defendem a neutralidade do Estado no que concerne à religião e à liberdade de crença para os alunos da escola pública. Fischmann (2008) e Cury (2004) defendem que a presença do Ensino Religioso no ambiente da educação pública acarreta problemas. Ambos defendem o distanciamento do Estado em relação às particularidades próprias dos credos e não credos (FISCHMANN, 2008; CURY, 2004). Contudo esta autonomia tem sido desafiada, especialmente no campo da laicidade, pelas sucessivas vitórias dos grupos de interesse religiosos, que se consubstanciam em artigos que favorecem seus interesses em detrimento das “conquistas republicanas do Estado laico e da liberdade religiosa” o que muitas vezes tem fortalecido o preconceito ou intolerância religiosa por parte da sociedade (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004, p. 43).

A Igreja Católica ocupa lugar de destaque em sua atuação neste contexto, protagonizando uma luta histórica pela inserção do Ensino Religioso nas escolas públicas. Apoiada por Igrejas Protestantes e Evangélicas, que têm alterado seu posicionamento para o fortalecimento da defesa do Ensino Religioso nesse espaço. Além do poder explícito exercido pelas igrejas, o Ensino Religioso nas escolas públicas evidencia a derrota política dos setores laicos ativos (CUNHA, 2012) e a vitória do entendimento de que o ser humano participa do contexto cultural e religioso que observa o posicionamento religioso ou não, como expressão da liberdade de credo ou não credo humano.

Cabe salientar que a articulação entre atores desses campos tem garantido o avanço do reconhecimento da importância da religião como expressão da humanidade nos textos legais e, conseqüentemente, na escola pública. Com destaque para os avanços nos textos legais que permitiram formatos variados nos diferentes sistemas de ensino. É possível perceber que a religião, nas mais variadas formas de manifestação, pode ser encontrada não apenas nos discursos dos professores de Ensino Religioso como no de outros membros

da escola. Ela se manifesta nas salas de aula, nas mesas de trabalho, nos murais, nas comemorações, festas, orações, preces e rezas, nas músicas e até nos quadros de aviso das escolas.

ENSINO RELIGIOSO E A ESCOLA

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso propõe em seus Parâmetros Curriculares Nacionais -Ensino Religioso “que o ser humano se constitui em um ser em relação” (FONAPER, 2012, p.31). Isto significa que este ser, em sua procura para sobreviver e encontrar significado para sua existência no decorrer da história, tende a desenvolver diversas formas de relacionamento.

Essas relações, estimulam-no a desenvolver conhecimentos que lhe permitam interferir no meio e em si próprio. “O conjunto dessas atividades e conhecimentos

representa um ser humano dotado de outro nível de relações: a Transcendência”, segundo o FONAPER (2012, p.31). Por esta razão, essa capacidade inerente ao ser, possibilita-lhe integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, estar frente a problemas e rebelar-se contra eles numa ação fundada não em seus limites, mas nas possibilidades por ele percebidas.

Assim, o ser humano se recusa a encarar o desconhecido como barreira final e, com isto, o transforma em projeto que visa entender, dominar e suplantar este desconhecido. Ao perceber-se ameaçado pela natureza, ele sobrevive através da produção da cultura. Cada cultura possui em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que o caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos.

O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores

da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BRASIL, Pg. 435, 2022).

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

A disciplina como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais.

Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade e como tal devem ser abordados como parte da cultura brasileira. De acordo com a BNCC (BRASIL,2018). É mister ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso - e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso -, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BRASIL, 2018, p. 437).

A tarefa de buscar fundamentos para o Ensino Religioso nos conduz às questões do fundamento do conhecimento humano. “Entende-se o conhecimento religioso, mesmo revelado, como conhecimento humano” (FONAPER, 2012, p. 34). É a reflexão a partir do conhecimento que torna possível uma compreensão do ser humano como finito. É nessa finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que capacita o ser humano a construir-se na liberdade. Entende-se que a escola é o espaço para construção de conhecimento e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. “Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele desejem ter acesso” (FONAPER, 2012, p. 35).

A escola, por sua natureza histórica, possui dupla função: trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente desenvolvidos e acumulados; e criar conhecimentos. Todo conhecimento humano se torna patrimônio da humanidade. A sua utilização, contudo, depende de condições sociais e econômicas e das finalidades para as quais são utilizados. Nem todo conhecimento é do interesse de todos. Um conhecimento político ou religioso, por exemplo, pode não interessar a um grupo, mas, uma vez desenvolvido, é patrimônio humano e como tal deve estar disponível.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Brasil, 1996, Redação dada pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997).

O conhecimento religioso é um conhecimento disponível, e por esta razão, a escola não pode recusar-se a socializá-lo. Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é sua função propor a adesão e vivência desses conhecimentos aos educandos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional.

A Escola possui a função de auxiliar o educando a vivenciar outros conhecimentos. Por intermédio da reflexão, educando e educador desconstruem paradigmas, descobrem e compreendem os limites do conhecimento e a finitude do ser humano (FONAPER, 2012). Estes conhecimentos que possuem um caráter antropológico devem indicar o caminho para a necessidade de outra dimensão humana que é denominada por fé.

O conhecimento humano é produto da atividade do ser humano e não é passível de ser cristalizado. Como produto histórico, está sujeito ao seu caráter de falibilidade inerente à humanidade. Em contrapartida, o processo de aprendizagem é fundamentado na busca do saber e no desejo da transcendência. Toda pergunta, nesta perspectiva, se torna legítima, logo, a Escola não pode negar acesso ao conhecimento e as respostas às perguntas feitas pelos educandos independentes do aspecto religioso que professam. Todas as perguntas, independente do campo ou área de conhecimento, demandam a atenção da escola.

A incessante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência de que a questão religiosa é extremamente complexa e a sensibilidade à pluralidade, são requisitos essenciais ao profissional do Ensino Religioso. Do qual se espera disponibilidade para o diálogo, capacidade de articulação a partir dos questionamentos suscitados no processo de ensino e aprendizagem, cabendo inclusive a este a interlocução entre a Escola e a comunidade e a mediação de possíveis conflitos (FONAPER, 2012).

O educador precisa ser aquele que vive a reverência da alteridade naturalmente e considera a família e a comunidade religiosa como espaços privilegiados para a vivência religiosa e para opção de fé, colocando assim, o seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando. Para tanto, sua formação deve incluir

conteúdos como Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias Comparadas; Ritos e Ethos, para que lhe seja garantida a qualidade de sua atuação e bom desempenho em sua ação educativa (FONAPER, 2012). Isto proporcionará ao educando a desmistificação do diferente, permitindo dirimir possíveis questões relativas à intolerância e discriminação religiosas, étnicas e de gênero dentre outras.

Com as propostas implantadas no sistema educacional brasileiro e nas políticas públicas, as escolas têm a missão de acolher a todos na sua diversidade e desmistificar a visão, instituída pelo Estado e pela igreja de que somente o catolicismo deverá ter presença marcante nas aulas de ensino religioso e, conseqüentemente diminuir a dívida com a sociedade brasileira que perdura desde a sua colonização. A Carta Magna garante a liberdade religiosa e veda a prática abusiva.

É vedado a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ocupação de interesse, subvencioná-los, embarcar-lhes o funcionamento ou manter com eles os seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (Brasil, 1988. art. 19)

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de direitos e potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que se torne apto para viver e conviver nos diversos ambientes (Brasil, 2010). Percebe-se que no processo educacional faz-se necessário o desenvolvimento de atitudes laicas com relacionamentos de respeito, amizade e cordialidade por parte do professor para contribuir com o aprendizado e não sufocar o desejo do aluno de conhecer.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS

O ensino religioso procura levantar na proposição da disciplina questões relacionadas à ética, moral e, também, ao comportamento que envolve a sociedade. O mais simples e eficaz alicerce para a construção do respeito na sociedade humana é a humildade para reconhecer que a verdade não é monopólio da própria fé, religião ou política. E, no Ensino Religioso, através do espírito de reverência às crenças alheias, não apenas a tolerância, desencadeia-se o profundo respeito mútuo que pode conduzir à tolerância religiosa por

parte dos educandos. Além disso, ele abre espaço para que os alunos aprendam mais sobre a paz, justiça, empatia e a importância do amor ao próximo..

Entretanto, é possível observar, em diversas culturas espalhadas pelo mundo, a existência do fanatismo que é propagado nas mais diversas esferas, atuando e apelando geralmente em nome do Transcendente, da Fé, da História ou da Justiça Universal, para tentar justificar e legitimar seus direitos irrestritos e a supressão dos direitos do outro. O não reconhecimento do outro é um dos fatores que sustenta a atitude de fanáticos e idealistas.

O componente curricular Ensino Religioso objetiva-se cultivar a reverência, ressaltando, através da alteridade, que todos são irmãos, que compartilham a mesma realidade e o mesmo espaço, com mútua responsabilidade sobre este, sobre si mesmos e sobre os outros de forma a haver respeito as várias profissões de fé. Dessa forma, a sociedade poderá se conscientizar de que atingirá seus objetivos desarmando o espírito, mente e corpos e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo. O que se destaca nas relações de respeito, tolerância e intolerância é, contraditoriamente, ora se aceita as diferentes religiões e, em outras, é produtor da intolerância, através do preconceito com o que não se conhece.

Trata-se de dados relevantes quanto à investigação e compreensão das implicações do respeito, da tolerância dos alunos de escola pública com relação aos outros e a si próprio. Através desta pesquisa, espera-se que possam indicar caminhos criteriosos e que matizem as interfaces entre o vivido e o campo das relações de reciprocidade e convivência.

Ademais, espera-se contribuir para uma reflexão sistematizada acerca da problemática das controvérsias religiosas e da aceitação de si próprio e do outro. A nova concepção do ER veicula um conhecimento específico e um objetivo próprio a ser seguido. Esse conhecimento objetiva conhecer os fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano da vida para compreender a busca transcendente e o sentido da existência humana, oferecendo ao educando critérios de segurança ao exercício responsável de valores universais para a construção da cidadania, lembrando que o fenômeno religioso se estrutura da bipolarização, cultura e tradição religiosa, visto que cada cultura tem no seu substrato o religioso e que toda tradição religiosa se estrutura numa cultura.

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, pois a dimensão religiosa passa a ter um compromisso histórico diante da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Religião se faz presente nas escolas públicas desde o período colonial, porém, o Ensino Religioso atual tem a tendência de não compreender o ensino de um credo no ambiente público, razão pela qual ainda existem discussões acerca da permanência ou não da oferta do Ensino Religioso no ensino público.

Considerando a existência da religião na grande parte das sociedades humanas, mesmo como aspecto cultural, é necessário que o conhecimento religioso seja abordado no ambiente escolar. Corroborando esta afirmação o fato de a escola ser um local privilegiado de construção do conhecimento humano em todos os seus aspectos; e excluir o conhecimento religioso seria prescindir da existência do mesmo e oportunizar a hegemonização de um credo majoritário tido como natural a todo brasileiro. Corroborando com o exercício da plena cidadania, que inclui a livre expressão religiosa.

Dessa forma o espaço escolar como um lugar de todos, sem distinção de classe, raça/etnia, sexo, religião, aparências, condições físicas e psicológicas. É perceptível que assim como na sociedade no geral, com lucidez, as múltiplas situações de discriminações e preconceitos que vivenciam na escola e fora dela de desrespeito às religiões que conhecem são uma realidade. A necessidade de mudanças, entretanto, são evidentes, que ajudem aos educandos a aceitar as escolhas do outro.

É a reflexão a partir do conhecimento, inclusive o religioso, que torna possível uma compreensão do ser humano como finito. É nessa finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que capacita o ser humano a construir-se na liberdade, permitindo o pleno de exercício de credo ou não credo na totalidade de sua vida. A escola através da disciplina ensino religioso deve oferecer todas as ferramentas necessárias a construção do conhecimento humano, dentre as quais, acesso à informação, profissionais capacitados e ambiente acolhedor onde há respeito e liberdade. É necessário lembrar que por questões éticas e pela natureza da escola, não é função desta propor a adesão de credo ou não credo aos educandos, pois, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional são sempre pertencentes a uma determinada religião, ou conjunto de filosofias. Combatendo assim, possíveis atos de intolerâncias e discriminações de todo tipo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acesso pelo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 13 de jan. 2023).
- BRASIL. Lei Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.
- CAVALIERE, A.M. Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b.
- CARVALHO, Maria Aparecida de. CAMPOS, Maria Regina Machado de. A Educação nas Constituições Brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- COSTA, Antonio Max Ferreira da. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Ciências da Religião-UERN; Psicopedagogia-UCB/RJ; Mestrado Psicologia-UFRN)
- CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia de faria. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em ciência da Religião, v.8, n.1, p.164-181, 2011.
- CUNHA. O Estado do Rio de Janeiro e o Ensino Religioso na Educação Pública: a Experiência do Município de Duque de Caxias e Petrópolis. Notandum28. São Paulo/Porto, ano XV, n.28, jan./abr.2012.
- CURY. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação, núm. 27, set-out-nov-dez, 2004, pp. 183-191, Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil. Disponível em: Acessado em 13 de janeiro de 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Demerval. Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010, p. 187-215.

FONAPER. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso. São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

FISCHMANN, Roseli. Estado Laico. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008. Veja dicas de leitura

FISCHMANN, Roseli (Org.). Uma aliança contra a República, a constituição e a cidadania. Revista Política Externa. São Paulo: v. 18, n. 2, set./nov., 2009.

GIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá. Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: Registros e Controvérsias. Rio de Janeiro, Iser, 2004.

LUI, Janayna de Alencar. Educação, Laicidade, Religião: Controvérsias sobre a Implementação do Ensino Religioso em Escolas Públicas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da. O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA - RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO RELIGIOSO E A ESCOLA. Revista Valore, Volta Redonda, 1 (1): 82-94., Dezembro/2016 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ -Brasil.

ARNAUT DE Toledo, CÉZAR DE ALENCAR; MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. Ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate. Revista Indagações Em Educação | v. 01, n. 01, p. 113-131, 2021.

Adecir Pozzer; Francisco Palheta; Leonel Piovezana ; Maria José Torres Holmes ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Fundamentos epistemológicos e curriculares. : Saberes em Diálogo, 2015. Florianópolis, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Natal: Unidade Setorial de Planejamento/SECD, 1998.

RODRIGUES, A. D. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.

ZANONE, L. C.; BUAIRIDE, A. M. R. Marketing da Promoção e Merchandising: Conceitos e estratégias para ações bem sucedidas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

A aplicação de termos estrangeiros norte-americanos no cotidiano dos brasileiros

Autores:

Rafael Jacson da Silva Carneiro

Mestre em Teologia e coordenador na Zao Atendimento Neuropsicopedagógico

Gilkid da Silva Oliveira

Graduado em pedagogia pela UNIFAEAL

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa

Licenciada em Letras - Português, pós-graduada em Estudos Linguísticos e Análise Literária

Natalina Vieira Nojosa

MBA em Desenvolvimento Profissional, graduado em Tecnologia de Processos Gerenciais

Vinicius Cruz de Oliveira

Graduação em processos gerenciais, Faculdade Multivix. Supervisor Multivix

DOI: 10.58203/Licri.83239

Como citar este capítulo:

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva et al. A aplicação de termos estrangeiros norte-americanos no cotidiano dos brasileiros. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 245-259. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Este artigo foi desenvolvido na perspectiva de identificar como a cultura brasileira é influenciada de diversas maneiras, oriundas de diferentes povos e dentre eles, pode-se destacar a cultura norte-americana, que detém forte influência no Brasil, em termos de linguagem, celebrações típicas, música, vestimenta, dentre outros. suas. O estudo bibliográfico apontou que a influência americana é tão forte que, atualmente, se encontra intrincada na cultura brasileira de forma que as pessoas aparentemente não ligadas com a língua inglesa, estão indiretamente envolvidas com esse idioma e sua cultura. considerando o fato de que a língua e seus elementos estão presentes a todo momento e em todos os lugares na sociedade atual. O objetivo deste estudo foi investigar algumas formas de influência na linguagem através de termos que chamamos de estrangeirismo. A partir disso possibilitou conhecer um pouco sobre a influência principalmente no vocabulário dentre as mais variadas que a cultura americana impõe de forma abrangente sobre a brasileira

Palavras-chave: Estrangeirismo. Língua portuguesa. Cultura americana. Identidade.

INTRODUÇÃO

O Estrangeirismo é um vício de linguagem que corresponde a utilização de palavras estrangeiras. Algumas vezes, esses termos são incorporados ao léxico do idioma (dicionários), dependendo de sua utilização pelos falantes da língua. Para muitos estudiosos da área, o uso demasiado de palavras estrangeiras causa um problema de descaracterização da língua, enquanto outros acreditam que esse processo é natural, uma vez que língua está o tempo todo se modificando.

A inclusão de palavras estrangeiras no vocabulário pode ocorrer por motivos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Um exemplo disso, é a expansão da tecnologia, o que levou ao surgimento de diversos novos termos no vocabulário da língua portuguesa, sobretudo, provenientes da língua inglesa.

A invasão cultural norte-americana no Brasil processo iniciado a mais de meio século tem contribuído para que nos distanciamos de nossas raízes culturais nossa identidade nacional da percepção da riqueza de nossa diversidade regionais e da conscientização dos nossos reais interesses como cidadãos brasileiros inclusive a nação ao desenvolvimento econômico e também social (ALVES, 2004. p. 23).

Qualquer estrangeiro por exemplo vindo de países centrais europeus de recém-chegado ao Brasil perceberia claramente nossa condição de colônia cultural dos Estados Unidos. Observem a isso nas marcas de roupas veículos eletrodomésticos e cigarros nos dizeres das camisetas no nome de alimentos produtos de limpeza lojas bares nas palavras que consta no nosso vocabulário habitual, nas programações musicais das emissoras, de rádio nos filmes e programas de TV, nas revistas nos brinquedos etc.

No entanto, impregnados da cabeça aos pés por dentro e por fora a cultura norte-americana nós mesmos brasileiros não percebemos como reflexo do processo de invasão cultural que estamos sofrendo há mais de meio século. Autores que nortaram a pesquisa (ALVES, 2004), (HALL, 2011), CANDAU (2000; 2002), FORQUIN (1993) entre outros.

O objetivo deste artigo é abordar sobre a influência da cultura americana no Brasil e a atuação principalmente na língua a qual damos o nome de estrangeirismo, onde se tornou objeto dessa pesquisa.

A IMPORTAÇÃO DO ESTILO DE CONSUMO DOS NORTE-AMERICANOS (AMERICAN WAY OF LIFE)

A cultura norte americana por sua influencia e abrangencia através dos meios de comunicação de massa e da mídia, conseguiram influenciar diversas culturas principalmente por meio do cinema com suas produções Hollydiana, um dos canais que mais mostrou aspectos relacionados ao Inglês Americano e o modo de vida de seus falantes, o chamado American Way Of Life, evidenciado por Hollywood. Essa interessante e chamativa propaganda favoreceu os yankees, especialmente levando-se em conta a força econômica do país.

Difícil ou não, o fato é que o mundo continua a se apropriar de palavras e frases em inglês. No Brasil, um cem número delas já faz parte do nosso cotidiano. Depois de um dia participando de um workshop com um expert em top marketing, quem não gosta de um drink na happy hour no seu bar preferido, mesmo tendo que enfrentar a hora do rush? E quando chegar ao seu flat, você vai provavelmente pendurar o seu blazer no closet do master suite, depois de tirar alguma coisa do freezer, talvez uma comida light ou diet e deixá-la descongelando enquanto você, de shorts, relaxa no living tomando o seu scotch e se diverte com o seu talk-show favorito na TV. (GODINHO, 2001, p.15)

O texto de John Godinho evidencia que o português brasileiro não foge à regra, pois muitos dos termos e palavras inglesas fazem parte do cotidiano do brasileiro o instigando a adotar o modelo norte-americano de ser, pensar e agir. O referido fragmento é um indício de que os canais americanos, seriados, música e cinema vendem uma imagem ou um modelo a ser seguido ditando ao mundo o que se deve fazer e com isso influenciando a cultura global. Por outro lado, Júlia Alves traz uma questão interessante quanto à identidade cultural:

O processo de dominação pode despertar um sentimento de inferioridade e autodesprezo e, conseqüentemente, o desejo de ser diferente do que somos, porque acreditamos que “ser bom é parecer como invasor”. Um povo que resiste ao domínio, ao contrário, reflete sobre ele, problematiza e questiona o processo de invasão, a ele contrapondo uma identidade

cultural positiva que lhe propicia o reconhecimento dos seus verdadeiros interesses, potencialidades e valores nacionais. Esse povo se reconhece então como “o outro”, ele mesmo, diferente, mas não inferior ao dominador. (ALVES, 2012, p.112).

Cada país possui uma identidade cultural e tem suas características indeléveis. O Brasil, por exemplo, é lembrado por sua tradição carnavalesca, bossa nova e MPB. É conhecida como uma terra tropical dotada de belezas naturais, em queo principal cartão postal nacional - a cidade maravilhosa do Rio de Janeiro -, atrai diversos turistas para conhecerem o famoso Cristo Redentor. Essa seria a identidade cultural positiva ressaltada no fragmento acima, contudo o poder acaba sempre falando mais alto e, por meio do atual recurso dominante chamado tecnologia, é capazde influenciar o brasileiro, que acaba por desvalorizar as suas próprias raízes ao desejar ser como o invasor. Uma vez conquistada, a colônia se deixa levar e consome, desfruta dos produtos e de toda a criação do conquistador, não percebendo, assim, que existe uma coletividade que pode ser tão criativa quanto aos outros.

A influência norte-americana começou no campo econômico após a Segunda Guerra Mundial em que durante o governo de Getúlio Vargas o capital norte- americanos sob forma de empréstimos e equipamentos, estabelecimento de subsidiárias, assistência técnica contribuiu para com o desenvolvimento industrial do Brasil.

Além disso, a importação de filmes, músicas e quadrinhos dos EUA não paroude crescer desde os anos 1930, e se fortaleceu principalmente durante as décadas de 1970, 1980 e 1980. A presença do inglês na vida do cidadão brasileiro é maciça e constante no vestuário, no setor automobilístico, nas músicas mais tocadas no rádio, ou disponibilizadas pelo meio cibernético e nos filmes em cartaz nos cinemas, ou nos filmes exibidos pelas TVs por assinaturas ou até mesmo naqueles disponíveis em serviços como por exemplo, o Netflix.

Pode-se dizer que existiram quatro grandes fases nas quais os governos dos Estados Unidos buscaram consolidar sua influência sobre os países latinos, o que envolve o Brasil. Um primeiro momento compreende o tempo entre 1823-1889, quando há uma tentativa de consolidação deste poder na esfera regional. Este momento prpunha a partir da Doutrina Monroe, com o lema “a América para os americanos”. Uma das medidas era a promoção do comércio entre os países americanos, visando consolidar a hegemonia Americana e afastar o poder europeu do continente.

O segundo momento se estendeu entre 1889-1945, quando as ideias de Theodore Roosevelt predominaram na América. Este, defendia uma intervenção militar dos Estados Unidos na América Latina, visando consolidar o poder estadunidense. A política da época foi denominada como “Big Stick” (grande porrete). Em 1933, no entanto, assume o mandato Franklin Delano Roosevelt, o que ficou até 1945 e mudou os rumos das relações estadunidenses com os demais países da América.

Ele implantou a “Política da Boa Vizinhança”, deixando de lado o autoritarismo anterior. A nova política teve como base a consolidação do poder estadunidense por meio do fortalecimento da política externa, sobretudo porque os Estados Unidos precisavam mercado consumidor externo, bem como fornecedores de matéria-prima.

A terceira fase da consolidação estadunidense na América foi durante o contexto da Guerra Fria, aproximadamente entre 1947 e 1989. O contexto representou a disputa por poder mundial entre os EUA e a União Soviética, numa clara disputa também ideológica entre capitalismo e socialismo. Nesse interim, os Estados Unidos apoiaram várias intervenções em países americanos, inclusive no Brasil antes durante a Ditadura Militar. O período foi marcado pelas tensões políticas, e neste momento a presença estadunidense no Brasil também alcançou em maior grau a produção cultural, sobretudo por meio dos filmes hollywoodianos.

Pela influência dos Estados Unidos, a televisão chega ao Brasil e apresenta aos brasileiros um novo modo de vida, o estilo de vida norte-americano. As relações comerciais brasileiras com os Estados Unidos se intensificam, tornando os EUA um dos principais parceiros comerciais do Brasil, modificando a conduta brasileira que até então era de maior proximidade comercial com a Europa. A partir dos anos de 1970, o Dólar se impõe como moeda hegemônica para as trocas comerciais no mundo, afetando dessa forma a economia brasileira nas décadas subsequentes.

O quarto momento de consolidação do poder estadunidense na América ocorre no período após a Guerra Fria, de 1989 em diante. A dissolução da União Soviética consolidou o poder estadunidense no mundo enquanto potência hegemônica e ampliou a expansão do capitalismo e influenciou a política econômica brasileira dos anos 1990. O consumo de produtos estrangeiros no Brasil se faz presente até os dias atuais por vários motivos, sobretudo por questões culturais que estão relacionadas com os hábitos de consumo. Os brasileiros foram por décadas expostos a um modo

de vida pautado em consumo, próprio do estilo de vida norte-americano (Estados

Unidos de modo mais singular), com isso, pode-se dizer que injetaram tão maciçamente as ideias advindas da indústria cultural bem como sua influência na vida das pessoas.

define a invasão cultural como a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo-lhes sua visão de mundo e impedindo a visão, a criatividade, a originalidade e a expansão de suas culturas. (FREIRE, 1987, p 23)

Hoje a principal invasão que o Brasil sofre é a estadunidense. Esta intensificou-se após a 2ª Guerra Mundial, quando aqui estávamos no governo de Getúlio Vargas, na corrida pelo desenvolvimento industrial. Os Estados Unidos, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, uma investida em ampliar o consumo, visando a reconstrução econômica internamente. A partir desta reestruturação econômica a produção industrial volta-se ao mercado externo, onde estão países com potencial consumidor. Apresenta-se para estes, especialmente através das telas dos televisores e do cinema, a cultura do consumo e o estilo de vida estadunidense.

A presença do ensino da língua inglesa no território brasileiro também é elemento importante, já que cria um sentido de aproximação, identificação cultural e simbólica que traz uma carga cultural estadunidense. Essas noções que foram introjetadas estão presentes até os dias atuais pois são uma construção cultural perpetuada ao longo de décadas. (RIBEIRO, 1972, p.45):

afirma que: "[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação".

De acordo com RIBEIRO (1972), o referido autor converge na ideia de que embora a cultura seja um produto da ação humana ela é regulada pelas instituições de modo que se lapida a ideia a ser manifestada segundo os interesses ou valores de crenças de determinado grupo social, a cultura segundo ela também é uma herança que se resume em um conjunto de saberes que são perpassados através das gerações, saberes estes

manifestados e experimentados.

Essa influência é parte da construção identitária cultural do Brasil como nação. Não se pode dizer que ela seja negativa ou positiva, ela é um fato que está presente e que no cotidiano as pessoas nem sempre percebem (vide as camisetas estampadas com termos em inglês, *trademarks*, *self-service*, *game*, redes sociais como Facebook, Twitter). Não há, portanto, uma aculturação ou algo do tipo. O que ocorre é que essa sensação de identificação com a cultura estadunidense pode passar ao brasileiro uma sensação de subjugação, como se o Brasil não tivesse uma cultura própria.

Darcy Ribeiro, no livro “O povo brasileiro” fala sobre a formação identitária do Brasil. Ele apresenta que o brasileiro é fruto da miscigenação de três grandes matrizes culturais, que são o indígena (vários povos que já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus); o africano e o europeu (portugueses e espanhóis). Os demais povos chegaram ao Brasil depois e trouxeram igualmente sua cultura. Assim, entende-se que o povo brasileiro é constituído pelos muitos sujeitos que chegaram nestas terras e que trouxeram aspectos de suas origens.

Obviamente que no caso dos Estados Unidos o processo de introjeção cultural no Brasil foi um pouco diferente, porque ocorreu por motivações específicas, sobretudo a consolidação de um poder hegemônico. No entanto, dizer que isso é negativo é questionável. O brasileiro não perde sua cultura, mas assimila novos aspectos culturais diante desta intervenção. Ocorre também um processo de resistência quase que dialético, pois essa influência cultural estadunidense cria nos brasileiros - ainda que subjetivamente - um processo de repulsão diante dessa cultura que vem imposta ou como persuasão. Há, neste sentido, uma reafirmação cultural que varia em cada grupo social (exemplo: resistência da cultura germânica e italiana no Sul; resistência quilombola; resistência dos povos indígenas; etc.).

Neste caso, uma visão positiva ou negativa é muito subjetiva. Quando ocorre a incorporação de elementos culturais externos a um determinado povo, se obtém em contrapartida um processo de reafirmação da identidade previamente existente, assim como a criação de novas tradições que venham a reafirmar as identidades locais, ainda que muitas vezes mescladas com elementos exteriores.

Essa influência veio sobretudo pela indústria cultural. O cinema estadunidense é um dos mais estruturados do mundo, especialmente pela quantidade de capital que está investida nele. Foi esse cinema que apresentou ao mundo a suposta “vida perfeita” com

base em consumo dos estadunidenses. Em geral, quando nos dedicamos às horas de lazer,

consumimos produtos culturais que em sua maior parte são norte-americanos. São exportados para outras nações, incluindo a nossa, para faturamento de lucros suplementares, uma vez que o consumo interno já seria suficiente para cobrir seus custos e garantir lucros para as empresas. É por isso que muitos deles chegam até nós depois de intensamente consumidos nos *States* já superados lá por outros mais atualizados, o que verificamos facilmente observando, por exemplo, as datas das tirinhas, de algumas histórias em quadrinhos ou filmes que passam em nossa TV. Influenciando modos de pensar e proceder, esse “lazer importado” adquire importância equiparável ou até superior à dos elementos brasileiros na formação de nossa identidade cultural, compondo uma outra face da nossa própria nacionalidade. (ALVES, 2004.P23)

Uma das formas de observarmos isso é ao ligarmos o rádio, a TV, ao lermos os jornais, ao irmos ao cinema. Há duas questões, uma concreta e uma simbólica. A parte concreta da questão está relacionada ao próprio comércio de produtos e serviços. Considera-se isso ao se afirmar que a cultura americana está em toda parte, pois as principais redes sociais, serviços de streaming, os filmes mais famosos, atores mais influentes, livros de grande venda mundial e o próprio ativismo, são em grande medida originados nos Estados Unidos. A parte simbólica é aquela que faz com que as pessoas acreditem que tudo o que vem dos Estados Unidos é de qualidade, é bom e confiável que deve ser visto ou usado.

O poder de influência sutil foi construído ao longo de décadas de relações entre os Estados Unidos e os demais países do mundo. Estas forças subjetivas que transformam o pensamento social nem sempre são facilmente detectadas, mas estão presentes e moldam o comportamento social. No âmbito político esta influência sutil se revela em acordos bilaterais, no sentido da criação de políticas conciliadoras que são elementos de introdução de valores culturais em uma sociedade. O marketing direcionado conforme preferências e interesses dos usuários (algoritmos), ferramenta das corporações do mundo digital (que são norte-americanas) está na base hoje desse poder simbólico que reforça aspectos culturais estadunidenses pelo mundo.

Um bom exemplo desta influência são os seriados e filmes que tem grande audiência

em países estrangeiros. O sucesso de programas como *The Walking Dead*, *Simpsons*, *Desperate Housewives* e *Breaking Bad*, além de filmes como *Avatar*, *E o Vento Levou* e *Titanic*, são ícones da boa aceitação da cultura americana em outras nações.

Essa influencia dar-se-á também no mundo político, com os acordos diplomáticos entre Brasil e Estados Unidos continuam ocorrendo e estimulam, as trocas comerciais e culturais dos dois países. Eles permitem que os Estados Unidos continuem influenciando decisões e hábitos brasileiros. Há uma vertente ideológica neste poder sutil e que se estabelece no alinhamento de políticas estabelecidas pelo governo estadunidense e o governo brasileiro. Essa vertente ideológica também está presente principalmente nas potências ocidentais, pois se relaciona com a hegemonia da produção capitalista e na influência deste nos papéis que cada país possui no mercado global. Por motivos históricos os EUA ainda mantêm certo controle tanto político (diplomático) quanto militar, influência nos órgãos de governança global e disputa mercados com as novas potências orientais.

A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2011 p 06)

As transformações envolvidas na modernidade atual são muito mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. A cultura nacional é uma das mais fortes representações políticas. O sentido de nação produz um enorme efeito sobre os indivíduos, criando assim uma identidade nacional.

A grande responsável por toda a disseminação da cultura norte-americana no mundo é, sem dúvidas, a globalização. A partir de seu advento, o mercado de consumo e os setores de grandes negócios foram interligados e geraram empresas ou multinacionais de vasto reconhecimento e valor. Ao caminhar no parque, nos deparamos com pessoas se exercitando ao vestir camisetas da GAP enquanto correm com um som de Guns N' Roses em seu iPod. Em seguida, vemos grupos saindo e entrando de seus Ford KA e EcoSports, todas impregnadas (ainda que sem saber) do reflexo de invasão cultural que estamos sofrendo há mais de meio século.

A indústria musical e o cinema dos Estados Unidos abordam diversos aspectos, desde linguísticos até raciais, de gênero ou étnicos, que segundo Alves (2012), são as armas

mais eficazmente utilizadas por eles nos últimos 70 anos, mas ainda assim não desejamos eliminá-las de nossas vidas, pois a cada dia nos apropriamos e aceitamos ainda mais o que nos é oferecido. Essa troca cultural é capaz de nos trazer muitas coisas boas que agregam conhecimento e inovação, e isso nos torna uma colônia cultural reconhecida por eles.

Dessa maneira, sem que os norte-americanos se apropriassem do nosso território, tivessem que vir pessoalmente até o Brasil ou destruíssem fisicamente seus habitantes, como no passado fizeram os portugueses, passamos a sofrer quase o mesmo processo de invasão, dominação e colonialismo cultural experimentado pelos índios após 1500. Tratava-se agora de uma “invasão teleguiada”, sem a presença do invasor, que, mesmo lá da América do Norte, fazia chegar até nós seus produtos culturais. (ALVES, 2012), p. 21.

Ainda assim, é substancial que o brasileiro reconheça que ele também possui a sua própria identidade cultural, os seus modos, as suas preferências. Tais características são as responsáveis por promover o reconhecimento de um outro povo.

A INFLUÊNCIA AMERICANA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Americanização é o termo utilizado para designar a forma como os Estados Unidos influenciam culturalmente outras nações de modo a substituir costumes de uma cultura específica pelos da cultura norte-americana ou quando há a junção destes. No caso desta influência ocorrer de forma voluntária, a palavra ganha conotação positiva. Porém, quando ocorre de forma imposta, ganha conotação negativa. Um fator fundamental para que a cultura dos EUA se imponha sobre as outras é o seu grande poder de desenvolvimento econômico, o maior em escala global. Um bom exemplo são os canais televisivos que com suas formas de aplicar o estilo de vida americano perpassam por essas mídias.

Isso é notável por conta que as redes de televisão do país têm transmissões para o mundo inteiro, conceitos, de valores e manifestações culturais acabam ganhando mais notoriedade por conta disso. A exemplo disso, têm-se as multinacionais e as marcas criadas nos EUA como Coca-Cola, McDonald's, entre outras, aparecem tanto nas

propagandas que tornam estes produtos parte do nosso cotidiano. Além disso, os EUA contam com uma das mais poderosas indústrias cinematográficas, expondo seu modo de vida e ideologia por todo o globo. A maior influência da cultura americana começa com os jovens, que veem no modo de viver americano (american way of life) uma proposta de vida empolgante. Desta forma, são os mais receptivos a modas, artes, entre outras características da americanização. Entretanto, pessoas com certa idade podem apresentar mais filtros em relação a este processo, sendo menos influenciáveis e valorizando uma cultura adquirida antes do boom americano dos anos 50, quando, após a Segunda Guerra Mundial, os EUA fizeram forte campanha midiática de sua cultura para ofuscar aos ideais da URSS no ocidente.

Um dos componentes considerado o mais importante do processo de americanização é a divulgação maciça através da mídia, o que inclui música, filmes e programas de TV, etc. Praticamente todos os canais norte-americanos possuem sucursais em outras nações e praticamente não alteram a programação, continuando a produzir a mesma grade transmitida nos EUA com pequenas modificações. Um bom exemplo desta influência são os seriados e filmes que tem grande audiência.

A nossa língua nativa tem se apropriado de muitas expressões originárias do inglês, essa adoção se dá no nosso cotidiano e no ambiente profissional. Em 1928, Oswald Andrade já havia levantado o seguinte questionamento: “tupi or not tupi: that’s the question”, trazendo dúvidas do porque os brasileiros utilizavam palavras de outras línguas. Também temos a lei PL 1676 apresentada em 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa, além de outras providências, como a restrição ao uso de palavra em Língua Estrangeira ou “estrangeirismo”.

Além das expressões adotadas na fonologia, temos exemplos diários de palavras escritas já incorporadas à nossa língua, como shopping center, scanner, marketing, entre outras. O Professor Bernardo Bueno, que ministra a disciplina de Escrita Criativa, promovida pela Escola de Humanidades, acredita em dois motivos: “o primeiro por ser no sentido de legal, bacana, popular e ligado com tendências mundiais, o outro é por ver o estrangeirismo como um atalho, que resume uma ideia em português que seria mais complicada, ou uma grande palavra que pode ser resumida por uma palavra inglesa de menor tamanho”. Pelos dois pontos de vista, afirma o docente, o uso de termos são bons, em razão do contato com diversas culturas e acesso a músicas, filmes e séries americanas que influenciam culturalmente no Brasil. O professor acredita que a língua

portuguesa é rica e essa apropriação não se dá por falta ou lacuna da nossa língua, e sim por facilidades e influência social, pois o nosso idioma é riquíssimo.

O estrangeirismo não é visto como uma novidade, pois, antes de termos essa influência linguística do inglês, já nos apropriávamos do francês e do latim. Essa apropriação pode ser entendida como uma ocorrência em todas as línguas. A adoção desses estilos não pode chegar a um extremo ou até mesmo ao exagero, para que não haja uma desvalorização do nosso dialeto, pois o excesso pode alcançar um ponto preocupante. Atualmente percebemos uma grande conexão das áreas de comunicação e negócios com a língua americana, as expressões são citadas a todo momento, havendo conexão entre esses públicos e a língua. O novo vocabulário é absorvido e utilizado no dia a dia, como se fosse uma grande mistura linguística de português e inglês.

O diálogo com outras línguas não deve ser censurado ou visto como algo ruim, mas sempre devemos refletir sobre o uso, e pensar também na adoção e desenvolvimento de outros idiomas. Nota-se que o estrangeirismo já faz parte da nossa cultura. O momento atual é de grande crescimento desse fato, as organizações e universidades estão investindo fortemente na internacionalização, inclusive deixando os indivíduos mais confortáveis para falar e escrever em inglês.

A língua portuguesa conta com um grande número de palavras estrangeiras, sobretudo, de origem inglesa (denominada “anglicismo”). Isso porque a língua inglesa é muito influente, sendo considerada a língua mundial dos negócios e as tecnologias. Ou seja, ainda tem a premissa de que a maioria dos vocábulos da língua portuguesa são de origem latina, grega, árabe, espanhola, italiana, francesa ou inglesa. Palavras como hot-dog (cachorro quente), show (espetáculo), bacon (toucinho), mouse (computador) são palavras estrangeiras em que não ocorreu o “aportuguesamento”. Entretanto, há termos em que o processo de aportuguesamento é notório, ou seja, a adaptação das palavras para o português, por exemplo: Futebol (do inglês football); Basquetebol (do inglês basketball); Abajur (do francês abat-jour); Sutiã (do francês soutien); Batom (do francês bâton); Bege (do francês beige); Bife (do inglês beef); Esporte (do inglês sport).

De modo geral, é impossível negar a influência que os Estados Unidos exercem no Brasil, assim como em outros países. Entretanto, vale ressaltar que apesar da apropriação dos elementos culturais, os hábitos e as características do povo brasileiro, permanecem em sua essência. Por exemplo, por mais que no Brasil se comemore o Halloween, festa tipicamente americana, as tradições brasileiras permanecem enraizadas e a coexistência

de diferentes culturas em um mesmo local, não representa uma perda da cultura nacional. Pelo contrário, as pessoas se beneficiam dos elementos culturais brasileiros e americanos, o que faz com que se desenvolva uma cultura muito mais diversificada e abrangente, que não exclui nenhum aspecto característico de um país ou de outro, apenas adiciona elementos que já fazem partedo dia a dia dos brasileiros, e que muitas vezes de tão arraigados, passam despercebidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência que os americanos conseguiram exercer sobremilhares de pessoas de diferentes nacionalidades representa todo o poder político e econômico desta nação que possui uma história impressionante de conquistas e de busca pela identidade, e acima de tudo é extremamente nacionalista, pois valoriza muito a pátria e a cidadania americana.

É fato que os brasileiros foram amplamente influenciados pela cultura e hábitosnorte-americanos, o que pode ser comprovado por palavras originárias da língua inglesa que foram incorporadas ao cotidiano das pessoas no Brasil e foram inseridasem um contexto da língua portuguesa. Além disso, o vestuário e os hábitos alimentares, por exemplo, também sofreram alterações significativas ao longo do tempo, sendo que atualmente tem-se uma imersão na moda ditada pelos norteamericanos, através da mídia.

Dessa maneira, percebe-se através deste estudo que os Estados Unidos continuam influenciando decisões e hábitos brasileiros tanto que chegaram até no vocabulário e léxico. Há uma vertente ideológica neste poder sutil e que se estabelece no alinhamento de políticas estabelecidas pelo governo estadunidense e o governo brasileiro. Essa vertente ideológica também está presente principalmente nas potências ocidentais, pois se relaciona com a hegemonia da produção capitalista e nainfluência deste nos papeis que cada país possui no mercado global. Por motivos históricos os EUA ainda mantêm certo controle tanto político (diplomático) quanto militar, influência nos órgãos de governança global e disputa mercados com as novaspotências orientais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Julia Falivene. A invasão cultural norte-americana. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.
BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

CANDAU, Vera (org.). A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera (org.). LÉLIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (org.). Rumo a uma nova Didática. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, pp. 49-63.

CANDAU, Vera (org.). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação. Porto Alegre, v.37, n.1, jan./abr., 2014, pp.33-41.

CARTA, Gianni. Carta Capital. Entrevista Internacional: EUA e Israel: protegidos por Deus?

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GODINHO, John D. Once upon a time um inglês: a história, os truques, e os tiques do idioma mais falado do planeta. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2001. Cap. 04, pag. 69-75.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Marcondes ,Fernando Suda; Bueno ,Luana da Silva; Santos ,Vanessa Zanelato dos. O IMPACTO DA INVASÃO NORTE-AMERICANA NO ASPECTO CULTURAL BRASILEIRO. Revista Pandora Brasil - Nº 83 - Junho 2017 - ISSN 2175-3318 - "Letrasem Foco".

SILVESTRE, Armando. Infoescola: Navegando e Aprendendo Puritanismo.

FREITAS, Eduardo. EUA: Maior Potência. Disponível em: . Acesso em: 16/10/2022.

FREITAS, Eduardo. EUA: Influência cultural, econômica e política.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

ALVES, Rejane de Oliveira; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de professores

da educação de jovens e adultos. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) - versão on-line, n. 12 (jan. - jun. 2012), Feira de Santana - BA (Brasil), jun./2012. p. 110-122.

TOTA, Pedro Antonio. O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da segunda guerra, São Paulo: Cia das Letras, 2000.

VOLPI, Alexandre. A história do consumo no Brasil: do mercantilismo à era do foco no cliente. Rio de Janeiro: Else.

A importância da semiótica para a interpretação textual

Autores:

Cleidiane Silva Castro Sampaio

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas e em Docência no Ensino Superior.

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa

Licenciada em Letras-Português, pós-graduada em Estudos Linguísticos e Análise Literária

Prícila da Cunha Glim de Oliveira

Bacharel em Zootecnia e graduanda em Letras/Língua Portuguesa, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Rafael Jacson da Silva Carneiro

Mestre em Teologia e coordenador na Zao Atendimento Neuropsicopedagógico

DOI: 10.58203/Licri.83240

Como citar este capítulo:

SAMPAIO, Cleidiane Silva Castro et al. A importância da semiótica para a interpretação textual. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 260-270. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O artigo versa sobre a abordagem semiótica diante do texto como uma unidade de sentido, independente da linguagem e a importância desse elemento na interpretação. A semiótica parte, então, da busca pela construção de sentido no texto, tendo como meta explicitar as condições de apreensão de sentido. O objetivo deste estudo foi investigar a forma como ela pode ser utilizada na interpretação textual. O resultado de uma análise semiótica pode esclarecer vários fatores implícitos em qualquer tipo de texto e apontar questões que não se consegue enxergar com clareza, por essa razão, mais adiante se encontram as observações que comprovam a necessidade da busca pelas condições de apreensão de sentido de um texto, por meio da semiótica. A partir disso possibilitou conhecer um pouco sobre os precursores da semiótica abordando definições de Peirce, Greimas, Santaella, entre outros.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Signos. Linguagem.

INTRODUÇÃO

A semiótica é o estudo dos processos de signos, que são qualquer atividade, conduta ou processo que envolva signos, onde um signo é definido como qualquer coisa que comunica algo, geralmente chamado de significado, ao intérprete do signo. (SANTAELLA, 2003), que se alinha com o pensamento peirceano. Neste ponto de vista, a “semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura”. De acordo com a Semiótica Peirceana, ao representar um objeto, o signo produz na mente do intérprete algo que pode ser um novo signo ou um quase-signo, que se relaciona com o objeto não de maneira direta, mas através da medição do signo anterior.

A semiótica apresenta-se em três tipos: a doutrina elaborada por Charles Sanders Peirce, o desenvolvimento do formalismo russo e a teoria da significação levantada por Algirdas Julien Greimas. A teoria adotada por Greimas, prioriza não mais as relações entre os signos, mas o processo de significação capaz de gerá-los. Partindo da dicotomia de Saussure, com significado versus significante.

Então, a semiótica de modo geral, é uma doutrina ou um modo de reflexão sistemática sobre os signos, sua classificação, as leis que os regem e seus usos no âmbito da comunicação e seus significados. Em sentido mais estrito, adotado a partir do século XX, esta passou a ser uma disciplina acadêmica de caráter autônomo.

A semiótica como ciência da significação, difundida largamente através dos trabalhos de Greimas e seus colaboradores da Escola Semiótica de Paris, teve por concepção fundadora a teoria hjelmsleviana sobre o signo que veio a complementar a teoria sígnica de Saussure. O criador da Glossemática, como fizera Saussure, viu no signo dois planos: o conteúdo (o significado) e a expressão (significante). Só que, diferentemente daquele, observou em cada plano: substância (sistema) e forma (texto). A significação entendida então como a função semiótica é a relação de dependência que se estabelece entre o plano do conteúdo e o plano da expressão

O objetivo deste artigo é abordar sobre a importância da semiótica a partir do ponto de vista dela se relacionada a interpretação textual e de como seus elementos oportunizam o entendimento de um discurso e seus interlocutores sejam em linguagens verbais ou não-verbais.

PRECURSORES DA SEMIÓTICA

A semiótica é uma disciplina recente nas ciências humanas. Surgiu no século XX como outros campos teóricos novos, como a psicanálise. Porém, a semiótica tem suas raízes bem antigas, que remontam à antiguidade grega. O termo semiótica foi introduzido pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), e também na Alemanha e no Leste Europeu. Apesar de, por muitos anos, ter prevalecido o termo “Semiologia” entre os chamados estruturalistas franceses, termo introduzido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), o termo semiótica foi adotado definitivamente como padrão para os estudos dos signos a partir do ano de 1969.

Na visão de Saussure (2012) o conceito de signo a partir da análise do circuito da fala. Ele considera a fala um ato individual e que pressupõe no mínimo dois sujeitos para que o diálogo se estabeleça por completo. A dinâmica nesse processo se constitui pela associação intrínseca entre o conceito e as imagens psíquicas que são desencadeadas pelos sujeitos em um método de comunicação, onde o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces, se configura a partir da inter-relação entre conceito e imagem acústica (ou psíquica).

Saussure (2012) enfatiza que não devemos associar o signo linguístico à união de uma coisa a uma palavra, mas sim o conceito à imagem acústica, sendo que esta não se materializa na representação de um som, mas na impressão psíquica que o som é capaz de nos direcionar ao testemunho de nossos sentidos.

A definição de signo está diretamente associada com aquilo que representa alguma coisa, algum objeto. É aquilo que, de certa forma, representa algo a alguém, sugerindo-lhe um signo mais elaborado. Destaca-se, aqui, o circuito da fala de Saussure (2012) na construção do significado de um signo, no qual a imagem acústica se configura como uma associação entre o objeto percebido e os construtos teóricos que o sujeito possui, mas essa imagem não pode ser interpretada como algo concreto, mas como a sinalização de um processo de desenvolvimento conceitual que vincula o signo a representação do objeto. Saussure (2012) compreende o signo como sendo a totalidade, a combinação entre conceito e imagem psíquica.

De certa forma, o autor afirma que ao usarmos o termo signo nos referimos geralmente à imagem acústica. A fim de reduzir essa ambiguidade, o teórico genebrino faz uma distinção dos termos da seguinte forma: o conceito se refere ao significado e a

imagem acústica ao significante.

A linguística não é uma parte, menos privilegiada, da ciência dos signos: semiologia é que é parte da linguística; mais precisamente, a parte que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso (BARTHES, 1999, p.13).

No entanto, é importante considerarmos que os termos não são independentes. Eles coexistem de maneira complementar sustentando a totalidade do signo. Já para Peirce, não há sentido em se falar de arbitrariedade. Para ele, interessa saber como existe comunicação sem interlocutores.

A preocupação da semiótica é a de estudar a natureza essencial e as variedades fundamentais de toda semiose possível Segundo Morris (1985), citado por Dascal, entende-se por semiose o "processo no qual qualquer coisa funciona como um signo". Para Peirce, existem três ordens de significação, três tipos de significado, que corresponderiam, aproximadamente, a três estágios de pensamento.

A Semiótica de Pierce compõe uma ampla arquitetura filosófica concebida como ciência com caráter extremamente geral e abstrato. Ela é um dos membros da tríade das ciências normativas - estética - ética - lógica ou semiótica. (SANTAELLA, 2002, p.22).

A compreensão de uma palavra pode consistir: em uma familiaridade com a palavra, no sentido de aplicá-la corretamente no discurso; uma análise abstrata da concepção ou compreensão de suas relações intelectuais com outros conceitos; um conhecimento do possível resultado fenomenal e prático da asserção do conceito. "Uma palavra possui um significado, para nós, na medida em que somos capazes de apreender o conhecimento que outros procuram comunicar-nos". Peirce 1977(Ano, p. 45),

Para Peirce 1977, esse seria o grau mais baixo de significado, onde "O significado de uma palavra é, de forma mais completa, a soma de todas as predições condicionais pelas quais a pessoa que a utilize pretende tornar-se responsável ou pretende negar. Essa intenção consciente ou quase consciente no uso da palavra é seu segundo grau de significado. Mas, além das consequências com as quais conscientemente se compromete

a pessoa que aceita uma palavra, há um amplo oceano de decorrências imprevistas que á aceitação da palavra está destinada a não apenas consequências e conhecimento, mas, talvez, revoluções na sociedade. Ou seja, nunca se pode dizer qual poder que pode haver numa palavra ou numa frase, para mudar a face do mundo: e a soma destas consequências perfazem o terceiro grau do significado".

Na perspectiva de Hjelmslev (1975), em sua obra *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* desenvolve o conceito de signo a partir de um ponto de vista crítico, colocando em evidência a teoria tradicional e moderna da linguística. O teórico dinamarquês tem cuidado ao usar o conceito de signo, considerando que não há uma definição clara de seu significado. Para que possa desenvolver um conceito mais elaborado, o autor se fundamenta na Função Semiótica, a qual se baseia na relação entre duas grandezas: a expressão e conteúdo.

A função semiótica emerge da relação solidária entre expressão e conteúdo. Hjelmslev (1975) elabora uma elucidação do termo signo, retomando a definição tradicional, da qual destaca que signo é tudo aquilo que representa alguma coisa, o objeto. Este objeto, ou essa representação de alguma coisa reside fora do signo, incitando uma grandeza. Considera-se, então, que essa grandeza corresponde à substância do conteúdo. Sendo o objeto direcionado para a substância do conteúdo há, de forma intrínseca, relação com a forma do conteúdo, uma vez que substância e forma não podem coexistir independentemente.

O linguista também afirma que o signo é signo de uma substância de expressão, isto é, enuncia uma sequência de sons que se configura como o resultado do sentido que se estabelece a partir da característica paradigmática da massa amorfa do conjunto de sons da diversidade de línguas. O signo, dessa forma, se liga a uma forma de expressão.

Pode-se observar que a caracterização que Hjelmslev (1975) atribui ao signo dialoga com a forma de conteúdo e substância de conteúdo e, também, com a forma de expressão e substância de expressão. O teórico dinamarquês afirma que a forma e a substância das duas grandezas compõem o plano da expressão e o plano do conteúdo.

Greimas (1969) propõe uma equiparação com base na qual chama-se a semiótica textual. Na , tendo por elemento o texto. De acordo com a teoria semiótica greimasiana, Fiorin (1996) observa que o processo de geração de sentido é entendido como um percurso gerativo, simulacro metodológico do ato real de produção significante, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto por meio de mecanismos de

conversão. Nesse percurso, distinguem-se a imanência, que tange ao plano do conteúdo (contempla o níveis fundamental, o narrativo e o discursivo) da manifestação, que é a união de um plano de conteúdo com um ou vários planos de expressão (ideia transformada em produto: pode ser um filme, um quadro etc.). A enunciação é a ponte, o momento de transição, a mediação entre a imanência e a manifestação.

Na semiótica proposta por Greimas (1969), enunciar é transformar ideia em discurso, sendo, pois, um trabalho de construir. A enunciação compreende o ‘dizer’ e o enunciado o ‘dito’. As estratégias de persuasão podem se basear no acordo que se estabelecem entre enunciação e enunciado e o conflito entre os mesmos. No que concerne aos contratos enunciativos, Fiorin (1996) menciona que, quando há um acordo entre enunciado e enunciação, e ao produzir um enunciado, o enunciador estabelece um acordo fiduciário (de fé), que determina o estatuto veridictório do texto, por exemplo, quando o enunciador falar algo, o enunciatário, mesmo sabendo que é mentira, vai agir como se fosse verdade. O autor afirma que esse acordo fiduciário apresenta dois aspectos: (a) como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade: há procedimentos culturais e sociais que determinam o estatuto de verdade.

Portanto na visão de Fiorin (1996) fazer uma análise semiótica nos permite enxergar além do que o texto mostra em uma primeira leitura. É uma maneira de compreender qual é a verdadeira intenção do enunciador ao produzir determinado texto e a partir disso entender o texto como uma unidade de sentido completa e que nele poderão ser encontrados sentidos diversos.

A SEMIÓTICA E O TEXTO

A ciência chamada semiótica, no decorrer de sua história, andou sendo confundida com outras ciências de radical semelhante e de Objetos de estudo aproximados. O termo, oriundo do vocábulo grego *semêion*, permite traduzir-se por *signo*, *sema* ou *sinal*, o que, provavelmente, responde pela imprecisão no estabelecimento dos limites da semiótica com outras ciências afins, como a *semântica* e a *semiologia*. Embora conscientes do inter-relacionamento entre elas, hoje, sobretudo a partir dos estudos sobre o *signo*

Considerando palavras, frases e textos como *signos*, temos, para Saussure, que o

ponto de vista cria o objeto. O signo é arbitrário, imotivado, convencional.

Desse modo, a relação que se estabelece entre significado e significante é arbitrária, acontece mentalmente. Para Saussure, o que interessa é a função comunicativa, ou o funcionamento dos signos no seio da vida social: o que constituem os signos, que leis os regem. Na visão Peirciana, não há sentido em se falar de arbitrariedade. Para ele, interessa saber como existe comunicação sem interlocutores. A preocupação da semiótica é a de estudar a natureza essencial e as variedades fundamentais de toda semiose possível.

Por muito tempo, o estudo do texto em sala de aula serviu à transmissão dos valores das classes hegemônicas. Sabe-se que o estudo do texto serve tanto para a abertura de sentidos quanto para a sua anulação, ou seja para o apagamento de certas reflexões. Os conteúdos expostos pelos textos é que revelam os objetivos da educação e que, em inúmeros estudos realizados sobre educação, são apontados como não claros, em que não se especifica os objetivos da leitura, por exemplo, servindo esta apenas para a decodificação de signos.

A semiótica vem elencar ao fato de tanqe o texto serve muito mais do que um pretexto para ser mecanismo de decodificação, situação esta muito criticada por autores que entendem a importância do texto em sala de aula. Isto é, falta dispor aos alunos textos que estão além dos apresentados nos livros didáticos e que lhes permitam se situarem dentro do seu momento histórico, aproximando- os da sua realidade. Essa ciência que abrange tanto as linguagens verbais- quanto não-verbais busca entender como o ser humano consegue interpretar as coisas e não somente questões ligadas a um texto. uma das vertentes da semiótica é a semântica parte esta que se preocupa com os sentidos do discurso. Conforme Barros (2003, p. 66),

[...] o exame das estratégias discursivas tem sido um dos principais objetivos dos estudos semióticos nos últimos anos. A esses esforços devem-se somar os das teorias pragmáticas e da análise da conversação, propostas teóricas que consideram, todas elas, os mecanismos de interação social como fenômenos sistemáticos, cujo conhecimento faz parte das regras que o falante de uma língua domina (Barros, 2003, p. 66).

Diante disso, a linguagem deve ser pensada em relação à constituição dos sujeitos e à produção de novos sentidos. Assim, o discurso supõe um sistema que se relaciona com sua exterioridade, pois sem história não há sentido, ou seja, é a inserção da história na língua que faz com que ela signifique. Dessa forma, é visto como o resultado de uma construção que exige a presença de um sujeito ideológico que, inserido em um contexto social e histórico, desencadeia o processo de significação. Pensa-se em discurso não como uma forma mas sim como um meio.

Quando o professor propõe que o aluno leia um livro, que não seja o livro didático, esse professor utiliza uma metodologia arcaica e limitada, pois não permite que o aluno faça uma leitura livre, mas solicita dele resumos e fichas de leitura que tornam o ato de ler uma atividade tensa, exaustiva e mecânica. Se o texto se apresenta como um caminho para a construção de sentidos, como aponta Paulo Freire (1996) e Geraldi (1998) está aí a importância do trabalho em sala de aula com textos variados que possibilitem ao aluno lidar com a realidade social, com os vários sentidos afixados pelas diversas leituras.

Diante de novas tecnologias da informação e da aparição de multi gêneros com elas, Marcuschi (2008, p. 198) pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve cartas [...]?”. A escola não deve ampliar seus objetivos e modificar sua metodologia visando atender às necessidades prementes? Na citação que segue se apresenta a relevância do trabalho com diversos gêneros no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. O texto possui uma unidade mínima de significação e de sentido, de modo que o leitor assume um papel ativo na constituição dos vários sentidos do texto, uma vez que esses sentidos dependem da sua atuação sobre o livro. Os significados constituem-se por meio de sua compreensão.

Portanto, consta-se que o livro possui em sua estrutura elementos de modalização do sujeito leitor, que é provocado para um fazer transformador, tanto do texto como do leitor. Cria-se um todo articulado por diferentes unidades de significação, para engendrar

sentido. Esse que se constitui pelo ato gerador de significar, supera a recepção e a percepção, e instala um sujeito semiótico, resultante da organização discursiva do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os diferentes autores exploram a semiótica sob diferentes perspectivas,. Em a “Semiótica do Século XX”, Nöth (1996) abordou alguns desses teóricos, tais como: Saussure, Hjelmslev, Jakobson, Barthes, Eco, entre outros. Embora não tenha abordado Peirce junto aos teóricos do século XX, ele reconhece a importância dos paradigmas peirceanos. Apesar de existirem diversas abordagens, limita-se à definição de semiótica empregada as questões do texto.

Diferentes autores exploram a semiótica sob diferentes perspectivas,tais como: Saussure, Hjelmslev, Jakobson, Barthes, Eco, entre outros. Embora não tenha abordado Peirce junto aos teóricos do século XX, ele reconhece a importância dos paradigmas peirceanos. Apesar de existirem diversas abordagens, limita-se à definição de semiótica empregada as questões do texto.

A semiótica se propõe analisar e interpretar, a nível profundo, questões presente dentro de um enunciado ou seja, a semiótica serve para entender os signos e, com base nisso, aprimorar a comunicação. Assim, seus elementos são importantes, por exemplo, no aprendizado e no trabalho com textos em sala de aula. Ela também é útil na análise do comportamento humano e da organização da sociedade, já que as linguagens são instrumentos de expressão de pensamentos e emoções.

Sabe-se que diferentes autores exploram a semiótica sob diferentes perspectivas, em a “Semiótica do Século XX”, Nöth (1996) abordou alguns desses teóricos, tais como: Saussure, Hjelmslev, Jakobson, Barthes, Eco, entre outros. Embora não tenha abordado Peirce junto aos teóricos do século XX, ele reconhece a importância dos paradigmas peirceanos. Apesar de existirem diversas abordagens, limita-se à definição de semiótica empregada as questões do texto.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria Semiótica do Tex-to. São Paulo: Ática, 1990.

BARTHES, Roland. A aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2004. 12ª Ed. 89p. 1990

BURGO, Vanessa Hagemeyer; FERREIRA, Eduardo Francisco; STORTO, Letícia Jovelina. Mecanismos de debragem e embreagem actanciais empregados na língua falada. Estudos Semióticos. [on-line] Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es_i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 7, Número 2, São Paulo, novembro de 2011, p. 16-25. Acesso em “08/01/23”.

COSTA, Jacqueline Calisto; Soares, Raquel de Paula Pinto. Análise semiótica de campanha publicitária O Boticário

HJELMSLEV, L. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Fiorin, José Luiz 1996. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C. M. G. Cartografia do trabalho docente: professor-pesquisador. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LARA, Glaucia Muniz Proença. Semiótica Francesa Greimasiana. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Acesso em: 01/08/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio 2006. Análise da conversação. São Paulo: Ática. Mendes, Wellington Vieira. As circunstâncias e a construção de sentido no blog / Wellington Vieira Mendes. - Pau dos Ferros, RN, 2010. 130 f.

MORRIS, Charles. Fundamentos de la teoria de los signos. Barcelona: Paidós, 1985.

NÖTH, W. (2003). Panorama da semiótica de Platão a Peirce. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PEIRCE, C. S. (2005). Semiótica. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. PEIRCE, C.S. Semiótica. São Paulo, Perspectiva, 1977, p. 159-160. Santaella, L. (2015). Semiótica aplicada. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

Santaella, L (2012a). O que é semiótica. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012a. SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUZA, Warley. "Semiótica"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/semiotica.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

Acadêmico, 28, 96, 101, 105, 157, 159
Ciência, 16, 21, 25, 27, 51, 111, 133, 157, 197, 241
Covid, 44, 106, 110, 114, 152, 164
Curricular, 170, 174, 180, 197, 202, 204, 205, 248, 249
Currículo, 140, 149
Deficiência, 167, 172, 174, 226
Desenvolvimento, 24, 133, 135, 137, 139, 149, 173, 177, 181, 195
Diálogo, 249
Diretrizes, 28, 46, 51, 58, 188, 195, 206, 217, 220, 221, 226, 229, 249
Docente, 26
Energia, 9, 21, 25, 121, 124, 129, 135, 137, 139
Entrevista, 226, 259
Experiência, 248
Facebook, 65, 66, 67, 68, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 252
Familiar, 129, 135
Física, 4, 9, 15, 19, 21, 73, 120, 124, 137, 161, 167, 172, 174, 176, 197
Formação, 64, 195, 205, 261
Gestão, 24, 140, 138, 139, 141, 182, 195, 197
Guerra, 2, 248, 250, 251, 256
História, 86, 141, 233, 235, 246, 248
Ideb, 177, 175, 177, 179
Identidade, 226, 250, 258
Inclusão, 158, 155, 172, 176, 216, 218, 226
Inclusiva, 227
Learning, 52, 110, 113, 118, 249, 270

Legislação, 181

Liderança, 7, 140, 135, 142, 146, 149

Limites, 195

Linguagem, 262

Matemática, 4, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 174

Mediação, 87

Natureza, 133

Online, 113, 157

Paz, 27, 85, 86, 197, 215, 259, 270

Pedagogia, 62, 85, 118, 156, 197, 204, 215, 259, 270

Pedagógica, 87, 144, 149

Pedagógico, 191, 195

Planejamento, 24, 54, 87, 139, 249

Planejar, 149

Política, 249, 250

Prática, 18, 174, 176

Professora, 54, 58, 64

Profissional, 26, 27, 28, 34, 36, 43, 91, 95, 119, 227

Programa, 27, 34, 42, 43, 44, 62, 129, 135, 157, 195, 248, 249

Psicopedagogia, 248

Recurso, 176

Reforma, 197

Religião, 228, 235, 241, 247, 248, 249

Religioso, 228, 229, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249

Renováveis, 122

Semiótica, 261, 263, 264, 268, 270, 271

Social, 135, 214

Sociedade, 4, 6, 9, 4, 7, 9, 16, 19, 21, 23, 25, 43

Sustentável, 133

Tecnologia, 4, 6, 9, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 51, 85, 87, 111, 114

Vida, 25, 133, 205