

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 13



AYA EDITORA
2023

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

**Educação e o ensino
contemporâneo: práticas,
discussões e relatos de
experiências**

Vol. 13

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanos

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos
Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de
Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 268 p.

v.13

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-318-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228

1. Ensino. 2. Ensino a distância. 3. Aprendizagem. 4. Filosofia – Estudo e ensino. 5. Formação de professores. 6. Nazismo – História. 7. História – Estudo e ensino. 8. Direito e literatura. 9. Direito na literatura. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 12

01

Formação continuada através da educação a distância: um relato de experiência de um curso de extensão na Universidade do Estado da Bahia..... 13

Osni Oliveira Noberto da Silva
Michael Daian Pacheco Ramos

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.1)

02

Metodologias de ensino utilizadas para obtenção de resultados de aprendizagem: uma visão contínua para a prova do SAEB/2021 na turma do 5º ano a, da Escola Municipal Newton Tavares..... 24

Adones Rosalidia de Meneses
Edilene Gomes Rocha

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.2)

03

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino de física 38

Valéria Castelo Branco de Sousa
Daniel Melo da Silva Junior
Janaina de Nazaré Borges de Freitas
Paulo Henrique Trindade Vieira
Alexandre Magno Gonçalves Ribeiro
Kelvys Luiz Santos de Figueiredo
Nayara França Alves

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.3)

04

A educação de tempo integral no Brasil: história, memória e representações sociais..... 48

Neiamarte Oliveira da Cunha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.4

05

O estado do conhecimento: novo ensino médio e educação física: a implementação da lei 13415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso..... 59

Alex Frisselli de Oliveira Motta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.5

06

O papel do docente de ensino técnico na educação para inserção ao mercado de trabalho do deficiente. 71

Mariana Magni Bueno Honjoya

Priscila Pereira Martins Ribeiro

Mariza Sant'Anna Marinho

Morgana Maravalhas de Carvalho Barros

Julia Marinho de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.6

07

Mulheres camponesas e negras de Nossa Senhora do Livramento, MT e os feminismos plurais..... 82

Ana Cláudia de Campos

Rosana Paula da Silva Nascimento

Maria Aparecida Rezende

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.7

08

A importância do gênero literário poesia para o ensino dos Direitos Humanos 92

Níliá Feitosa de Alencar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.8

09

A transição pedagógica entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II: implicações afetivas na relação professor-aluno 102

Rosicléa Oliveira Amorim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.9

10

O tutor nos cursos de ensino superior a distância..... 118

Silvia Regina Sênos Demarco

Susan Kratochwill

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.10

11

Formação continuada de docentes: limitações em mídias na educação infantil em meio a pandemia da COVID-19 132

Saiba Magalhães Stein

Simone Cecília Paoli Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.11

12

Linux para iniciantes: uma ferramenta para o ensino. 147

Pedro Henrique Coittinho Marcondes de Andrade

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.12](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.12)

13

Redes sociais: consequências no processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes..... 155

Fábio Neves Rosendo

Maria Viviane Romão da Silva

Alexandra Gomes Loiola

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.13](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.13)

14

Concepções dos alunos do ensino médio sobre os tipos de poluição ambiental no município de Campina Grande – PB 164

Elder Alves de Lima

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.14](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.14)

15

Limites na educação infantil..... 174

Camila de Souza Pesamosca

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.15](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.15)

16

Planejamento participativo como estratégia nas aulas de educação física escolar..... 181

Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux
Matheus Ferreira de Souza
Bruno Cristino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.16

17

O filme Uma Cidade Sem Passado (1990), de Michael Verhoeven, no ensino de história do nazismo..... 186

Edlene Oliveira Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.17

18

Afetividade: o importante elo no processo de ensino e aprendizagem..... 198

Eunaihara Ligia Lira Marques
Bárbara Cristine Ferreira Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.18

19

Políticas públicas educacionais e o combate ao baixo rendimento nas avaliações externas 205

Wellington Alves Parente

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.19

20

Transformando a abordagem do racismo na Escola Benedito Pereira Leite: uma pesquisa inspirada pela experiência no mestrado..... 218

Rosana Paula da Silva Nascimento
Ozerina Victor de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.20

21

Interação e trabalho colaborativo no processo de recomposição de aprendizagens escolares..... 228

Lina Maria Gonçalves
Aline Alves Resende

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.21

22

A razão da evasão e do fracasso escolar nos caminhos de vivência do SOME com relato de experiência 243

André Pires Costa
Nielson do Socorro Nunes Cardoso
Leydinalva Viana da Cunha
José Francisco da Silva Costa
Elton Carvalho Tavares
Maria Bernadete Marques Silva
Jacicléia Martins Ferreira
Aclailton Costa Rodrigues
Poliana Silva Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.22

Organizadora 260

Índice Remissivo..... 261

Apresentação

É com satisfação que apresento o volume 13 do livro *“Educação e o ensino contemporâneo”*. Essa coleção traz uma mistura interessante de ideias e experiências que refletem o que está acontecendo na educação hoje em dia.

Os capítulos são como peças de um quebra-cabeça, cada um contribuindo de uma maneira única. Começamos com um relato sobre um curso online na Universidade do Estado da Bahia. Depois, temos um olhar de perto sobre as diferentes maneiras de ensinar para obter bons resultados, especialmente na turma do 5º ano de uma escola em Newton Tavares.

A diversidade continua, desde métodos ativos de ensino de física até a história da educação em tempo integral no Brasil. Outros capítulos abordam coisas como ensino técnico para pessoas com deficiência, feminismos entre mulheres camponesas e negras, e até mesmo o papel das redes sociais na aprendizagem de crianças e adolescentes.

Tocamos em temas importantes, como o impacto da tecnologia na educação, a visão dos alunos sobre poluição ambiental, desafios na transição entre ensinos fundamentais, entre outros. Cada capítulo oferece uma perspectiva única sobre o mundo educacional.

Este livro não é apenas um monte de palavras; é uma fonte de inspiração para professores, estudantes e todos interessados em fazer a educação melhor. Espero que estas páginas tragam ideias úteis e inspirem mudanças positivas na forma como pensamos sobre a educação.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Formação continuada através da educação a distância: um relato de experiência de um curso de extensão na Universidade do Estado da Bahia

Continuing education through distance education: an experience report of an extension course at a Bahia State University

Osni Oliveira Noberto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV (UNEB)

Michael Daian Pacheco Ramos

Doutor em Educação e Contemporaneidade e Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV (UNEB)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo apresentar um relato de experiência de um curso de extensão realizado pela Unidade de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD/UNEB). O título do curso é Condições de trabalho docente: diálogos necessários no contexto da educação básica. O curso teve como público alvo egressos dos cursos de licenciatura que tem interesse ou que já atuam na educação básica. Através da análise do *feedback* aqui apresentado por 187 cursistas foi possível analisar os êxitos e os problemas levantados na aplicação de tal curso para a formação continuada docente.

Palavras-chave: educação a distância. formação continuada. condições de trabalho.



ABSTRACT

This study aimed to present an experience report of an extension course carried out by the Distance Education Unit of the Bahia State University (UNEAD/UNEB). The title of the course is Teaching working conditions: necessary dialogues in the context of basic education. The target audience of the course was graduates of degree courses who are interested in or already work in basic education. Through the analysis of the feedback presented here by 187 course participants, it was possible to analyze the successes and problems raised in the application of such a course for continuing teacher education.

Keywords: distance education. continuing training. work conditions.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo apresentar um relato de experiência de um curso de extensão realizado pela Unidade de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD/UNEB). O tema do curso é sobre as condições de trabalho docente, que têm um impacto direto na vida do professor, seja na sua saúde, bem-estar e na qualidade da educação oferecida aos alunos (RAMOS, 2020, SILVA, 2020).

Uma das principais questões que afetam as condições de trabalho docente diz respeito a carga horária e a remuneração adequada, além da carga de trabalho excessiva enfrentada pelos professores, seus efeitos na saúde e na qualidade do ensino, bem como a importância de uma remuneração justa e valorização profissional (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019, ARAÚJO *et al.*, 2020).

O ambiente físico das escolas também desempenha um papel crucial nas condições de trabalho dos professores, além de aspectos como infraestrutura adequada, espaços de trabalho confortáveis, recursos didáticos e tecnológicos disponíveis, bem como a importância de condições de segurança e higiene (RAMOS, 2020).

Em resumo, as condições de trabalho docente podem ser consideradas um elemento-chave para a qualidade da educação. A valorização e o investimento nas condições de trabalho docente são essenciais para o avanço da educação e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional (RAMOS, 2020, SILVA, 2020).

Assim o curso de extensão tratou sobre os desafios enfrentados pelos professores e apresentou perspectivas para melhorar suas condições de trabalho, visando proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e à promoção de uma educação de qualidade.

DESCRIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

O curso de extensão ministrado é intitulado “Condições de trabalho docente: diálogos necessários no contexto da educação básica”. O curso tem carga horária de 30 horas e tem como público alvo egressos dos cursos de licenciatura interessados ou que já atuam na

educação básica. Tem como objetivo compreender e discutir os aspectos fundamentais que constituem as condições de trabalho docente, tendo em vista refletir sobre seu conceito e características, analisar o estado do conhecimento sobre a temática e identificar como tem se configurado as condições de trabalho em contextos da educação especial e das escolas rurais.

O curso teve seu conteúdo dividido em 3 blocos, sendo assim discriminados: Bloco I: Conceito de Condições de Trabalho e Panorama das Condições de Trabalho Docente no Brasil; Bloco II: Estado da arte sobre as Condições de trabalho docente: reflexões sobre o cenário internacional e brasileiro; Bloco III: Condições de trabalho de professores do Atendimento Educacional Especializado, Condições de trabalho de professores de escolas rurais.

O curso é disponibilizado gratuitamente na plataforma da Unidade de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do link: <https://unead.uneb.br/index.php/cursos-livres-online-2/>. A opção pela Educação a Distância se deu por conta da democratização do ensino que o formato proporcionou através da internet, haja vista que a modalidade a distância tem se tornado cada vez mais popular e acessível nos últimos anos, transformando a maneira como as pessoas aprendem e se qualificam. Nesse contexto, a oferta de cursos de extensão na modalidade a distância desempenha um papel fundamental, trazendo uma série de benefícios e ampliando as oportunidades de aprendizado para um público mais amplo (RIBEIRO; NUNES, 2022, ALMEIDA; PAPALE, 2023).

Figura 1 - Imagem da tela inicial do curso na Plataforma da UNEAD.



Fonte: <https://extensaounead.uneb.br/course/view.php?id=71>

A metodologia do curso é desenvolvida a partir de uma perspectiva autoinstrucional, a qual são encaminhadas leituras de textos e vídeos e atividades avaliativas sistemáticas, através do MOOC (*Massive Open Online Course*), que tem as características de ser gratuito, sem tutoria, aberto à comunidade interna e externa da UNEB, e como uma metodologia interativa e colaborativa, foi a inspiração para os Cursos Gratuitos Online oferecidos pelo Programa a Distância Unidade de Educação (UNEAD/UNEB). Seu objetivo foi promover o avanço no campo da educação mediada por tecnologia, particularmente nas áreas de ensino a distância e no compartilhamento de informações acadêmicas entre as disciplinas.

Após o curso os alunos, se aprovados, podem fazer o *download* do certificado de conclusão. Porém antes é disponibilizado um questionário para que eles possam deixar as suas impressões acerca da experiência em relação a vários aspectos do curso, tais como o conteúdo, as ferramentas, os vídeos, as avaliações e do próprio funcionamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNEB.

A avaliação dos alunos em cursos de extensão EAD desempenha um papel crucial na busca pela excelência e eficácia dessas modalidades educacionais. Isto porque ao coletar *feedbacks* dos participantes, as instituições podem obter *insights* valiosos sobre a qualidade do curso, a adequação dos materiais, a efetividade da metodologia e a satisfação dos estudantes. Esses dados são considerados fundamentais para identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria, permitindo que os responsáveis pelo curso façam ajustes necessários para melhor atender às necessidades e expectativas dos alunos.

Além disso, a avaliação dos alunos também fornece informações importantes para aprimorar o planejamento de futuros cursos de extensão EAD, possibilitando a oferta de conteúdos mais relevantes e adaptados às demandas do público-alvo. Em última instância, essa avaliação contínua contribui para elevar a qualidade do ensino, fortalecendo a credibilidade da instituição e a formação de profissionais mais preparados e engajados em suas áreas de atuação.

Em segundo lugar, a avaliação dos alunos em cursos de extensão EAD é uma ferramenta essencial para promover a transparência e a *accountability* no processo educacional. Ao dar voz aos estudantes, a instituição demonstra comprometimento com a qualidade do ensino e com a busca por constante aprimoramento.

Através da coleta sistemática de *feedbacks*, os responsáveis pelo curso podem identificar práticas bem-sucedidas e áreas que precisam de ajustes, possibilitando a implementação de ações corretivas ou inovações pedagógicas. Além disso, a avaliação dos alunos também contribui para o desenvolvimento de um ambiente mais participativo e colaborativo, onde os estudantes sentem-se valorizados e envolvidos no processo de aprendizagem. Isso, por sua vez, estimula o engajamento e a motivação dos alunos, tornando a experiência de ensino-aprendizagem mais enriquecedora e gratificante para todos os envolvidos.

Em suma, a avaliação dos alunos pode ser considerada uma peça-chave na construção de cursos de extensão EAD cada vez mais relevantes, efetivos e alinhados com as demandas do mundo contemporâneo. Assim, as respostas dadas pelos estudantes, tanto das perguntas do questionário fechado quanto das respostas livres, são os dados coletados, analisados e apresentados neste estudo.

ANÁLISE DO *FEEDBACK* DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO

Segundo as informações disponibilizadas para os criadores dos cursos de extensão foi possível observar que cento e oitenta e sete (187) pessoas que concluíram o curso com sucesso responderam ao questionário, de maneira que através da leitura do *feedback* apresentado por eles foi possível analisar os êxitos e os problemas levantados na

aplicação de tal curso para a formação continuada docente.

Assim, a ideia é que ao analisar tais respostas poderemos ter elementos suficientes para aprimorar ainda mais tanto os elementos do curso quanto o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem. Deste modo, as questões e a porcentagem das respostas dadas pelos cursistas foram agrupadas e apresentadas na tabela 1:

Tabela 1 - Compilação do feedback dos cursistas.

	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5
O curso estava de acordo com as minhas expectativas, considerando os objetivos, metodologia e conteúdo programático.	1,60 %	0,53 %	1,60 %	17,65 %	78,61 %
Conteúdo do curso relevantes para a minha área de atuação.	1,60 %	0,53 %	1,60 %	11,76 %	84,49 %
A compreensão da linguagem utilizada nos materiais didáticos do curso.	1,60 %	0,53 %	1,07 %	16,58 %	80,21 %
Suficiência da carga horaria para o volume de conteúdos e atividades do Curso.	2,14 %	1,07 %	2,67 %	18,72 %	75,40 %
Atratividade das ferramentas de aprendizagem disponibilizadas no Curso.	2,67 %	0,0%	4,28 %	21,39 %	71,66 %
Adequação da apresentação visual do conteúdo (tamanho, cores, fonte; imagens; quantidade de conteúdo por tela e destaque de texto).	2,14 %	1,60 %	3,21 %	18,72 %	74,33 %
Adequação e entendimento dos desenhos, fotos e imagens apresentados no curso.	1,60 %	1,07 %	2,67 %	18,18 %	76,47 %
Facilidade para navegar no ambiente virtual.	3,74 %	2,67 %	7,49 %	15,51 %	70,59 %
Articulação dos objetivos propostos com as atividades desenvolvidas nos blocos.	1,07 %	0,53 %	1,60 %	13,37 %	83,42 %
Promoção de uma atitude reflexiva.	1,07 %	0,53 %	2,14 %	13,90 %	82,35 %
Promoção de uma interação entre a teoria e a prática profissional.	1,07 %	0,53 %	3,21 %	19,25 %	75,94 %
Eficiência do meio de comunicação com a UNEAD.	2,14 %	0,53 %	6,95 %	15,51 %	74,87 %
Motivação para participar de outro curso EAD na UNEB.	1,60 %	0,53 %	3,74 %	11,76 %	82,35 %
Nota geral do curso, levando em conta todos os aspectos avaliados.	1,07 %	0,53 %	2,67 %	18,72 %	77,01 %

Fonte: Unidade de Educação a Distância da UNEB.

Para realizar uma análise da tabela, podemos observar os percentuais de respostas de cada nota dada pelos participantes em relação a diferentes aspectos do curso. Cada nota representa a porcentagem de participantes que concordaram com a afirmação associada. Vamos analisar os resultados de acordo com as categorias apresentadas na tabela:

O curso estava de acordo com as minhas expectativas, considerando os objetivos, metodologia e conteúdo programático: Notas 4 e 5 (entre 17,65% e 78,61% concordaram): A maioria dos participantes concordou que o curso atendeu às suas expectativas.

Conteúdo do curso relevantes para a minha área de atuação: Notas 4 e 5 (entre 11,76% e 84,49% concordaram): A maioria dos participantes concordou que os conteúdos eram relevantes para suas áreas de atuação.

A compreensão da linguagem utilizada nos materiais didáticos do curso:

Notas 4 e 5 (entre 16,58% e 80,21% concordaram): A maioria dos participantes

concordou que compreendiam a linguagem dos materiais didáticos.

Suficiência da carga horária para o volume de conteúdos e atividades do curso: Notas 4 e 5 (entre 18,72% e 75,40% concordaram): A maioria dos participantes concordou que a carga horária era suficiente para o conteúdo do curso.

Atratividade das ferramentas de aprendizagem disponibilizadas no curso:

Notas 4 e 5 (entre 21,39% e 71,66% concordaram): A maioria dos participantes concordou que as ferramentas de aprendizagem eram atrativas.

Adequação da apresentação visual do conteúdo: Notas 4 e 5 (entre 18,72% e 74,33% concordaram): A maioria dos participantes concordou que a apresentação visual do conteúdo era adequada.

Adequação e entendimento dos desenhos, fotos e imagens apresentados no curso: Notas 4 e 5 (entre 18,18% e 76,47% concordaram): A maioria dos participantes concordou que os elementos visuais eram adequados e compreensíveis.

Facilidade para navegar no ambiente virtual: Notas 4 e 5 (entre 15,51% e 70,59% concordaram): A maioria dos participantes concordou que o ambiente virtual era fácil de navegar.

Articulação dos objetivos propostos com as atividades desenvolvidas nos blocos: Notas 4 e 5 (entre 13,37% e 83,42% concordaram): A maioria dos participantes concordou que os objetivos foram bem articulados com as atividades.

Promoção de uma atitude reflexiva: Notas 4 e 5 (entre 13,90% e 82,35% concordaram): A maioria dos participantes concordou que o curso promoveu uma atitude reflexiva.

Promoção de uma interação entre a teoria e a prática profissional: Notas 4 e 5 (entre 19,25% e 75,94% concordaram): A maioria dos participantes concordou que houve uma interação entre a teoria e a prática.

Eficiência do meio de comunicação com a UNEAD: Notas 4 e 5 (entre 15,51% e 74,87% concordaram): A maioria dos participantes concordou que o meio de comunicação foi eficiente.

Motivação para participar de outro curso EAD na UNEB: Notas 4 e 5 (entre 11,76% e 82,35% concordaram): A maioria dos participantes concordou que estariam motivados a fazer outro curso EAD na mesma instituição.

Nota geral do curso, levando em conta todos os aspectos avaliados: Notas 4 e 5 (entre 18,72% e 77,01% concordaram): A maioria dos alunos participantes deu as notas mais alta da escala para o curso, considerando todos os aspectos avaliados.

Em geral, a análise dos dados da tabela mostra que o curso recebeu uma avaliação positiva na maioria dos aspectos avaliados pelos participantes. A maior parte dos alunos concordou que o curso atendeu às suas expectativas, foi relevante para suas áreas de atuação, apresentou materiais compreensíveis e adequados, promoveu uma atitude reflexiva, e teve uma boa articulação entre teoria e prática.

No entanto, é importante notar que há aspectos em que a satisfação não foi tão alta, como a facilidade para navegar no ambiente virtual, a eficiência do meio de comunicação com a instituição, e a motivação para participar de outro curso EAD na mesma universidade. Esses pontos podem ser considerados para melhorar futuros cursos e aprimorar a experiência dos alunos.

Além disso, é essencial lembrar que esses resultados representam a percepção dos participantes que responderam à pesquisa e não necessariamente refletem a opinião de todos os envolvidos no curso. No geral, essa análise fornece informações valiosas para aprimorar a qualidade do curso e a satisfação dos alunos.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS LIVRES DOS ALUNOS

No ambiente virtual também foi disponibilizado aos cursistas um espaço aberto para que eles escrevessem livremente críticas e sugestões. Além de alguns elogios foram feitas críticas e sugestões que tanto para os elementos específicos do curso quanto para o Ambiente Virtual de Aprendizagem. As respostas dos cursistas foram aglutinadas por tema e serão apresentadas a seguir:

Algumas respostas se voltaram para o elogio ao curso, enfatizando aspectos principalmente do conteúdo e das ferramentas utilizadas:

Achei esse curso excelente! o documentário “Carregadoras de sonhos” é perfeito.

Gostei da abordagem no início da videoaula: o professor introduzindo e complementando o texto proposto na primeira parte da avaliação do bloco, aconselho produzir mais um vídeo complementando o segundo texto proposto na segunda parte da avaliação de bloco.

Adorei o curso, trouxe artigos de leitura fácil e excelentes conteúdo.

Adorei o curso foi fundamental para expandir e aprimorar meu conhecimento.

Dois cursistas ratificaram em suas respostas a importância dos cursos de extensão oferecidos pela UNEB serem gratuitos, o que condiz com sua natureza de universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada:

Obrigado pelo maravilhoso curso. Uma grande oportunidade pra quem não tem condições de pagar.

Excelente iniciativa em promover qualificação gratuita.

Adicionalmente, a modalidade a distância também já contribui para reduzir custos, tanto para os estudantes quanto para as instituições de ensino. Os cursos online tendem a ter um valor mais acessível em comparação com os presenciais, tornando-os mais atrativos para aqueles que buscam uma formação adicional ou complementar. Além disso, as instituições de ensino podem alcançar um público maior e obter economias de escala, uma vez que não há limitações físicas de espaço ou infraestrutura. No caso de a Universidade pública oferecer formação continuada de forma gratuita e a distância amplia as suas possibilidades de inserção social e oferta de conhecimento de qualidade a quem não pode pagar.

Entretanto, algumas críticas também foram feitas pelos cursistas, principalmente focando nos artigos sugeridos para leitura e na avaliação dos blocos do curso, feito através de questionário de múltipla escolha.

Mais clareza nas questões.

Os artigos são muito extensos.

Se faz necessário a revisão estrutural dos artigos postados e também a sinalização dos vídeos na midiateca.

o processo avaliativo do curso não foi tão eficiente, haja visto que, respostas baseadas em assertivas restringem a capacidade de articulação do pensamento dos discentes, assim acredito que sejam mais adequadas, se não tornar todas as respostas abertas, mas pelo menos tornar algumas. Mesmo assim, compreendo que pelo formato do curso ser autoinstrucional esse meio de avaliação seria o mais adequado.

Alguns alunos também apresentaram uma série de sugestões visando ajudar no aprimoramento do curso de extensão. Esse é um exercício importante pois boa parte deles são egressos da UNEB, recém formados em cursos de licenciatura e tem a oportunidade de ajudar a equipe criada e executora a aprimorar cada vez mais o curso.

Parabéns a toda equipe e colaboradores do projeto. Uma iniciativa bacana, muito vantajosa para quem participa como aluno e extremamente reflexiva, sobretudo nos textos e dicas de vídeo. Como ponto de melhoria, indicaria apenas alguma ferramenta mais interativa com os alunos. Algo como um vídeo onde o professor propusesse alguma atividade reflexiva e ou avaliativa. Enfim, apenas uma singela observação. No mais, a palavra é Gratidão e o sentimento felicidade. PARABÉNS UNEB.

Orientar melhor no início acerca dos conteúdos que serão avaliados. Por exemplo, após concluir um módulo, fazia-se a avaliação que mencionava um filme que não estava contido no módulo avaliado. Então era necessário buscar na internet pra responder. Somente ao final do curso que vi que o material estava disponível na plataforma. Então a minha sugestão é, que sendo necessário assistir o vídeo para avaliar o módulo, que o vídeo esteja disponível no módulo ou que essa informação conste, claramente, no módulo.

- O Curso realizado, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: fundamentos e produção do conhecimento foi muito enriquecedor e sem dúvidas atendeu as minhas expectativas. Gostei pelo fato de da análise do Macro ao Micro, sendo esta última muita próxima a minha realidade, pelo fato de uma região vizinha a minha. Assim seria interessante agregar análises de outras realidades; de cada território de identidade na medida do possível e disponibilidade, no caso ofertar cursos separados por esses territórios e pegar as reflexões no sentido Macro; País e Estado e agregar aos mesmos. Isso pode ser aplicado a muitos cursos.

Uma questão que é importante reorganizar sobre o curso que realizei foi a parte de que nos questionários cobrava assuntos relacionado a seção “ampliando o conhecimento”(?), sendo que não havia especificação do que seria cobrado no questionário de cada bloco. Assim os documentos dessa seção poderiam ser agregados a cada bloco ao qual será cobrado para fazer os questionários. Exemplo: Bloco 1 e abaixo teria, “ampliando o conhecimento”(?) e os devidos documentos, e assim por diante no Bloco 2, 3...

Além das respostas relacionadas diretamente ao curso de extensão, alguns cursistas também teceram críticas a problemas apresentados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem:

O ambiente virtual muito complicado, dificuldades pra localizar os matérias dos módulos.

Na verdade, por pouco não entrei para fazer esse curso porque me decepcionei com um outro que comecei, “Universidade aberta”. Após concluir, quando fui em busca do certificado, havia uma mensagem apenas informando que devido a uma manutenção todos os dados foram perdidos, pedindo que fosse refeito. Diante minha indignação resolvi que não faria mais nenhum curso desta plataforma. Como as coisas mudam, resolvi tentar novamente, estou muito satisfeita e já fazendo outro.

Às vezes, realizando o curso, eu clicava em abrir um artigo, o sistema não respondia, perdi algumas questões na hora da avaliação, porque acionava o botão e acabava pulando aquela questão, (não aceitando mais).

A plataforma foi difícil de uso, pois todo hora saia meu progresso e eu não conseguia fazer as atividades.

A ambientação do AVA está com instabilidade, em especial a partir do bloco 3 houve dificuldade em enviar as atividades.

A plataforma está horrível, trava demais.

Esse *feedback* é importante tanto para os docentes criados do curso quanto para a equipe que atualiza, configura e faz a manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNEB, haja vista que hoje ele é uma plataforma extremamente robusta, já estando presente em diversos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade.

Por fim, muitas respostas solicitavam a oferta mais de cursos através da experiência da UNEAD/UNEB, o que demonstra que apesar dos problemas relatados tanto no curso quanto no AVA, a oferta desse tipo de formação continuada na modalidade EAD pode ser considerada bem aceita pelos cursistas.

Nós alunos da UNEB precisamos muito de curso de extensão. A UNEB tem pouquíssimos cursos de extensão para nos oferecer para complementar a atividades curriculares. Portanto a sugestão é que tenha mais cursos de extensão nesse mesmo modelo de curso com vídeo aulas, PDF, questões de múltipla escolha está ótimo.

Os cursos são ótimos, mas contemplam poucas áreas.

Ofertar novos cursos que possa contribuir com a prática docente.

Espero que a oferta em qualidade e quantidade (e de áreas) de curso só aumente, porque tem muito agregar na construção de uma Educação Democratizada e de Qualidade e assim no desenvolvimento de nosso Estado, Cidade e no caso nas demais esferas de pessoas de outras localidades além da Bahia.

Quanto mais Cursos forem disponibilizados, mais chances de aumentarmos o nosso conhecimento.

Uma das principais vantagens dos cursos de extensão a distância é a flexibilidade que eles oferecem aos estudantes. Ao eliminar as barreiras geográficas e permitir que os alunos acessem o conteúdo de qualquer lugar e a qualquer momento, esses cursos possibilitam que indivíduos conciliem seus estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família. Dessa forma, mais pessoas têm a chance de buscar aperfeiçoamento em suas áreas de interesse, sem a necessidade de abandonar as suas atividades cotidianas (RODRIGUEZ, 2022).

Além da flexibilidade, a oferta de cursos de extensão a distância também contribui para democratizar o acesso ao conhecimento. Através dessa modalidade, pessoas que vivem em regiões remotas, onde a oferta de cursos presenciais é limitada, têm a oportunidade de acessar um ensino de qualidade e atualizado. Isso é especialmente importante em um

mundo cada vez mais conectado, em que a atualização e o aprimoramento constantes são essenciais para acompanhar as demandas do mercado de trabalho e as mudanças na sociedade (SILVA, 2021, MARQUES; ROCHA, 2022).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de oferecer cursos de extensão a distância em áreas especializadas e nichos de conhecimento, que podem não encontrar espaço nas instituições de ensino tradicionais. Isso significa que profissionais de áreas específicas podem encontrar cursos direcionados às suas necessidades, permitindo que eles se mantenham atualizados e aprimorem suas habilidades de forma mais direcionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar o relato de experiência de um curso de extensão oferecida na modalidade de educação a distância através da UNEAD/UNEB. Os dados apresentados do feedback dos alunos demonstram que apesar do contínuo aprimoramento no que diz respeito a correção de problemas tanto do curso quanto do Ambiente Virtual de Aprendizagem, essa modalidade é considerada bem aceita e pode prestar importantes contribuições para a formação continuada e disseminação do conhecimento.

Em suma, a oferta de cursos de extensão na modalidade a distância desempenha um papel crucial na promoção do aprendizado contínuo e na democratização do acesso ao conhecimento. Essa modalidade permite que mais pessoas tenham a oportunidade de se qualificar e se atualizar, independentemente de suas limitações geográficas ou de tempo. Portanto, investir na ampliação e diversificação dos cursos de extensão a distância é fundamental para impulsionar o desenvolvimento educacional e profissional em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M.; RAMOS, M. D. P.; SILVA, O. O. N.; SOUZA, E. C. Condições de trabalho docente: uma análise sobre a remuneração salarial e satisfação com a carreira. *Cenas Educacionais*, [S. l.], v. 3, p. e9907, 2020.

MARQUES, M. V. S.; ROCHA, A. S. M. O não-álibi do docente de línguas e o uso das mídias digitais para formar leitores com gêneros jornalísticos. *Diálogos e Diversidade*, [S. l.], v. 2, p. e15806, 2022.

ALMEIDA, C. M. M.; PAPAIE, D. R. A educação 4.0 na escola técnica de eletrônica Francisco Moreira da Costa: percepções de gestão, de ensino e de aprendizagem. *Diálogos e Diversidade*, [S. l.], v. 3, p. e16992, 2023.

RAMOS, M. D. P. Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 2020. 392 p. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, J. C. L.; NUNES, R. R. Narrativas e práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação. *Diálogos e Diversidade*, [S. l.], v. 2, p. e13212, 2022.

RODRÍGUEZ, V. A. Las redes sociales y los nuevos modelos de comunicación en educación. *Diálogos e Diversidade*, [S. l.], v. 2, p. e15407, 2022.

SILVA, O.O.N.; MIRANDA, T. G; BORDAS, M.A.G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, e68301. Novembro de 2019.

SILVA, O. O. N. Trabalho docente no atendimento educacional especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, O. O. N. O trabalho docente e o enfrentamento das fake news e fake knowledge. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 226, p. 175-183, 1 de jan. 2021.

Metodologias de ensino utilizadas para obtenção de resultados de aprendizagem: uma visão contínua para a prova do SAEB/2021 na turma do 5º ano a, da Escola Municipal Newton Tavares

Adones Rosalidia de Meneses
Edilene Gomes Rocha

RESUMO

Este estudo vem apresentar as metodologias utilizadas em sala de aula, com foco nos descritores de língua portuguesa e matemática, visando um melhor desempenho dos alunos na avaliação do SAEB, 2021. Assim, para atingir o objetivo deste trabalho, foi necessária uma organização das práticas pedagógicas de forma gradativa, a partir do início do ano letivo 2021 até o mês da prova, inicialmente planejado para novembro. O público envolvido foram os alunos do 5º ano A do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Newton Tavares. As áreas de conhecimento trabalhadas foram Língua Portuguesa e Matemática, com o processo metodológico de ações através de aplicação de avaliações e simulados para acompanhamento dos resultados dos alunos a partir dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática previstos na Matriz Curricular do MEC. O trabalho aplicado teve como resultado 80% dos alunos no nível de 5º ano, onde a partir dos resultados dos simulados mostra que tiveram acima de 70% de acertos. Com o trabalho focado no fortalecimento da aprendizagem, foi possível desenvolver novas estratégias de trabalho que servirão futuramente como base de pesquisas para as próximas turmas.

Palavras-chave: aprendizagem. SAEB. descritores.

ABSTRACT

This study presents the methodologies used in the classroom, focusing on the Portuguese language and mathematics descriptors, aiming at a better student performance in the SAEB, 2021 assessment. Thus, to achieve the objective of this work, it was necessary to organize pedagogical activities gradually, from the beginning of the 2021 school year until the month of the test, initially planned for November. The public involved



were the students of the 5th grade of Elementary School, at the Newton Tavares Municipal School. The areas of knowledge worked on were Portuguese Language and Mathematics, with the methodological process of actions through the application of evaluations and simulations to monitor the results of students from the descriptors of Portuguese Language and Mathematics provided in the Curricular Matrix of MEC. The work applied resulted in 80% of the students in the 5th year level, where the results of the simulations show that they had over 70% of correct answers. With the work focused on strengthening learning, it was possible to develop new work strategies that will serve as a research base for the next classes in the future.

Keywords: learning. SAEB. descriptors.

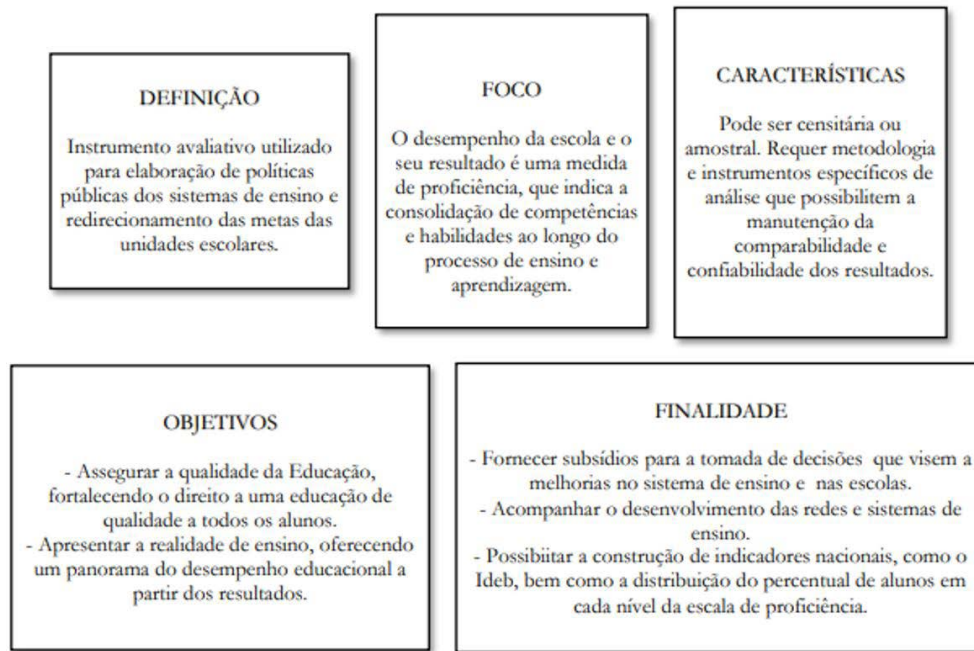
INTRODUÇÃO

De acordo com o INEP (2023), o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o IDEB, que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país.

Segundo Borges *et al.* (2010), vários são os instrumentos avaliativos na área educacional que visam acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino. Pensados integralmente, podem apresentar importantes informações sobre a gestão, os professores, condições de trabalho, e desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge na finalidade pedagógica maior, que é a oferta de um ensino de qualidade, bem como fomenta diretrizes para as Políticas Públicas Educacionais.

O trabalho de ensino com foco na aprendizagem dos alunos deve ser uma constante. Segundo Araújo (2014), a organização da prática escolar, é sem dúvida, conceber o aluno como um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Nesse aspecto é fundamental o papel do professor, ele é quem planeja, articula e acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Borges *et al.* (2010) apresenta um quadro conceituando a avaliação externa (figura1):

Figura 1 - Conceituação da avaliação externa.

Fonte: Borges et al. (2010)

Nesses termos, a avaliação externa avalia o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da Educação ministrada, utilizados seus dados para balizar Políticas Públicas Educacionais voltadas para a melhoria do ensino.

Para Borges *et al.* (2010) essa avaliação é algo macro, tendo em vista que envolve os sistemas de ensino no fomento de diretrizes para a educação nacional ou estadual. Para Macedo (2018), as escalas de proficiência mostram a aquisição de competências no componente curricular avaliado.

Nesses termos, as competências incluídas nas escalas de proficiência se referem à uma matriz de referência que não pode ser confundida com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas (INEP/MEC, 2019).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), o currículo é a base das avaliações, seja em seu nível interno ou externo, uma vez que expressa os objetivos da Educação formal. Já em relação as matrizes de referência, utilizadas nas avaliações externas, Macedo (2018) enfatiza que é um objeto de uma avaliação formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade, passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Logo, pode-se afirmar que, referente ao planejamento pedagógico, o norteador é o currículo.

O cerne do Saeb é, portanto, o rendimento do estudante da Educação Básica e seus objetivos perseguem o acompanhamento do sistema educacional, a aferição das competências que os educandos adquirem ao longo do tempo, permitindo o estudo de sua evolução; consideração da origem social dos estudantes e a relação dos fatores escolares que implicam em seus resultados (FRANCO, 2001).

Nessa visão incluímos o trabalho realizado na sala de aula, aqui especificamente na Escola Municipal Newton Tavares. Nesses termos, a Avaliação realizada nacionalmente

pelo MEC baliza esses dados de forma sistemática, dando a escola e ao profissional que atua no quinto ano uma visão de melhoria futura e replanejamento de ações.

De acordo com Araújo (2014), os conteúdos cobrados na avaliação nacional (SAEB) passam por um exame do Plano Curricular Nacional de cada disciplina para que o conteúdo da Prova esteja de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula. Diante disso, com visão nos conteúdos previstos na BNCC, Plano Curricular Nacional, Proposta Curricular Municipal e diretrizes curriculares o município de Boa Vista já delimita para a ordem na qual os conteúdos serão abordados em sala de aula, ficando a cargo dos professores de sala a organização e planejamento.

Assim, o Sistema de Avaliação da educação básica – SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica (MEC, 2021).

Este sistema de avaliação é importante porque além de averiguar o desempenho educacional no Brasil, dá a visão tanto por município quanto escola. Nesse sentido, uma avaliação desse porte apresenta indicadores educacionais que resultam em novos planejamentos e organizações da prática escolar. Em relação à sala de aula, o profissional que atua no 5º ano, um dos anos a serem avaliados tem a responsabilidade de intensificar as metodologias de ensino, focadas nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática que englobam o fundamental.

Sabe-se que o processo educacional ocorre de forma gradativa, sendo todo o corpo docente de uma unidade responsável pelo trabalho por etapa até o quinto ano. No caso do município de Boa Vista, que atua com educação infantil e ensino fundamental até o quinto ano é importante essa análise a partir da base educacional, desde o primeiro ano na escola até o último ano, aqui frisado como 5º ano.

As crianças da escola Municipal Newton Tavares, hoje no quinto ano, entraram na unidade no ano de sua inauguração, ou seja, há três anos. Desses três anos, praticamente dois anos foram de atividades em casa, de forma on-line, sem a visão presencial do professor, necessitando de um atendimento especial individual, mesmo que de forma remota. Assim, assumir o quinto ano em ano de SAEB nesta unidade constitui um grande desafio para o profissional em educação.

Nesse sentido, a partir do acompanhamento no início do ano letivo, e visando o melhor desempenho educacional das crianças do 5º ano A, em conjunto com a gestão da escola foi elaborado um Projeto de trabalho, com inovações metodológicas que seriam executadas a partir do início do ano letivo até o dia da avaliação, com foco na leitura, interpretação e resoluções matemáticas. Diante de uma turma nova, como profissional foi necessário se reinventar, buscar formações, apoio e principalmente foco na aprendizagem de uma turma de trinta alunos, com uma aluna cega e um aluno TDAH. Todos esses fatos motivaram o planejamento desse trabalho.

O tema: “Metodologias de ensino utilizadas para obtenção de resultados de aprendizagem: Uma visão contínua para a prova do SAEB/2021 na turma do 5º Ano A, da Escola Municipal Newton Tavares”, foi pensado a partir da análise diagnóstica inicial

da turma, sendo necessário um foco especial com metodologias que auxiliassem no fortalecimento da aprendizagem dos alunos que participarão da avaliação do SAEB, em 2021.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem o objetivo de apresentar as metodologias utilizadas em sala de aula, com foco nos descritores de língua portuguesa e matemática, visando um melhor desempenho dos alunos na avaliação do SAEB, 2021.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo deste trabalho, foi necessária uma organização das práticas pedagógicas de forma gradativa, a partir do início do ano letivo 2021 até o mês da prova, inicialmente planejado para novembro. Dessa forma, o público-alvo foram os alunos do 5º ano A do Ensino Fundamental, turno matutino, da Escola Municipal Newton Tavares. As áreas de conhecimento trabalhadas foram Língua Portuguesa e Matemática.

As aulas tiveram início em maio e, para analisar o perfil dos alunos foi necessária uma avaliação diagnóstica inicial para organização das ações para o decorrer do ano. Pensar em metodologias de trabalho estando com atividades remotas é muito desafiador. Deve-se aqui citar que o 5º ano A ingressou na unidade em 2018, tendo apenas cursado presencialmente 1 ano e poucos meses, sendo necessário uma avaliação precisa e verídica da situação de aprendizagem por aluno.

O primeiro ponto foi a avaliação diagnóstica, e como previsto na rede municipal, esse processo permaneceria por duas semanas. Para o diagnóstico foram elaborados posts de atividades com nível de 3º, 4º e 5º ano para análise do desempenho de cada um nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir da Avaliação diagnóstica, em parceria com a gestão pedagógica da escola foram traçadas metas de trabalho assim organizadas:

1. Todos os dias iriam atividades de Língua Portuguesa e Matemática;
2. As atividades seriam selecionadas de acordo com a dificuldade averiguada por aluno;
3. Seriam aplicados simulados a partir do mês de junho, sendo intensificada essa aplicação à medida que se aproximasse do mês de novembro.
4. Para explicação e acompanhamento individual seriam feitos atendimentos on-line com os pais, conversando sobre o desempenho dos alunos e as propostas de trabalho conjunto (isso porque as atividades iam para casa, ficando os pais responsáveis pela devolutiva do trabalho);
5. Os resultados, ou seja, as respostas dos alunos necessitavam ser verídicas, sendo necessário uma conversa e explicação sobre a importância da avaliação individual de cada aluno.
6. Organização dos dados por alunos para revisão e reaplicação do conteúdo.
7. Parceria com a gestão da escola na busca de especialistas para aulas aos

- sábados.
8. Organização curricular de acordo com a necessidade da turma.
 9. Para chegar ao objetivo que é a aprendizagem dos alunos para a prova SAEB/ 2021 foi necessário ainda atendimentos presenciais com alguns alunos específicos, além da realização da busca ativa com aqueles que não realizavam as atividades propostas. As metodologias de trabalho adotadas foram:
 10. Criação de Posts interativos: A escola realiza o planejamento quinzenal por turma, esse material fica disponível em forma impressa – para retirada na unidade e em forma digital para publicação no grupo da turma. Esses posts são pensados de forma a incitar o aluno a realizar, sendo criado de forma interativa, com uso de imagens e cores.
 11. Vídeos explicativos: Apesar da dificuldade profissional na produção de vídeos, alguns foram produzidos pela professora e outros foram selecionados do Youtube e compartilhado com os alunos. Destaca-se que os alunos que realizaram as atividades impressas, apesar de ir o link dos vídeos, existe todo o cuidado de anexar materiais que dê suporte, caso ele não tenha acesso à internet, promovendo assim a equidade de ensino.
 12. Áudios explicativos: Todos os áudios forma produzidos pela professora da sala, sendo organizado de forma temporal, de forma sucinta. Salvo aquelas necessidades de explicações mais detalhadas, quando existe dificuldade do aluno em resolver ou compreender as atividades.
 13. Atividades Complementares: Além das atividades propostas no horário de aula, foram enviadas atividades complementares com conteúdo interdisciplinar proposto pela própria Secretaria de Educação. Implementando essas atividades foram sugeridas produções de textos, poemas, reportagens, que auxiliaram no processo de leitura, interpretação e produção.
 14. Simulados por mês e posteriormente por Semana: No mês de junho foi aplicado o primeiro simulado da turma, em julho foi aplicado outro e a partir de agosto foram sendo intensificados, totalizando 20 Simulados ao todo, contando com os que foram aplicados no Sábado. Destaca-se que a Rede Municipal de Ensino também aplicou um Simulado, não contabilizado nesse registro numérico.
 15. Textos para interpretação e produção: Diante dos tópicos previstos para serem trabalhados no 5º ano e visando a dificuldade de trabalho devido as aulas remotas, foi necessário de forma interdisciplinar englobar as leituras, interpretações e produções de textos, buscando intensificar o trabalho de leitura e escrita na turma. Ressalta-se que foram trabalhados o Jornal Joca e o Livro de Literatura para os 5º anos.
 16. Análise descritiva e numérica dos resultados: Cada atividade foi separada no drive individual da turma, para acompanhamento. Todas as fotos enviadas das atividades foram corrigidas e quando necessária reenviada par refazerem. Foram realizadas anotações descritivas por aluno para gerar de forma quantitativa os

resultados dos alunos e conseqüentemente da turma. Destaca-se que após o retorno presencial, esses registros foram essenciais para organizar os alunos nas Semanas A e B para melhor aproveitamento escolar.

17. Busca constante pelos alunos que não realizavam as atividades propostas: Diante das atividades não presenciais alguns alunos não participavam ativamente das atividades, necessitando de uma busca constante por telefone e visitas (quando necessário). Vale destacar que no caso de alunos que não foram encontrados através de telefone ou endereço, necessitou um esforço conjunto da unidade para resgatar esse aluno a vida escolar.
18. Atividades complementares de reforço: Além das atividades de sala e atividades complementares, em casos de dificuldades de aprendizagem e/ou intensificação do conteúdo nas disciplinas de Matemática e/ou Língua Portuguesa foram selecionadas atividades extras impressas ou em livros entregue aos pais semanalmente, além do apoio de outros profissionais na escola na produção dessas atividades.

A organização metodológica seguiu a matriz de Referência Curricular tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática conforme quadros abaixo:

Quadro 1 - Tópicos de Língua Portuguesa e seus descritores.

TÓPICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	DESCRITORES
Procedimentos de Leitura	D1, D3, D4, D6, D11
Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5, D9
Relação entre Textos	D15
Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2, D7, D8, D12
Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13, D14
Variação Linguística	D10

Fonte: SAEB/MEC

(https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf)

Quadro 2 - Tópicos de Matemática e seus descritores.

TÓPICOS DE MATEMÁTICA	DESCRITORES
Espaço e forma	D1, D2, D3, D4, D5
Grandezas e Medidas	D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12
Números e Operações/ Álgebra e Funções	D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26
Tratamento de Informação	D 27, D28

Fonte: SAEB/MEC

(https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Matematica.pdf)

Assim, cada etapa de trabalho foi pensada de acordo com os tópicos e descritores propostos pelo SAEB/MEC, todo trabalho foi avaliado de acordo com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática. A leitura da Cartilha, as notas mensais dos alunos e resultados das aulas de sábado balizaram todo o processo de organização metodológica diária e resultado.

A partir do retorno das aulas presenciais em setembro de 2021, foi necessário reorganizar as ações e reelaborar as estratégias. As aulas retomaram em formato escalonado, tendo o atendimento de 50% dos alunos em uma semana e 50% na outra semana, denominada pela escola como Semana A e Semana B. Para equilíbrio das informações sobre a aprendizagem das crianças um novo diagnóstico foi aplicado e novas metodologias.

Devido a não obrigatoriedade da presença na escola, alguns alunos permaneceram com atividades remotas, sendo enfatizado aos pais a questão da necessidade da execução das tarefas. Então, no horário de aula dos componentes de Educação Física e Arte foram realizadas as devolutivas aos alunos por meio remoto. Cabe aqui destacar que alguns alunos que não participavam das aulas presenciais, foram realizar presencialmente os Simulados no sábado.

Os instrumentos adotados para analisar os dados foram gráficos mensais que balizaram os trabalhos acerca de cada descritor. Ressalta-se que o resultado da última avaliação do SAEB foi primordial para planejamento de cada ação.

O método avaliativo utilizado foram os Simulados e Provas individuais que fomentaram todo o trabalho. As análises desses materiais foram feitas de forma descritiva qualitativamente e quantitativamente.

Para o banco de dados materiais foi necessário recorrer a Provas do SAEB dos anos anteriores, avaliações do Instituto Alfa e Beto e produções individuais de acordo com a observação dos alunos.

O material de suporte para o trabalho foram os Livros de Língua Portuguesa e Matemática, além de Livros de Coleções do MEC, com os temas específicos a serem trabalhados. Destaca-se ainda os cursos e treinamentos ofertados para os professores pela Secretaria Municipal de Educação que auxiliaram na visão da mudança de olhar sempre que necessário.

Todos os Simulados e avaliações foram entregues aos pais para uma visão conjunta de resultados e estratégia de organização de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de ensino com foco na aprendizagem dos alunos deve ser uma constante. A partir das metas estabelecidas de trabalho na turma do 5º ano A foi possível perceber que só se consegue resultados quando se planeja estratégias diante das dificuldades dos alunos.

Segundo Araújo (2014), a organização da prática escolar, é sem dúvida, conceber o aluno como um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Nesse aspecto é fundamental o papel do professor, ele é quem planeja, articula e acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Nessa visão incluímos o trabalho realizado na sala de aula, aqui especificamente na Escola Municipal Newton Tavares. Destaca-se que os Alunos do 5º ano estão saindo de um período chamado Ensino Fundamental 1, e necessitam ter algumas habilidades consolidadas para avanço das séries seguintes. Nesses termos, a Avaliação realizada nacionalmente pelo MEC baliza esses dados de forma sistemática, dando a escola e ao profissional que atua no quinto ano uma visão de melhoria futura e replanejamento de ações.

De acordo com Araújo (2014), os conteúdos cobrados na avaliação nacional (SAEB) passam por um exame do Plano Curricular Nacional de cada disciplina para que o conteúdo da Prova esteja de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula. Diante disso, com visão nos conteúdos previstos na BNCC, Plano Curricular Nacional, Proposta Curricular Municipal e diretrizes curriculares o município de Boa Vista já delimita para a ordem na qual os conteúdos serão abordados em sala de aula, ficando a cargo dos professores de sala a organização e planejamento.

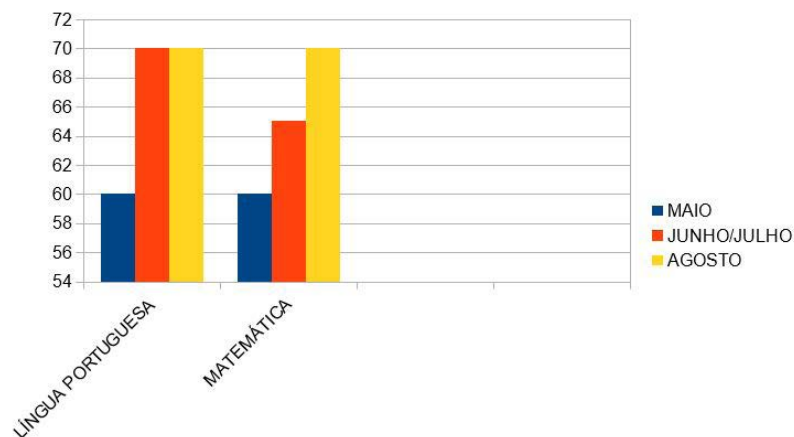
As metodologias de trabalho foram aplicadas conforme análise dos resultados das avaliações, atividades e simulados. Com o diagnóstico, 60% dos alunos atingiram a média acima de 70 em Língua Português e em Matemática. O que norteou um trabalho em equilíbrio durante os meses seguintes. Vale aqui destacar que a avaliação diagnóstica foi embasada nos conteúdos até o 4º ano do Ensino Fundamental.

Como as atividades iniciaram de forma remota não foi possível atingir 100% da turma, entretanto todas as metodologias aplicadas foram avaliadas como eficazes, uma vez que aos poucos os alunos foram integrando e compreendendo a importância das atividades propostas. Foram aplicados o total de 20 Simulados até o mês de novembro, planejado pela professora da turma em parceria com a gestão pedagógica da escola, e 1 planejado, aplicado e tabulado, pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

O procedimento de aplicação partiu do diagnóstico em maio e, nos meses de junho e julho foram duas aplicações e teve a participação dos alunos de forma remota. Em agosto ainda foram aplicados 2 simulados, com utilização dos cartões respostas.

Assim, dos 30 alunos da turma, em maio 18 alunos tiveram acima de 70% dos acertos das atividades propostas tanto em Matemática, quanto em Língua Portuguesa, totalizando 60% da turma. Já em junho e julho, após o simulado e a intensificação das aulas com foco nas dificuldades o avanço em Língua Portuguesa foi de 65% da turma e em Matemática permaneceu em 60%.

Em agosto foram aplicados dois Simulados e o trabalho em parceria diante das dificuldades averiguadas foram incessantes, conseguindo assim atingir 70% da turma.

Gráfico 1 - Comparativo dos meses de maio, junho, julho e agosto.

Fonte: Dados tabulados a partir da aplicação dos simulados aplicados no 5º ano A.

O resultado dos dois simulados aplicados no período de aula remota, mostrou a necessidade de intensificar o trabalho tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Apesar do planejamento com foco nas dificuldades encontradas, o resultado no período levou à conclusão que existia um déficit em relação a interpretação de texto, uma vez que os alunos tiveram dificuldades com diferentes gêneros textuais, fato que já estava sendo trabalhado através de leituras, produções, atividades complementares, dentre outros. Ressalto aqui que nesse período a participação da turma na Olimpíadas de Língua Portuguesa foi essencial para a consolidação dos conteúdos.

A maior preocupação foi com os descritores de matemática, uma vez que devido a pandemia, muitos alunos não tiveram acesso a todos os tópicos necessários no 5º ano. Então, foi preciso reorganizar o planejamento, colocando os conteúdos de acordo com a necessidade da turma.

Essas dificuldades apresentadas pelos alunos durante os primeiros meses de aula, mostra a fragilidade decorrente a pandemia. Embora exista a preocupação de ajudar e auxiliar os alunos, a questão social e a questão familiar são muito visíveis e interferem no processo de aprendizagem.

A Escola Newton Tavares, durante esse período de Pandemia e aulas on-line, possui grandes desafios para desenvolver atividades e habilidades de promoção e fortalecimento da aprendizagem, dentre eles a questão social, isso porque atende uma comunidade diferenciada, que variam desde trabalhadores que atuam no centro da cidade, bairro de localização e adjacentes, além de imigrantes e refugiados que residem nos abrigos próximos a localidade. Esse destaque é para frisar a dificuldade de acesso a informações de alguns alunos, além do acesso digital no período de aulas on-line.

Cabe aqui citar que apesar de terem materiais didáticos disponíveis, acompanhamento (mesmo que on-line) e atendimento individualizado sempre que necessário, ainda não foi possível nesse período remoto atingir todos os alunos e principalmente saber se ocorreu veracidade nas informações repassados nesses três meses.

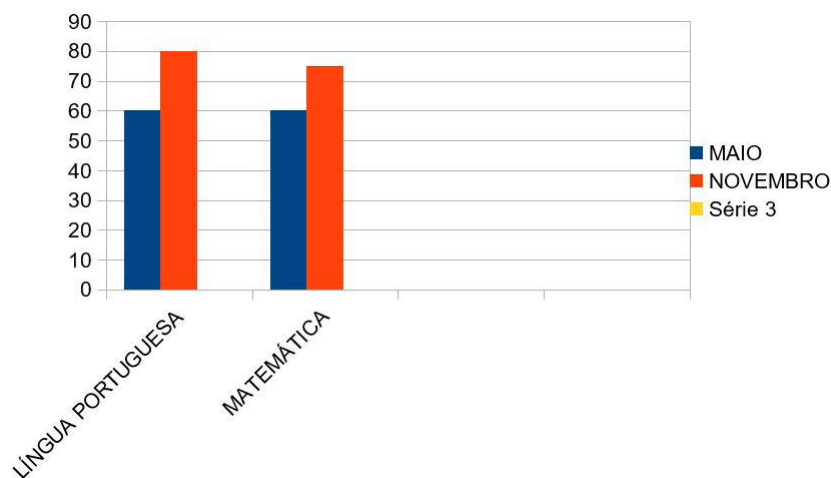
Com o retorno das aulas presenciais e a reformulação da metodologia, o 5º ano A passou por novos testes de aprendizagem e mudanças nos temas a serem trabalhados.

Diante de cada Simulado, a partir de setembro aplicado semanalmente, as questões que eles erraram eram enfatizadas em sala, dando enfoque para as dúvidas.

Os meses de setembro, outubro e novembro foram primordiais na implantação das metodologias e aplicação das atividades de avaliação da aprendizagem. Foram 15 simulados aplicados. Ao final de cada etapa de trabalho foi realizada uma avaliação mensurando o nível de acertos de acordo com os descritores do SAEB.

Dos 30 alunos avaliados, 27 atingiram 75% de acertos em Matemática no mês Outubro e novembro e 80% em Língua Portuguesa, mostrando o avanço do desempenho dos alunos no decorrer da aplicação dos simulados. Destaca-se que a média de porcentagem retirada foi de todos os simulados aplicados nos meses descritos.

Gráfico 2 - Comparativo dos meses de maio e novembro.



Fonte: Dados tabulados a partir da aplicação dos simulados aplicados no 5º ano A

Mesmo com avanço averiguado no gráfico, os Simulados aplicados mostraram que até o mês de setembro e outubro existiu uma fragilidade em Sistemas de medidas, principalmente medidas de tempo, frações e divisão. Em português apresentaram dificuldades em nos descritores D14, D8, D12, D13, que estão relacionados a relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, incluindo aí questões gramaticais.

Todas as metodologias necessárias para sanar essas dificuldades foram aplicadas. As aulas presenciais fortaleceram o processo de aprendizagem, colocando o aluno como ativo dentro da unidade, questionando e pontuando suas necessidades de auxílio.

As aulas de sábado também foram essenciais nessa mudança metodológica e adaptação curricular.

No sábado não era eu (professora titular) que passava as explicações, na verdade eram duas especialistas em Língua Portuguesa e Matemática que ensinavam os conteúdos. O planejamento das aulas de sábado era conjunto, sendo que durante a semana era focado na sala as explicações diante dos descritores que apresentavam fragilidade e no sábado as outras professoras também realizavam as explicações.

Esse trabalho de parceria é fundamentado nas palavras de Araújo (2014) que destaca que apenas o trabalho do professor não é suficiente para que a escola tenha um padrão mínimo de qualidade. Com o auxílio da direção, e todo corpo docente da escola, é

possível que a escola contemple uma qualidade concreta e consistente que acompanhará o aluno durante o ciclo fundamental e que é de suma importância para a criança (ARAÚJO, 2014, p.6).

Dessa forma, a parceria da gestão na busca, planejamento, organizando e adequação de espaço auxiliaram na melhoria da aplicação do trabalho e na coleta de informações. Além disso, cabe aqui destacar que o ciclo do Ensino Fundamental 1 encerra no 5º ano, e todo o resultado obtido é fruto de um trabalho entre todos os profissionais que estiveram com essa turma. Apesar de ter assumido a turma esse ano de 2021, a equipe que acompanhou a turma auxiliou norteando as dificuldades e desafios a serem trabalhados.

Todas as metodologias aplicadas na turma deram certo. A busca ativa nas turmas e o atendimento individualizado foi um dos pontos fortes durante a aplicação desse trabalho, pois gradativamente os alunos e os familiares foram compreendendo a importância da participação em todas as atividades.

A medida que os Simulados eram aplicados presencialmente, ia ajustando o nível de dificuldade de forma gradativa. No último simulado que ocorreu em novembro, o nível do Simulado estava de acordo com todos os descritores e o resultado foi 80% dos alunos com 70% de acerto.

Dessa forma, em Língua Português tiveram um bom resultado, 80% atingiram média acima de 70%, e a maior dificuldade apresentada pela maioria, foi em reconhecer as formas verbais (infinitivo) e significado de conjunções (tempo, causa, conclusão) D14.

Em matemática, o último simulado mostrou a fragilidade nos campos que não foram intensificados, isso porque nem chegou a ser colocado em execução. Infelizmente o conteúdo de matemática é extenso e muitos dos descritores não seriam contemplados devido a Pandemia. Mesmo assim, o resultado foi 75% dos alunos atingindo 70% de acertos.

O último simulado foi cronometrado e realizado de acordo com o tempo previsto para a avaliação do SAEB, e com o acompanhamento ficou perceptível que os alunos da Semana A tiveram mais facilidade no preenchimento dos cartões respostas e melhor resultados. Entretanto, como a Semana B foram separados os alunos que não participaram das aulas on-line ativamente, tiveram maior dificuldade na execução dos simulados.

Diante das metodologias descritas e execução visando a aprendizagem dos alunos do 5º ano A, ficou perceptível que se essas crianças estivessem presencialmente em sala, com todo o atendimento pedagógico necessário teriam 100% de aproveitamento. A pandemia fragilizou o processo de aprendizagem e distanciou o ensino de forma desigual, uma vez que nem todos os alunos tiveram acesso a explicações on line, ficando a cargo da família esse apoio educacional.

Durante a aplicação desse trabalho, do mês de maio a setembro as metodologias giraram em torno de posts e atividades impressas, além de explicação por áudio e vídeos. Mesmo com as correções sendo realizadas a dificuldade da participação era presente a todo momento. Além disso, a visualização da saída e do nível da criança também não era perceptível aos pais. Então com o retorno presencial mudanças no procedimento de ensino e mudança na dinâmica de sala foram essenciais para atingir a maioria dos alunos. Vale

aqui ainda mencionar o trabalho pedagógico voltado para dois alunos específicos, uma aluna surda e um aluno com TDAH, que precisaram de suporte diferenciado.

Com a aplicação dos simulados percebeu-se a necessidade de, pelo menos, de forma sucinta explicar todos os descritores que permeiam os pontos de Língua Portuguesa e Matemática. No mês de novembro, devido situações de paralisações na escola, mediante casos de COVID e o distanciamento das aulas devido a separação das turmas em semanas, foi conversado em reunião com os pais sobre a possibilidade de os alunos estarem 100% na escola em forma de aulão durante a semana que antecede a avaliação do SAEB.

A resposta dos pais foi positiva, e do dia 10 a 16 os alunos assistiram aulas em forma de aulão no auditório, respeitando todas as medidas de segurança prevista pela OMS/ Protocolo Municipal de Saúde.

Para o próximo ano, o planejamento deve ser feito de forma minuciosa colocando o último conteúdo (aqueles que não foi possível trabalhar) como integrante ao longo do ano. Como sugestão de trabalho de melhoria, intensificar as aulas de reforço utilizando parceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo traçado e a metodologia apresentada, foi possível desenvolver novas estratégias de trabalho que servirão futuramente como base de pesquisas para as próximas turmas.

Com as metodologias de ensino aplicadas na sala do 5º ano A foi possível atingir a aprendizagem dos alunos. Fato verificado através dos índices educacionais da turma com 80% de aproveitamento.

Foi possível fortalecer a aprendizagem das crianças, uma vez que se encontravam desmotivadas devido a pandemia que assolou o mundo e conseqüentemente a turma sentiu o impacto. Mesmo diante dessas dificuldades, aos poucos a turma foi se enquadrando no molde de ensino aplicado e percebendo a importância da participação.

A avaliação do SAEB/2021 é apenas um ponto a ser aqui analisado, o trabalho realizado na turma não tem apenas um objetivo, na verdade, o principal sentido de buscar novas estratégias é acender nos alunos a vontade de aprender e despertar o que estava apagado devido o distanciamento.

O convívio, a alimentação do conhecimento diário fez do 5º ano A uma turma com resultados positivos. Acredito fielmente que estão preparados para irem para o ensino Fundamental 2. Quanto a avaliação nacional, diante de todos os simulados aplicados, atividades desenvolvidas e participação através da oralidade e escrita percebo que atingimos a meta estabelecida por essa professora: estamos acima 70% da turma com bom desempenho. De acordo com o resultado em 2021, a escola atingiu a nota de 6.6 no IDEB nacional. Dados registrados pelo INEP em 2022.

Dentro da Escola Newton Tavares já é uma prática coletiva o trabalho com foco no desenvolvimento da criança. Os professores trabalham de forma integrada, desde a

educação infantil até o ensino fundamental, isso porque dentro de uma unidade todos somos responsáveis pela aprendizagem. Que esse trabalho possa se estender pelas demais escolas e que os profissionais de educação possam traçar em conjunto metodologias inovadoras que estimulem e fortaleçam a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aline Ramirez de. A Prova Brasil e sua influência na metodologia de sala de aula. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014.

BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha *et al.* Avaliação Educacional: O Saeb, seus Pressupostos, Finalidades e Repercussões. SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>.

Fascículos do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Matemática Brasília – 2008.

MACEDO, Elisabeth. “A Base é a Base”. E o currículo, o que é? In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diário Oficial da União. Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais — Matemática. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – 3ª Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino de física

Valéria Castelo Branco de Sousa

Universidade Federal do Amapá

Daniel Melo da Silva Junior

Universidade Federal do Amapá

Janaina de Nazaré Borges de Freitas

Universidade Federal do Amapá

Paulo Henrique Trindade Vieira

Centro de Ensino Superior do Amapá

Alexandre Magno Gonçalves Ribeiro

Universidade Federal do Amapá

Kelvys Luiz Santos de Figueiredo

Universidade Federal do Amapá

Nayara França Alves

Instituto Federal do Amapá

RESUMO

Por meio deste estudo busca-se apresentar aspectos teóricos sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino de Física. Nesse sentido, tal investigação tem como objetivo discutir as metodologias ativas de ensino e aprendizagem no ensino de Física. Sendo o estudo realizado na forma de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, com caráter descritivo, os resultados encontrados indicaram que, é essencial que novos espaços sejam abertos nas práticas metodológicas. Assim, uma maior participação do aluno é fundamental, sendo relevante não só para a (re) construção coletiva do conhecimento, mas também para uma educação com qualidade. Dessa forma, observou-se que o uso das metodologias ativas pode fornecer uma certa colaboração ao ensino e aprendizagem da Física. Pois, buscam tornar mínimas as dificuldades apresentadas pelos discentes ao longo de todo o processo educacional. Enfim, o processo de ensino e aprendizagem carece de contribuições para a formação de um pensamento científico e crítico, permitindo ao educando a interpretação dos fenômenos, além da compreensão da evolução da tecnologia.

Palavras-chave: metodologias ativas. ensino de física. ensino e aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Há inúmeros questionamentos sobre o ensino e aprendizagem da Física, especialmente sobre o seu modelo tradicional de ensino-aprendizagem, que é pensado apenas do ponto de vista do docente. Sendo focado em práticas conservadoras, com uma predominância de aulas expositivas, envolvendo assim uma passividade do corpo discente.

Algo decorrente do ensino tradicional é a figura do educador como um detentor de todo o conhecimento, imagem essa que está fortemente vinculada à metodologia utilizada. Observa-se que, durante o percurso educacional, o aprendizado é construído em cima de uma ideologia que visa o ensino com assuntos por cima de assuntos. Sendo realizado, por meio de uma memorização do conteúdo por parte do aluno, sem haver a preocupação com uma abordagem mais didática e significativa. Como se sabe o ambiente educacional, representa um espaço relevante de formação.

Entretanto, o que constantemente vem sendo realizado, acarreta numa fragmentação e limitação do conhecimento do aluno. Esse modelo é fragilizado, já que o professor tradicional se preocupa apenas em transmitir e/ou repassar as informações. À vista disso, é necessário que sejam implantadas metodologias que sejam contrárias a essas práticas. Pois, o objetivo da docência é a aprendizagem dos alunos, o qual não exige apenas o domínio dos conhecimentos e tão pouco a sua memorização, onde uma aprendizagem mais significativa é relevante.

Assim sendo, é fundamental que a transmissão de conhecimento se faça com maior eficácia. Ao qual é imprescindível que o educando seja ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. Logo, as adequações das metodologias tradicionais são relevantes. Nessa perspectiva, as chamadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem propendem a abrir caminhos para as novas maneiras de se pensar a educação. Essas metodologias acabam por fornecer um certo equilíbrio nas interações entre o educador e o educando, colocando o discente ao centro de todo o processo.

Compreende-se que, os próprios alunos, que são condicionados desde o início de sua vida escolar as práticas tradicionais de ensino, podem estranhar de início essas metodologias. Contudo, ao serem instigados por novas práticas, muitos se interessarão e serão motivados a vivenciar de maneira mais intensa o processo educacional.

São várias as técnicas tradicionais que podem ser incluídas as metodologias ativas, ganhando assim uma nova roupagem, como por exemplo, as pesquisas, as leituras prévias e os projetos. É preciso, no entanto, que o educador saiba como organizar e administrar essas sugestões. Isto posto, o presente estudo abordará uma análise sobre as metodologias ativas. Onde essa investigação tem como objetivos: discutir as metodologias ativas de ensino e aprendizagem empregadas ao ensino de Física e verificar se as metodologias ativas promovem a autonomia dos alunos.

Diante disto, delimitou-se como problema desta investigação: como as metodologias ativas podem auxiliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Física? Sendo o estudo desenvolvido na forma de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, com caráter descritivo. As informações coletadas foram analisadas de maneira conveniente ao estudo,

sendo selecionadas informações que fornecessem contribuições significativas para reflexões consistentes.

COMPREENDENDO A DEFINIÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APLICAÇÃO

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem ser compreendidas como um conjunto de “orientações pedagógico-metodológicas que compreendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem” (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020, p.12). Para os autores, o aluno é visto como um ser que necessita participar de maneira ativa do seu percurso formativo, isto é, carece de interagir integradamente com os conhecimentos, tanto os teóricos quanto os práticos.

Nesse sentido, uma aprendizagem ativa faz referência ao engajamento do educando com as suas tarefas de ensino e aprendizagem, de maneira a continuamente ser realizada uma reflexão sobre o que está sendo aprendido (MELO, 2017). A vista disso, avalia-se que a aprendizagem ativa é uma relevante estratégia que fornece auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, pois tende a proporcionar uma manifestação da opinião do discente e sua interação com os demais educandos e com o educador.

Há, algumas particularidades que são comuns às metodologias ativas. Como, por exemplo, o ensino focado no aluno, pois nesse método o educando torna-se partícipe, além do uso das situações-problema simuladas, arquitetadas ou experimentadas que despertem o interesse em resoluções de maneira mais crítico-reflexiva (CAZAÑAS, 2015). Assim sendo, as metodologias ativas necessitam estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, estando sempre relacionada aos conteúdos estudados em sala de aula.

Além disso, esse modelo tende a desconstruir o perfil do educador conservador, que no modelo tradicional é visto apenas como um transmissor de informações. Assim, para as metodologias ativas o professor necessitará apresentar novas atitudes e conhecimentos, para que os alunos se tornam mais ativos no processo de ensino e para que, desenvolvam sua autonomia e a autoaprendizagem (LÁZARO; SATO, 2018). Desta forma, o ensino e aprendizado tornam-se mais envolventes, levando o educando a um interesse maior pelo assunto trabalhado, compreendendo que esta contribuirá com a construção de seu conhecimento.

A vista disso, o docente passa a assumir um papel de mediador, buscando que os alunos desenvolvam as suas atividades por meio de requisitos científicos e metodológicos, dentro dos prazos que serão estabelecidos, para isso é fundamental que o docente apresente uma postura mais flexível, bem como criativa (CAZAÑAS, 2015). Pois para o autor, é essencial que o processo de ensino e aprendizagem, mobilize todos os saberes dos educandos, para que a aprendizagem seja mais significativa.

Para tanto, as estratégias de ensino necessitarão serem centradas na aprendizagem ativa do educando, assim sendo, são exemplos de metodologias ativas, a aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, dentre outros (LÁZARO; SATO, 2018). Essas metodologias apresentam algumas

particularidades.

À vista disso, no quadro abaixo, é apresentada uma síntese dos principais traços das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, sendo apresentadas por meio de uma breve definição.

Quadro 1 – Traços Centrais das Metodologias Ativas.

Metodologia	Definição
PBL/ABP	“Centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 184-185).
TBL/ABE	“Estratégia educacional para grandes grupos que, a partir da coordenação do professor, possibilita a interação e colaboração no trabalho em pequenos grupos (centrada no estudante)” (BOLELLÁ et al., 2014, p. 299).
Peer Instruction	“Enfatiza os conceitos básicos, com alunos comprometendo-se a uma concepção, oferecendo um ambiente para a discussão com colegas e com professores, onde é chamada a atenção para as concepções erradas. A tecnologia por si só não é a pedagogia” (LASRY, 2008, p. 243).
Método do estudo de Caso	“Caracterizam a experiência real e, assim, representam conhecimento em utilização e revelam como o personagem principal ou mesmo o escritor, pensa à medida que identifica e resolve problemas” (MENDES, 2001, p. 189 apud MENDES, 2004).
Grupos Tutoriais	“Entende-se por tutoria de grupo aquela na qual há um tutor, que seja um profissional formado, preparado de forma adequada para esta tarefa e que não necessariamente ocupe uma posição de destaque na carreira, e aprendizes com perfil profissional semelhante” (CHAVES et al., 2014, p. 534).
PLE	“Tem como principais características a centralidade da aprendizagem do aluno, o trabalho em equipe, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e da criatividade, o desenvolvimento de competências de comunicação e do pensamento crítico e, por último, a articulação entre os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar” (FERNANDES; FLORES, 2011, p. 307).
ABEP	“Serve como andaimes para as investigações estruturadas pelos estudantes; envolve os estudantes para a colaboração em propor e resolver problemas e para a argumentação persuasiva; e provê opções flexíveis para direcionar a aprendizagem de conceitos” (MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 100).

Fonte: Azevedo; Pacheco e Santos (2019)

Dessa maneira, avalia-se que metodologias ativas atuam de modo a gerar uma melhor concepção de ensino, uma vez que estas concepções se originariam a partir da interação dos educandos. Assim sendo, essas metodologias, apresentam novas possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem, porque proporcionam novos caminhos que levam o aluno a propor soluções originais além de criativas aos problemas propostos (CAZAÑAS, 2015).

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem carece de superar a condição de mera reprodução de informações sem significados para o educando. Dessa forma, é fundamental que o educador esteja capacitado, pois as atividades necessitarão de um planejamento, além do domínio das competências pedagógicas, bem como, cognitivas (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Ao educador será atribuído o enriquecimento do conteúdo das aulas. Dessa maneira, independente da escolha do tipo de metodologia ativa, é fundamental que a instituição educacional e o educador tenham consciência das diferenças contidas em cada uma delas, pois cada método leva a um caminho.

Evidentemente, esse modelo tende a gerar uma certa insegurança, pois há muitos

educadores que rejeitam mudanças e defendem os métodos tradicionais. Além disso, essa metodologia aponta para uma necessidade de modificação da postura do educador (LÁZARO; SATO, 2018).

É fundamental que o aluno seja incentivado a ser questionador, para que haja uma construção adequada do conhecimento. A vista disso, observa-se que as metodologias ativas são favoráveis ao ensino da Física, pois com elas o ensino ocorre de várias formas e em diferentes ambientes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

As possibilidades da aprendizagem ativa no ensino da física

O processo de ensino e aprendizagem da Física não consegue atingir os níveis desejados. Pois é praticado, na sua grande maioria, por educadores tradicionais que costumam adotar apenas o modelo de ensino clássico, que é pautado quase sempre, no pincel e quadro branco.

À vista disso, um dos desafios do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina é a participação dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que nem sempre o docente está disposto a compartilhar com o aluno do processo educativo. Pois, para a didática tradicional, o educador é um mero transmissor de conhecimento, em detrimento de um saber que necessita ser construído em conjunto com o discente, por meio de estratégias didáticas ativas (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018). Dessa maneira, é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem busque-se por mecanismos que incentivem a construção do saber discente, para que os estudantes superem as suas dificuldades.

Nesse sentido, a “insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem (...) a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores” (MELO, 2017, p.58). Segundo o autor, o ensino é repetitivo, bem como descontextualizado, o qual é focado na exposição dos conteúdos de uma maneira enciclopédica e reforça uma memorização por parte dos estudantes, tendo em vista somente o sucesso nos exames.

Como consequência dessa prática, a construção do conhecimento, por parte do discente, enfrenta grande dificuldade, pois os professores não conseguem atrair a atenção dos alunos para uma aula, seja ela com um conteúdo prazeroso, contextualizado e funcional. Logo, pode-se dizer que um grande agravante sobre o ensino e aprendizado é a maneira como o professor, tradicionalmente apresenta os conteúdos, sem muito preocupar-se com a efetividade da aula e o quanto os alunos compreendem os assuntos trabalhados.

Dessa forma, avalia-se que o ensino de Física apresenta problemas, dos quais destaca-se o fato dos educandos estarem fadados a modelos prontos, como se as respostas das questões propostas fossem definitivas, sem nenhum contexto de explicação.

Para Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) o docente necessita ser um agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, sugerindo desafios aos seus alunos e os orientando na solução deles, ou até mesmo propondo atividades em grupo, ao qual, aqueles que são mais adiantados possam colaborar com os que apresentam dificuldades. Para que o conhecimento seja acessível a todos os estudantes e para que a produção de conhecimento não se torne dependente apenas do educador.

Conforme Duarte (2018) é essencial que novos espaços sejam abertos nas práticas metodológicas, pois uma maior participação do aluno é fundamental, sendo relevante não só para a (re) construção coletiva do conhecimento, mas também para uma educação com qualidade. Duarte (2018, p.102) defende ainda a “existência de novas iniciativas metodológicas capazes de tornar a sala de aula um local mais prazeroso e dinâmico”. Para isso, é essencial a construção de novos modelos de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, necessário um constante empenho por parte do educador, para que a participação do educando no ambiente educacional seja mais ativa.

Assim, avalia-se que a presença de uma independência para a produção de conhecimento é essencial, pois o educando participa de maneira mais ativa nas atividades que serão desenvolvidas. No processo educacional, há a figura do docente e dos discentes, porém não existe somente essa relação para que o ensino e a aprendizagem ocorram, pois, os alunos podem aprender com seus pares, o que depende apenas de como o processo é entendido e conduzido pelos docentes (LÁZARO; SATO, 2018).

A oferta de métodos que possam motivar o educando é fundamental para a promoção de um aprendizado mais eficiente e significativo. A vista disso, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem ser usadas como alternativa ao modelo tradicional de ensino (CAZAÑAS, 2015). Pois apresentam como alicerce a autonomia do educando.

Essas metodologias tendem a proporcionar uma melhoria na qualidade de ensino. Pois possuem como pressupostos a contextualização ou a aproximação da teoria com a vivência do aluno, assim sendo é fundamental que haja uma possível interação e intervenção do discente com o processo de ensino e aprendizagem (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019).

Quando bem desenvolvidas, as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem mais dinâmica. Além do mais, esse método possibilita ao docente buscar mecanismos capazes de estimular os educandos. Assim sendo, esse método quando empregado ao processo de ensino constitui uma relação diferenciada com os alunos, onde avalia-se uma trajetória de construção do saber bem como uma promoção da aprendizagem (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Dessa maneira, é fundamental o envolvimento do educando com a proposta metodológica, para que haja um aprendizado mais expressivo. Em aulas que as metodologias ativas estão presentes as aprendizagens ocorrem de várias maneiras e em diferentes ambientes, por meio das mais diversas interações (LÁZARO; SATO, 2018). Para isso, é fundamental que o educador saiba desenvolvê-las no ambiente educacional.

Assim sendo, as metodologias ativas contribuem para uma maior troca de experiências entre docente e discente, o que contribui para um melhor processo de construção de conhecimentos. Esse método tende a quebrar o paradigma das funções da docência, pois exigem um novo papel do professor, ao almejar que esse seja além de mediador, um incentivador dos estudantes (DUARTE, 2018).

Diferentemente do modelo tradicional, que é baseado em uma transmissão de informações, as metodologias ativas buscam fornecer subsídios para a autonomia discente. Assim, para o seu desenvolvimento, é necessário que os educadores tenham

alguns cuidados, entre eles: realizar a seleção correta dos materiais para a aula, fazer o planejamento com antecedência e atenção dos processos da aula, saber utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e usar as que possuem uma maior segurança (LÁZARO; SATO, 2018).

Esse método proporciona experiências diversificadas e lúdicas, e assim acaba por propiciar uma abordagem mais reflexiva aos estudantes. Dessa maneira, é essencial o uso de temas práticos e atuais, além de tecnologias que sejam de familiaridade do educando, para a promoção das diversas maneiras de agrupamentos e colaboração entre os estudantes, para que trabalhem de modo coletivo (LÁZARO; SATO, 2018, p.11).

À vista disso, as metodologias ativas se mostram como fundamentais para reduzir as deficiências educacionais no ensino e aprendizagem da Física. Contudo, é relevante que no início da passagem da metodologia tradicional para a ativa utilize-se da “práxis imitativa, desde que esteja acompanhada pela práxis reflexiva, ou seja, mesmo que se utilize algo já criado, no caso da formação profissional, isso deve acontecer de forma consciente crítica e reflexiva (CAZAÑAS, 2015, p.31).

Logo, essas metodologias tendem a fornecer orientação, assim como uma maior integração curricular, pois os conhecimentos são trabalhados de maneira espiral, além de interdisciplinar e integrada (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018). Para os autores, as suas orientações sugerem novos desenhos curriculares e modificações metodológicas na maneira que é dada o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser usados até mesmo projetos ou problema reais do cotidiano profissional.

Os autores supracitados ainda afirmam que, quando empregada à educação, a metodologia ativa acaba por aproximar os discentes de seu futuro âmbito profissional, onde essa aproximação pode ser realizada de várias maneiras, conforme mencionado anteriormente.

Logo, o emprego das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, vem se mostrado relevante para o processo de ensino e aprendizagem de Física, pois colaboram não somente com o educador, mas também com o educando, ao promoverem uma autonomia discente e proporcionarem uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

As metodologias ativas e a construção do conhecimento discente

Analisando a prática docente, avalia-se que são diversos os desafios postos, entre eles a aceitação de uma reformulação didática que dê conta das mudanças que concedam ou configurem novos papéis aos discentes (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018). Nesse sentido, quando se levanta a questão de como trabalhar adequadamente os conteúdos, as metodologias ativas apresentam-se como uma opção viável.

Sabe-se que somente a existência de uma metodologia alternativa não garante a aprendizagem do educando, visto que o empenho do mesmo é a ferramenta mais fundamental para o sucesso ao final deste processo. Contudo, existe um consenso sobre o déficit no processo de ensino aprendizagem da Física e da necessidade de encontra-se uma alternativa prática e compatível com a realidade.

Nesse sentido, para que o aluno construa um conhecimento mais consistente é essencial que o educador se utilize, não só de métodos tradicionais de ensino, mas também métodos alternativos. Nesse viés, ao mesmo tempo em que as metodologias ativas alteram a relação com o educando, elas impõem uma adequação da atuação do educador (DUARTE, 2018).

Essas metodologias propiciam uma diversidade de atividades, além de fornecerem um maior incentivo a aplicação de atividades práticas. Além disso, o alicerce das metodologias ativas é a autonomia, onde o aluno passa a ser um agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, e não de um mero receptor de informações (OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, a atuação discente em sala de aula será menos mecânica onde a sua aprendizagem passa a ser mais eficiente. De acordo com Schlichring e Heinzle (2020), é dessa maneira que se evita a fragmentação do conhecimento discente. Pois uma de suas características é a maior complexidade do conhecimento, o que faz com que ele fique em movimento de (re) construção e integração. Além do mais, por meio delas, há um desenvolvimento de capacidades transversais pelos acadêmicos. Visto que eles “atuam em diferentes práticas e assumem distintos papéis sociais, majoritariamente em equipes, os estudantes desenvolvem características como a gestão de tempo, pessoas e recursos, além de saberem ocupar papéis sociais dentro dessas equipes” (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020, p.11).

À vista disso, é essencial que o ambiente educacional forneça uma aprendizagem que colabore para reflexões consistentes e que busquem promover uma participação mais ativa do educando. Para Cazañas (2015, p.33) o estudante, mediado pelo educador, de maneira ativa, “além de observar e problematizar a vida real, busca, na literatura, subsídios para compreender os problemas discutidos e, então, mais consciente e empoderado poderá propor soluções criativas, éticas, flexíveis e contextualizadas”.

Para uma aprendizagem mais eficiente, é fundamental que os aprendizes consigam construir o seu conhecimento. Por conta de nas metodologias ativas de ensino aprendizagem, o trabalho ser pautado na multi ou interdisciplinaridade, não focando somente nos conteúdos, mas sim nas questões reais, a aprendizagem leva os discentes a articularem os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares. De maneira que eles visualizem o panorama mais amplo no qual estão atuando (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Logo, com base nos autores supracitados, o uso dos métodos tradicionais de ensino, que normalmente colaboram com a passividade do corpo discente necessita ser substituído ou trabalhado de maneira híbrida com as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, para que o educando seja também produtor de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível evidenciar como as diversas metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem ser implementadas e empreendidas, sendo vários os caminhos que podem ser seguidos pelo educador. Onde elas são sempre orientadas pelo

papel central do educando. Assim sendo, os usos dessas metodologias podem fornecer uma certa colaboração ao ensino e aprendizagem da Física. Buscando tornar mínimo o desinteresse por parte dos discentes e as dificuldades apresentadas por eles ao longo de todo o processo educacional.

Evidentemente, o processo de ensino e aprendizagem carece de contribuições para a formação de um pensamento científico, assim como crítico, permitindo ao educando a interpretação dos fenômenos, além da compreensão da evolução da tecnologia. O ideal é propor aos alunos situações-problema que os levem a refletir, a inventar e a construir os conceitos, onde essas situações necessitam serem adaptadas a cada ambiente.

O espaço educacional apesar dos desafios enfrentados constantemente, é um dos principais responsáveis pela formação do conhecimento do indivíduo. Assim sendo, a mesma deve dispor de metodologias que colaborem com a formação discente, buscando sanar as dificuldades enfrentadas por eles ao longo de seu processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as utilizações das metodologias ativas necessitam serem realizadas de maneira coerente, para que o ensino seja prazeroso e agradável tanto para o educador que mediará os educandos no processo de aprendizagem, quanto para o aluno que desenvolverá seus conhecimentos. Entretanto, também é fundamental capacitar esses professores que estão atuando no ensino. Pois muitos educadores não apresentam conhecimentos das diversas tecnologias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–22, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2573>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BOLLELA, Valdes Roberto *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. Simpósio: Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da Saúde. Capítulo VII. Medicina. Ribeirão Preto, 2014, p. 293-300.

CAZAÑAS, Eduardo Fuzetto. Metodologias ativas: compreendendo o conceito de professores e estudantes. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) - Faculdade de Medicina de Marília, Marília, 2015.

CHAVES, Leandro Jerez *et al.* A tutoria como estratégia educacional no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 4, p. 532-541, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000400015&lng=en&rm=iso. Acesso em: 18 nov. 2020

SOUZA, S. C; DOURADO. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, Ano 31, Vol. 5, 2015.

DUARTE, Veronica Gonçalves. Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno. 2018. 114 f. Dissertação (Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção. O Project-Led Education (PLE) como Estratégia de Aprendizagem Cooperativa: potencialidades e constrangimentos. UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15753>. Acesso em: 02 abr. 2020.

LASRY, Nathaniel. Clickers or Flashcards: is there really a difference? The Physics Teacher, College Park, v. 46, n. 242, abr. 2008.

LÁZARO, Adriana Cristina; SATO, Milena Aparecida Vendramini; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Papel do Docente no Ensino Presencial. In: CIET: EnPED. 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MELO, Renata dos Anjos. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise a partir da educação sociocomunitária. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Outras Palavras, Brasília, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

MENDES, Maria Tereza Ribeiro Pessoa J. Casos e narrativas – contextos e pretextos para a integração das TICs no processo educativo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p. 49-64, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Gésica Kelly da Silva. Concepções de Docentes sobre o uso de Metodologias Ativas: Um Enfoque na Formação de Enfermeiros. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SANTOS, Leandro dos; RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes; SUDBRACK, Edite Maria. Estratégias Didáticas no Ensino Superior: As Metodologias Ativas Como Potencializadoras da Aprendizagem. In: X CIDU. 2018. Disponível em: < <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/251.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.1, p. 10-39 jan./mar. 2020.

A educação de tempo integral no Brasil: história, memória e representações sociais

The time education in Brazil: history, memory and social representations

Neiamarte Oliveira da Cunha

Mestranda da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no Programa de Mestrado em História, linha de pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural

RESUMO

Este estudo trata sobre a Educação Integral, que é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões, ou seja, intelectual, física, emocional, social e cultural, compartilhado por diferentes faixas etárias. Com isso, torna-se importante abordar aspectos como história oral ou escrita – memória – seja esta recente ou antiga com suas representações sociais no contexto da escola de tempo integral como um todo. A partir disso, este estudo teve por objetivo investigar sobre a educação de tempo integral correlacionada à história, memória e representações sociais em relação às suas contribuições para o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Assim, a metodologia aplicada neste estudo foi uma revisão bibliográfica, cujo diálogo mantido se deu por meio da linha de pesquisa História e poder. Logo, os resultados obtidos revelaram que a educação integral e os aspectos como história, memória e representações sociais contribuem para as diferentes aprendizagens em uma construção contínua do sujeito em diferentes tempos. Portanto, conclui-se que a educação integral como oportunidade de jornada ampliada visa garantir o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, cultural, cognitiva, social, dentre outras.

Palavras-chave: educação integral. história. memória. representações sociais.

ABSTRACT

This study deals with full-time education, which is a conception that understands that education must guarantee the integral development of subjects in all its dimensions, that is, intellectual, physical, emotional, social

Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências - Vol. 13

DOI: 10.47573/aya.5379.2.228.4



and cultural, shared by different age groups. With this, it becomes important to address aspects such as oral or written history, memory, whether recent or ancient, and social representations in the context of the full-time school as a whole. From this, this study aimed to investigate full-time education correlated with history, memory and social representations in relation to their contributions to the students' learning process. Thus, the methodology applied in this study is a bibliographic review, whose dialogue was maintained through the line of research history and power. Therefore, the results obtained revealed that full-time education and aspects such as history, memory and social representations contribute to different learning in a continuous construction of the subject at different times. Therefore, it is concluded that full-time education as an opportunity for an extended journey aims to ensure the development of the subject in all its dimensions, that is, cultural, cognitive, social, among others.

Keywords: integral education. history. memory. social representations.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral se configura como oportunidade da jornada ampliada para os educandos, associando práticas educativas e a garantia do desenvolvimento do estudante, em todas as suas dimensões. A definição de Educação Integral se conforma, em linhas gerais, pela formação integral do sujeito, interligada a multidimensionalidade da formação, objetivando o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades (GOMES, 2020).

A Educação Integral apresenta-se como uma proposta que contempla princípios e ações articuladas entre diferentes esferas da sociedade e de corresponsabilidade de atores sociais diferentes e de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, dentre outros integrantes para a garantia do acesso às oportunidades de desenvolvimento e formação integral de crianças e jovens (BRASIL, 2009).

Diante de tais considerações, a temática em questão, busca resposta para a seguinte indagação: De que maneira a educação de tempo integral se entrelaça aos diferentes acontecimentos que marcam a história e a memória de estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem?

Nessa perspectiva, os desafios e dificuldades encontrados para estudar o tempo presente e a sua legitimação como campo de estudo da história são variados, o que requer que cada vez mais sempre compreendida essa inter-relação entre os termos e com as finalidades de História e poder enquanto linha de pesquisa.

Com isso, o presente estudo se justifica pela necessidade de que sejam evidenciadas informações relevantes sobre a educação de tempo integral e sua inter-relação com a história, memória e representações sociais, considerando o contexto que muitos estudantes vivem dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, a definição do objeto de estudo e os recortes teóricos e os caminhos teórico-metodológicos delineados para este estudo foram feitos a partir da investigação com o foco, nas relações existentes entre as questões da vinculação social, e as reflexões do corpo docente em torno do sentimento de pertencimento ao estabelecimento de ensino que antes era uma Instituição de tempo

regular e, posteriormente, passa para modalidade de tempo integral.

Portanto, a linha de pesquisa escolhida para este artigo, foi embasada a partir das concepções sobre educação integral e sua correlação com a história, memória e representações sociais. Com isso, o estudo foi estruturado a partir de três tópicos, sendo que no primeiro, apresentou-se um recorte histórico sobre a educação de Tempo integral no Brasil, com destaque para Anísio Teixeira, cuja atuação ganhou visibilidade a partir da experiência, desenvolvida entre 1947 e 1952, com a implantação das escolas de tempo Integral.

No segundo, foram levantados alguns pontos importantes sobre histórias e memória, sobre fazendo um paralelo com a educação de tempo integral com destaque para autores como: Lucília Neves Delgado: História oral: memória, tempo, identidades e Alessandro Portelli: “História oral e poder”. Ressalta-se que os demais autores/as citados/as apresentam suas contribuições no decorrer deste estudo.

E no terceiro e último tópico, pontuadas as representações sociais e sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos no contexto geral da educação, destacamos os autores: Jean Claude Abric no ano de 2003: “abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes” e Maria Cecília de Souza Minayo (2016): “O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica”, bem como outros/as autores/as e obras que trouxeram contribuições para o tema abordado.

Nessa conjuntura, o estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica cuja busca de dados foi feita em sites de bibliotecas virtuais, tais como: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google acadêmico, Pedro, dentre outros, cujo diálogo mantido se liga à linha de pesquisa História e poder. Assim, as escolhas bibliográficas que deram base à pesquisa são: Delgado (2010); Jordelet (2009); Maquiavel (2007); Minayo (2016); Moscovici (1978), Potelli (2010); Teixeira (1962) etc. Ressalta-se, ainda, que foram utilizados um total de 36 publicações para compor todo o referencial teórico, sendo estes os critérios de inclusão para a seleção dos materiais as publicações que traziam a partir de seu título, resumo, informações importantes ao tema. Já, os critérios de exclusão se deram com as publicações que faziam fuga ao tema.

Por fim, frisa-se que o objetivo deste estudo foi investigar sobre a educação de tempo integral correlacionada à história, memória e representações sociais em relação às suas contribuições para o processo de aprendizagem dos estudantes. No que se refere aos objetivos específicos, o estudo buscou: apresentar um recorte histórico sobre a educação de Tempo integral no Brasil, inferir sobre a história e memória, enquanto aspectos que contribuem para a construção da educação como um todo e por fim, discorrer sobre as representações sociais e sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos, no contexto geral da educação.

Portanto, a metodologia utilizada para desenvolver o estudo foi de cunho bibliográfico de caráter narrativo, baseada em materiais variados tais como pesquisa em artigos científicos, livros, Teses, e outras publicações, feitas em bibliotecas virtuais.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A discussão sobre Educação Integral no Brasil tem sua base e significado, a partir das ideias de Anísio Teixeira, que teve seu mérito se destacando como o precursor de mudanças educacionais. Gerou inquietações, inspirando as lutas pela história da educação, visto que a escola primária era privilégio de poucos. Teixeira tinha como objetivo a implementação de uma nova tendência acerca da existência humana, e, para tanto, apoiava-se nas questões pertinentes à esfera da educação. Seu pensamento era o de que a educação é a forma de fomentar a vivência em um mundo mais igualitário e priorizar a integridade do ser humano (CAVALIERE, 2009).

Com a Revolução de 1930, o processo escolar passou por mudanças expressivas, em razão das reformas ocorridas em vários estados, representado por Anísio Teixeira que se inspirou também nas ideias de John Dewey, filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. Na verdade, Anísio Teixeira defendia as peculiaridades da história de educação no Brasil (CAVALIERE, 2009).

Com o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova nos anos de 1932, pensando na implementação de um sistema público de ensino para o país, a implantação do sistema de ensino, propunha uma educação em que a escola fornecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

O contexto histórico dos anos de 1924 a 1964 marcou os momentos mais significativos da sua trajetória em favor da educação brasileira. Ressalta-se que, em 1934, a nova Constituição dispunha, pela primeira vez, que a Educação se constituía como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

No ano de 1937 com a Constituição promulga da na referida data, a educação é facultada à livre iniciativa e sem muitas inovações na área, fortalece a centralização dos sistemas educacionais e as competências para legislar sobre a matéria. Já com o advento da Constituição de 1946, a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública e a livre iniciativa (COELHO, 2010).

Com a Constituição de 1967 ocorre o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino gratuito por bolsas de estudo, da necessidade de bom desempenho para garantia dessa gratuidade nas modalidades de ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos, limitação da liberdade acadêmica, além da redução do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (COELHO, 2010).

Conforme Freire (2005) a educação em sua concepção histórica, deve ser um ato de prática transformadora, associada ao desafio de pensar uma tomada de consciência a partir de uma História. Sendo assim, não pode ser associada apenas a um tempo cronológico e/ou uma sequência de acontecimentos, mas sim a uma transformação social, aqui entendida como processo ou ação para vida prática; a libertação dos homens e mulheres para a

propagarem a sua autonomia.

Vitor Paro ao escrever sobre “Escola de tempo integral: desafio para o ensino público” no ano de 1988 já apontava que um dos maiores desafios da educação integral seria o de sair do ambiente assistencial-moralista e elevar ao nível político, diga-se nesse contexto, que seria dar vez e voz aos alunos e a gestão escolar como um dos meios de obter melhor desempenho na educação como um todo.

Cavaliere (2009) ao escrever sua obra sobre: “Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral” reforça o que Paro (1989) traz em seus escritos em relação ao movimento da escola Integral na década de 80. Nesse sentido, servem de destaque para a referida década, dois acontecimentos relevantes, como demonstrado no quadro 1:

Quadro 1 – Programas criados com foco no atendimento de escolas de Tempo integral.

Tipos de programas criados	Objetivo
Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Estado do Rio de Janeiro	Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar.
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo	Através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas.

Fonte: Adaptado de Cavaliere, Brasília (2009).

Com base no quadro 1, nota-se que algumas iniciativas dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo na década de 80, demonstravam que a educação em escola de tempo integral já trilhava rumo a uma proposta democrática de apoio às atividades que deveriam ser aplicadas a estudantes que cursam as escolas, nesta modalidade.

Desse modo, salienta-se que a ideia de que a extensão do tempo pode ser feita em diferentes espaços, servindo como um estímulo à criação de novos espaços, pois a implementação do atendimento aos estudantes em relação à educação integral com um período estendido de horários é considerada desafiadora (CAVALIERE, 2009).

Na década de 90, a Educação Integral, a qual reconhece os diferentes saberes que se originam dos contextos sociais e valoriza a identidade cultural de modo a possibilitar a integração entre Unidade Educacional e comunidade, aspectos estes, que dialogam diretamente com a LDB nº 9394/1996.

Nos anos de 2000, mais precisamente no ano de 2007, um dos impulsos dados à questão da escola integral foi a criação do Programa Mais Educação pelo Governo Federal que apresentou o Programa Mais Educação, sendo indicado para todo o território brasileiro para que houvesse e expansão da jornada de estudos para estudantes da educação, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Médio (WELFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019). Além da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, o programa tentava otimizar o tempo de permanência dos estudantes na unidade de ensino.

Na verdade, nos debates atuais da realidade educacional, a educação integral não é posta como exclusiva do Brasil, mas que resulta do exame da realidade, sobretudo, em vários países da Cúpula das Américas, o qual evidencia que são variados, os elementos

para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e as atribuições desejáveis ao processo educativo, considerando a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007; CASTANHO, MANCINI, 2016).

Com base nos desafios e avanços a respeito da escola integral, é oportuno frisar ainda que este tipo de escola não é mera socialização, pois nela estão pessoas com vontade de aprender e apropriar-se dos conhecimentos, saber pensar, aprender e ensinar para que possam efetivamente ser incluídos em uma sociedade e que tenham condições, também, de competir com outras pessoas (CAVALCANTE, 2013). A partir disso, história e memória se incluem, como aspectos fundamentais para a escola de tempo integral.

História e memória na educação de tempo integral

Ao refletir a história da educação, o estudo de Freire (2005) nos remete a pensar a concepção e a prática de educação remetida como “bancária”, que, conforme ressalta o autor essa prática propunha o desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte, justamente, do caráter histórico e da historicidade destes.

Desse modo, a educação ao assume uma visão singular, plural e integral da criança e do adolescente em relação à sua educação e promoção voltadas a esse viés em seus muitos sentidos e significados. Diante desta perspectiva, busca-se pela memória, evidenciar a história da educação brasileira que conforme as contribuições de Delgado (2010) se dá pelo olhar do homem no tempo e através do tempo, e traz em si a marca da historicidade.

Na perspectiva de se compreender como o ontem e o hoje se fundamentam como importantes para o estudo da História, algumas analogias são importantes, e, dentre elas está o fato de que a genealogia do neoliberalismo ensina que a nova razão do mundo não é um destino necessário que subjuga a humanidade, ao contrário, é ela que agrega diferentes formas de ver, perceber e sentir o mundo. Nesse viés, o essencial é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover outra racionalidade, sendo sujeito ativo e não passivo (DARDOT, 2016).

Na verdade, Dardot (2016) afirma que as questões que podem ampliar e, até melhorar as concepções para um novo mundo estão além de renúncias, contradições, receita pronta ou ainda, apontar culpados, pois, existem apenas homens que agem em condições dadas, tentando abrir um futuro mais promissor para eles.

Na visão de novo mundo e da busca de novos caminhos para a humanidade, Harved (2014) defende que é preciso quebrar paradigmas, inclusive, ao mencionar que o Neoliberalismo pode ser, melhor promovido, ao liberar as liberdades e capacidades empreendedoras individuais que se relacionam à estrutura de um âmbito institucional caracterizando-se sólidos direitos à propriedade privada.

Para Portelli (2010), a “Memória” no que se refere ao contar histórias é uma atividade presente, onde a memória é um espelho dos fatos; o que muda é o curso tempo e a maneira de contar ou relatar os fatos históricos, que mudam de acordo com as representações sociais em seu tempo.

No texto: “História oral e narrativa: tempo, memória e identidades” de Lucília Neves Delgado, publicado no ano de 2010, a história oral é de suma importância na construção da memória que tem no tempo um elemento fundamental no estudo da História, onde o tempo, o espaço, ou seja, a história e a memória caminham juntos, compondo, recompondo, modificando e reafirmando as lembranças.

No artigo: “História oral e poder” do ano de 2010, Alessandro Portelli reconhece as vozes das pessoas que não sabem escrever ou ler como o meio de comunicação que todos os seres humanos excluídos possuem e de alguma maneira se incluem no diálogo da sociedade democrática, visando assim, o conhecimento do passado, presente e as mudanças prováveis no futuro (SEVERINO, 2016).

Com a obra: “O Príncipe”, nota-se que predomina uma visão cíclica da História, o que implica na possibilidade de aprender com o passado para conduzir a vida presente, ou seja, não dá para falar do hoje, sem antes, fazer o resgate do ontem. Tal perspectiva, própria de Maquiavel, traz enraizada uma extensa contribuição de antigos filósofos, a exemplo, temos Cícero que propunha a ideia de que “a História é a Mestra da vida” (MÉDICI; MACHIAVELLI, 2001, p. 10). Portanto, passado e presente se misturam para dar continuidade a uma história que é construída a partir dos feitos orais e de memórias:

Mas, quando um príncipe conquista um novo Estado que, como membro, se agrega ao antigo, então é necessário desarmar o conquistado, salvo aqueles que, nele, foram teus partidários na conquista; estes mesmos, com o tempo e a oportunidade, devem ser tornados amolecidos e efeminados, procedendo-se de modo que as armas fiquem somente em poder de teus próprios soldados, daqueles que, no Estado antigo, estavam junto de ti (MAQUIÁVEL, 2001, p. 38).

Logo, as conquistas devem ser moldadas, de tal modo, que as pessoas que já faziam parte de um grupo se sensibilizem e adiantam às oportunidades que possam deixar práticas antigas e passarem a adotar novas posturas, hábitos e formas de seguir em frente.

Nessa conjuntura, a fonte oral, como um dos aspectos que nos ajuda a entender essa dinâmica, retrata que a história pode não ser um dado preciso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui e, como tal, se impõe como primordial para a compreensão e o estudo do tempo presente, pois só por meio da história, podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum status político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época (MATOS; SENA, 2011).

Desse modo, ao correlacionar história e memória, Laville (2002) enfatiza que as histórias, sejam no âmbito acadêmico, sejam no âmbito científico, intelectual etc., se colocam, hoje, como fundamental para o ensino de História, pois, tratam de formar o cidadão como alguém capaz de pensar criticamente a “realidade” do seu tempo e de participar na sociedade democrática de acordo com os seus princípios, dentre outros aspectos. Logo, ampliar os conceitos de história e memória implica em fazer uma relação desses termos com a representação social para a educação como um todo.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Um conceito inicial apresentado por Jodelet (2009) sobre representação social,

afirma que tal representação é um fenômeno complexo que incita um jogo de numerosas dimensões, podendo ser ainda uma das modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive.

Para Rouquette (1998), as representações sociais e práticas sociais se influenciam reciprocamente, sendo as representações, uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações, o que seria um em função do outro para a obtenção de significados no contexto onde os sujeitos estão inseridos e atuantes.

Para Abric (2003), toda representação constitui um sistema que rege as relações dos sujeitos determinando seus comportamentos e práticas sociais e, como tal, pode-se afirmar que as práticas são reflexos dos significantes sociais da representação, isto é, o que contribui para construir essa representação é pautado como relevante à formação integral do sujeito.

É o papel do poder do símbolo, em Bourdieu (1989) que afirma ser um poder de construção da realidade, qual o que detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações e definições que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e desinteressados.

No artigo intitulado: “Os aspectos teóricos - metodológicos da representação social sobre o ensinar: construindo identidades docentes”, escrito por Rego e por Gusmão (2019), são as representações sociais são de variados universos e cumprem com papéis diferentes. Nesse viés, precisam ser entendidas que, a partir do contexto e de sua funcionalidade nas interações sociais, é que estes funcionam como um sistema de interpretação da realidade do sujeito e de suas relações com o meio onde se encontra inserido (SPINK, 2016).

Assim, é a perspectiva das escolas que atuam em tempo integral na contemporaneidade. Elas devem ser idealizadas pelo contexto social, levando-se em conta as diferentes realidades, diversidades, desigualdades e complexidades. Um exemplo claro dos avanços observados para a Educação Integral pode ser citado a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), documento de caráter normativo para educação básica, que afirma o seu compromisso para com a educação integral, com vistas à formação do ser humano como um todo. A partir disso, elencam-se como princípios do compromisso da BNCC com a educação integral, o cuidado com a educação básica como eixo norteador para a formação integral do sujeito, desde a sua complexidade e não a sua linearidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, a principal reflexão que ficou sobre o tema é a de que o contexto histórico sobre a educação como um todo até que se chegasse à educação de tempo integral foi sendo construída aos poucos, tendo contribuições fortes do pensamento de Anísio Teixeira que acreditava que o caminho a ser seguido se construiria por meio de desafios e no enfrentamento de dificuldades que serviram como lições para o alcance de conquistas. Nesse contexto, cita-se o Manifesto dos Pioneiros, o que versa a criação da escola Nova como um dos impulsos para a educação e todas as modalidades

que a compõem.

Em outro momento do estudo, ficou claro também que a história que se viveu ou que se vive, seja ela oral ou escrita se constitui um elemento importante para entender o poder que a mesma exerce para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse viés, a memória agrega à história um sentido singular para os registros do ontem, hoje é futuro para que as representações sociais ganhem evidência, inclusive, essas representações ajudam a construção das identidades dos indivíduos, sejam estas, no aspecto intelectual, cultural, econômico, dentre outros, bem como dentro do contexto de ensino e aprendizagem dentro da unidade de ensino e, também, fora do ambiente escolar.

Logo, as representações sociais para a escola de tempo integral podem ser consideradas um aspecto macro em relação às suas contribuições para moldar o sujeito, principalmente porque, ao passar um tempo maior nesse espaço do que na escola de tempo regular, o conhecimento adquirido é ainda mais expressivo, dado o leque de oportunidades a mais que são ofertadas aos estudantes.

Dessa maneira, acredita-se que uma das lacunas identificadas no estudo seria a evasão escolar, uma vez que os adolescentes e jovens que iniciam seus estudos, acabam tendo que se desligar por diferentes motivos, dentre eles: vulnerabilidade e necessidade de ingressarem ao mercado de trabalho, por causa do baixo poder aquisitivo das família que fazem com que muitos deles deixem a escola de tempo integral e passem a ingressar a parcial, isto porque podem trabalhar durante o dia e estudar à noite, dentre outros motivos.

Com base no exposto, conclui-se que a educação integral como oportunidade de jornada ampliada visa garantir o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, cultural, cognitiva, social, dentre outras.

Sendo assim, sugere-se que outros trabalhos aprofundem o tema, em especial por meio de aplicação de pesquisas de campo, para que a realidade das escolas de tempo integral e os reflexos das representações sociais, história e memória ganhem ainda mais destaque em meio às ideias educacionais que se buscam no contexto defendido, neste estudo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M C da S (Orgs.) Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

BAREICHA, Paulo Sergio de Andrade. Representações Sociais do Teatro. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 10. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Educação Continuada – Secad/ Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 06 de maio de 2022.

CAVALCANTE, Rosana. Educação Integral: possibilidades e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

COELHO, Luiz Claudio Araújo. A educação nas constituições brasileiras (2010). Disponível em: https://www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/aeducacaonasconstituicoesbrasileiras.pdf. Acesso em abr. de 2023.

DARDOT, Pierre. A nova razão do mundo [recurso eletrônico]: ensaio sobre a sociedade neoliberal. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Lucília Neves. História oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15-31.

DOURADO, Luís Fernando., OLIVEIRA, João Ferreira, SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

GOMES, Elisane dos Santos. Avanços e desafios da educação integral: Experiência dos Polos de Educação Integral em Minas Gerais. Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento. – p. 1-46, Belo Horizonte, 2020.

HARVEY, David. O Neoliberalismo – história e implicações. Edição Loyola. – p. 1-39, 2014.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Rev. bras. Hist. vol.19, n.38, São Paulo, 2002.

MEDICI, Lorenzo; MACHIAVELLI, Nicolás. O príncipe. (2001). Disponível em: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/o-principe.pdf>. Acesso em jan. de 2023.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Cortez Editora/ Autores Associados. São Paulo, SP, 1988.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REGO, Diego; GUSMÃO, Reis Andrade Erik. Os aspectos teóricos - metodológicos da representação social sobre o ensinar: construindo identidades docentes. *Research, Society and Development*, - v. 8, n. 1, 2019.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Moreira Antonia & OLIVEIRA Denise Cristina (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social* 39-46. Goiânia: Editora AB. 1998.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. Universidade La Sapienza, Roma. *Mnemosine* v.6, nº2, p. 2-13, Roma, 2010. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br › view › pdf_183](https://www.e-publicacoes.uerj.br/view/pdf_183). Acesso em out. de 2022.

SPINK, Mary Jane Parisn. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Texto em Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 95-118. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. História oral como arte da escuta, de Alessandro Portelli. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. O desafio da educação para o desenvolvimento. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.112, 1962. Disponível em: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br › produde](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produce). Acesso em set. de 2022.

WEFFORT, Helena Freire.; ANDRADE, Julia P.; DA COSTA, Natacha Gonçalves. *Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.*

O estado do conhecimento: novo ensino médio e educação física: a implementação da lei 13415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso

Alex Frisselli de Oliveira Motta

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo, buscar no Estado do Conhecimento a relevância científica sobre o tema. Foi utilizado o catálogo teses e dissertações da CAPES, com descritores com relevância sobre o tema. Foram encontrados poucos trabalhos, sendo feita a leitura e análise de todos os trabalhos encontrados. A pesquisa mostrou que o assunto ainda carece de discussões e pesquisa, principalmente no campo da Educação Física e no Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: novo ensino médio. educação física. Mato Grosso. lei 13415/17.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte constante da Dissertação de Mestrado, do Programa Stricto Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Campus de Frederico Westphalen.

A pesquisa tem relevância e relação com a Linha de pesquisa 2, “Políticas públicas e gestão na educação”, que se concentra nos estudos das políticas e dos processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas.

Buscou-se na produção do Estado do Conhecimento um levantamento do impacto da pesquisa. A busca foi realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES, pesquisando pelos descritores com relevância sobre o tema.

O resultado das buscas por trabalhos científicos mostrou que é um campo de pesquisa bastante atual e ainda carente de pesquisa, principalmente no Estado do Mato Grosso e na área da Educação Física.

Há uma grande preocupação em relação ao Novo Ensino Médio



com a alteração da disciplina de Educação Física de componente curricular, para estudos e práticas obrigatória, ampliando assim as contradições históricas dessa área.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento refere-se à situação atual do conhecimento científico em uma determinada área de estudo ou tema específico. É uma etapa importante em qualquer pesquisa científica, pois ajuda a identificar o que já foi estudado, as lacunas no conhecimento existentes e as perspectivas futuras de pesquisa.

Segundo Morosini (2015):

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para realizar uma revisão sistemática do Estado do Conhecimento, é importante definir uma pergunta de pesquisa clara e objetiva, selecionar as fontes de informação mais relevantes e utilizar métodos de análise adequados.

Ao realizar o Estado do Conhecimento, é possível identificar as principais teorias, conceitos e descobertas que foram desenvolvidos em uma área específica. Ainda se é relevante, além disso, uma revisão do Estado do Conhecimento pode ajudar a identificar possíveis limitações metodológicas ou conceituais em estudos anteriores.

Buscou-se na produção do Estado do Conhecimento um levantamento do impacto da pesquisa. A busca foi realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES no dia 31 de abril de 2023, pesquisando alguns descritores conforme tabela abaixo, todos eles entre aspas.

Tabela 1 – Descritores utilizados na pesquisa.

DESCRITOR	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1- “ Novo Ensino Médio ”	76
2- “ Reforma do Ensino Médio ”	135
3- “ Novo Ensino Médio “ AND “ Mato Grosso “	05
4- “ Reforma do Ensino Médio ” AND “ Mato Grosso ”	08
5- “ Educação Física “ AND “ Mato Grosso “	124
6- “Educação Física” AND “Novo Ensino Médio”	13
7- “Educação Física no estado de Mato Grosso” AND “Novo Ensino Médio”	00
8- “Educação Física” AND “Novo Ensino Médio” AND “Mato Grosso”	01
9- “ Educação Física “ AND “ Novo Ensino Médio “ OR “ reforma do ensino médio “	06
10- “ Educação Física “ AND “ reforma do ensino médio “	01

Todos os 10 (dez) descritores pesquisados foram refinados com resultados entre 2018 e 2023, devido ao ano de implantação da lei ser 2017, e também o refinamento se deu por área de conhecimento, educação, educação física e ensino, que são as áreas de interesse do pesquisador e da pesquisa.

Os resultados encontrados indicam que a maior parte das pesquisas se concentra

na análise crítica das políticas educacionais que envolvem o Novo Ensino Médio. Muitas pesquisas também se concentram na análise da implementação dessa reforma em diferentes estados do Brasil e em suas possíveis implicações para o ensino médio.

Os resultados encontrados indicam também que há uma lacuna significativa no conhecimento sobre a Educação Física no estado de Mato Grosso. Embora o estado tenha uma grande diversidade cultural e geográfica, apenas 10 estudos foram encontrados em relação a essa área.

E diante da recente implementação do Novo Ensino Médio no Estado, a pesquisa mostra-se de extrema relevância para entender a nova proposta pedagógica que está sendo implantada.

Foi escolhido o descritor número 09 (nove) para aprofundar as análises nos trabalhos encontrados, pois os títulos desses trabalhos foram os que mais se aproximaram do objetivo dessa pesquisa, com isso foram analisados as 6 (seis) produções, 04 (quatro) dissertações de mestrado acadêmico, 01 (uma) dissertação de mestrado profissional e 01 (uma) tese de doutorado.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados e analisados.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CURSO
O Novo Ensino Médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários formativos e o protagonismo juvenil.	Souza, We-der Camillo de.	URI-FW	2021	Mestrado
A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: Um estudo de caso.	Kuhn, Simone Santos	UFRGS	2021	Mestrado
A educação física na construção da base nacional comum curricular: Consensos, disputas e implicações político-pedagógicas	Pessoa, Felipe de Marco	UFSC	2018	Mestrado
A educação física no terceiro ano do ensino médio: uma análise da contribuição nas escolas públicas de Recife diante o Novo Ensino Médio.	Costa, Fabiano Swinerd Gomes da	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOS GUARARAPES	2018	Mestrado Profissional
A educação física no Novo Ensino Médio: Dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. (O trabalho não possui divulgação autorizada)	Silva, Bruno Cesar Rodrigues da.	UPE	2019	Mestrado
Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.	Matos, Jose Arlen Beltrao de	UFBA	2019	Doutorado

O primeiro trabalho analisado, intitulado “O novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários formativos e o protagonismo juvenil”, Souza, traz como objetivo: “analisar as discussões sobre BNCC no Ensino Médio na perspectiva da Educação Física enquanto componente curricular com potencialidade para contribuir com o protagonismo juvenil”, é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI.

Fazendo a análise da introdução do trabalho, percebe-se que o autor pretende responder a seguinte pergunta: “Há possibilidades de a Educação Física, enquanto componente curricular, contribuir com o desenvolvimento dos Itinerários Formativos para o

protagonismo juvenil no Estado do Mato Grosso, na proposta do Novo Ensino Médio?”

Há a preocupação do autor com a alteração provocada pela Lei 13415/17, em relação à Educação Física não estar configurada como Componente Curricular e sim estudos e práticas,

A consideração em relação a essa redação, consiste na inquietação diante dessas novas mudanças a respeito dos conteúdos básicos que os alunos do Ensino Médio terão na disciplina de Educação Física, que podem ter seus conhecimentos limitados, simplesmente compreendendo “estudos e práticas” e, podendo esta situação se agravar e a disciplina de Educação Física sistematicamente enfrentar uma desvalorização em relação aos conteúdos considerados importantes para a formação do estudante do Ensino Médio. (SOUZA, 2021).

O autor também ressalta que a nova lei se fundamenta na “valorização do protagonismo juvenil” através dos itinerários formativos, o que já está sendo questionado em trabalhos como científicos como o de Canci (2022), “a flexibilização da aprendizagem no ensino médio disfarçada de protagonismo estudantil”.

Na conclusão, o autor destaca a insatisfação por parte dos professores em relação ao resultado final apresentado pela versão da BNCC-III e “a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, pudemos perceber que a temática específica do BNCC e suas relações com a Educação Física ainda é um assunto pouco abordado na produção acadêmica da área”.

Ainda na conclusão, Souza (2021) afirma que:

Uma das preocupações crescente entre os profissionais dessa disciplina é em relação que outros profissionais não habilitados possam ministrar aulas, pois os itinerários da Educação Física encontram-se inseridos dentro de outras disciplinas, como linguagens, visto que, deixa brecha para outros profissionais exercer essa função.

Por fim, o autor sugere como pesquisas futuras, a avaliação da aprendizagem e as “lacunas” que a “problemática da BNCC, no campo da Educação Física ainda carece”.

O segundo trabalho, intitulado, “A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto: Um estudo de caso” é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, teve como objetivo “compreender as implicações do processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e qual o lugar da Educação Física nesse contexto”.

O método de pesquisa utilizado foi estudo de caso etnográfico, e os conhecimentos foram produzidos por meio da análise de documentos, da observação participante, dos diários de campo, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários.

O estudo de caso foi realizado em duas escolas pilotos, desencadeados pela reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Participaram da pesquisa, duas professoras, uma diretora e uma supervisora escolar.

Segundo a autora, “as análises e as interpretações da pesquisa foram embasadas em autores e autoras contemporâneos que discutem a política da atual reforma do Ensino Médio brasileiro sob o ponto de vista das teorias críticas da sociedade”.

Em síntese, Kuhn (2021) compreende que:

As mudanças curriculares propostas pela atual reforma do EM atendem a interesses privatistas, que pretendem negar aos e às estudantes das escolas públicas o direito ao Ensino Médio enquanto Educação Básica e à formação integral, princípios estes que estão presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024. Portanto, uma falsa aparência de atendimento aos anseios e de participação dos e das docentes e estudantes vem sendo estrategicamente alardeada, mas os principais objetivos das forças que influenciam os legisladores da reforma do Ensino Médio não estão focados no sucesso, mas no fracasso do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

No questionário realizado na pesquisa, pode ser constatado, a importância da Educação Física nas escolas pesquisadas vem sendo atribuída, principalmente, “à prática de atividades físicas e esportivas, e não a argumentos pedagógicos, que estejam de acordo com o *status* de componente curricular da Educação Básica integrado à proposta pedagógica da escola, conforme apresenta a LDB/1996 (BRASIL, 2017a, Art. 26º, §3º).”

Além disso a pesquisadora identifica que a Educação Física esbarra em outra questão importante:

Na compreensão da Educação Física enquanto componente curricular da Área das Linguagens. Conforme dito anteriormente, tanto na Escola Vida quanto na Escola Esperança, as aulas de Educação Física e a prática pedagógica das professoras Fernanda e Joana estão voltadas para a realização de atividades físicas e para o treinamento esportivo. (KUHN, 2021)

A autora conclui a pesquisa com preocupação em relação ao Ensino Médio, a Educação Física e com o avanço privatista sobre a educação, mas com esperança na prática docente e em ações coletivas, encaminha que ainda há muito a discutir e refletir:

Embora no contexto da prática os e as docentes possam ressignificar as políticas e resistir em aspectos que envolvem a prática pedagógica e a construção da parte comum do currículo nas escolas (e assim têm sido historicamente), não há muito que possam fazer isoladamente no cotidiano escolar contra as parcerias público-privadas permitidas por lei, que estão a critério dos governos estaduais. Diante disso, saliento que ainda há muito o que refletir e discutir a respeito da reforma do Ensino Médio, mas, que, para frear esse avanço privatista sobre a Educação pública serão necessárias ações coletivas, e de preferência que aconteçam logo, antes que as parcerias com instituições privadas sejam regulamentadas na REERS e que comecem a ser firmadas. (KUHN, 2021).

O terceiro trabalho analisado intitulado “A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular: Consensos, disputas e implicações político-pedagógicas, é uma dissertação de mestrado do programa da UFSC.

A pesquisa investigou a Educação Física na formulação e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e segundo Pessoa (2018), pretendeu:

Contribuir com o debate acerca da especificidade e do caráter da educação física na escola expressos nesta política, problematizando os avanços e retrocessos para a referida área, expressos pelos consensos, disputas e contradições estabelecidos na participação ativa dos representantes da educação física durante a construção da BNCC.

A pesquisa foi dividida em dois blocos, o primeiro o autor dedicou sobre a Base Nacional Comum como política educacional e o segundo relacionado a área específica da Educação Física como componente curricular.

Os documentos analisados foram as quatro versões da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, as cartas e notas oficiais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte sobre a temática da BNCC.

No decorrer da pesquisa o autor identificou a necessidade de realizar algumas entrevistas com cinco professores universitários participantes da BNCC da Educação Física.

No trabalho, o autor destaca a importância de entender a política educacional brasileira e os interesses de classe que a direcionam, especialmente no que diz respeito às reformas da educação em curso desde os anos 1990. O texto também discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação, bem como a participação dos representantes da educação física na elaboração da proposta. A introdução apresenta os objetivos gerais e específicos da pesquisa sobre a Educação Física na BNCC.

O trabalho teve como objetivo geral: compreender a atuação, as disputas, os consensos e as contradições na área da Educação Física no contexto de influência de produção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (PESSOA, 2018).

O autor trouxe suas considerações finais citando Castellani Filho (1993), concordando que: é necessário investigar a Educação Física “de dentro para fora”, mas também “de fora para dentro”.

O trabalho chega à conclusão de alguns consensos da Educação Física, como por exemplo, na construção da BNCC podem ser definidos pela incorporação ao documento da educação física tratando as práticas corporais como produções humanas, produções da cultura. Outro consenso identificado foi em torno da expectativa positiva em relação ao processo de construção da base, considerado democrático e pelo qual seria possível avançar no movimento de “curricularização” da Educação Física na Educação Básica. E ainda conclui que o consenso central estabelecido na BNCC:

Avança, apenas na aparência, ao incorporar ideias e concepções assentadas no paradigma cultural da Educação Física no documento. Pois, na essência, isto contribui para ocultar as diferenças e divergências em torno da especificidade do objeto e da fundamentação teórica e epistemológica que orienta metodologicamente o trabalho pedagógico da Educação Física na escola. (PESSOA, 2018).

Ainda na conclusão do trabalho Pessoa (2018):

Não reconhece que a Educação Física logrou avanços significativos em relação às concepções tradicionais de corpo e atividade física historicamente cristalizadas nos currículos escolares e concluímos que a aderência da área ao projeto político e pedagógico da BNCC impõe novos e maiores desafios para a construção de um projeto de educação autônomo dos trabalhadores.

Com isso a preocupação de não superar as contradições históricas da área e os professores seguirem trabalhando na perspectiva da aptidão física nas aulas de educação físicas, sem avanços efetivos na prática pedagógica da Educação Física nas escolas.

Por fim Pessoa (2018) considera que:

Apesar do amplo esforço dos intelectuais e forças políticas que induzem a BNCC no âmbito da educação brasileira, esta política será objeto de resistência pelas escolas, professores, alunos e trabalhadores em educação⁷¹. Primeiro, por não ter sido

construída de forma realmente democrática como se apregoou e, segundo, por não resolver os problemas centrais da escola, atribuindo-lhe inclusive novos problemas, como o acirramento da competição, da responsabilização e do controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares.

O quarto trabalho analisado, é uma dissertação do programa de mestrado profissional, em Inovação e Desenvolvimento do Centro Universitário dos Guararapes, com o título “A Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio: Uma análise da contribuição nas escolas públicas do Recife diante do Novo Ensino Médio”.

A pesquisa tem como objetivo: Analisar a contribuição das aulas de Educação Física como disciplina escolar para o Terceiro Ano do Ensino Médio nas Escolas Públicas situadas na cidade de Recife diante do Novo Ensino Médio”.

Para isso o autor realizou entrevistas com alunos do 3º ano do ensino médio, de escolas públicas situadas em Recife-PE, e como critério de escolha das escolas, que tenham participado das provas do ENEM em função do “ranking” apresentado pelo IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), utilizando para isso o site do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, utilizando dados de 2015, referente ao desempenho das escolas da Capital de Pernambuco.

Foram escolhidas 03 escolas, “por terem a aulas do terceiro ano do Ensino Médio em turnos diferentes, sendo alunos que estudem pelo turno da manhã, pelo turno da tarde e em período integral”.

No total, foram 153 questionários respondidos pelos alunos que foram apresentados os resultados em 32 gráficos e duas tabelas.

Apesar o título e objetivo de a pesquisa analisada especificar o Novo Ensino Médio, não foi encontrada no questionário nenhuma pergunta sobre o Novo Ensino Médio. Como também, foi pouco aprofundada a pesquisa sobre a Educação na nova proposta de Ensino Médio.

O autor conclui que “as práticas nas aulas de Educação Física estão muito além do contexto relacionado a qualidade de vida e a saúde”.

Conclui ainda:

Que a proposta do Novo Ensino Médio de um novo direcionamento para as de conhecimento e a proposta de realização de 40% da carga horária de ensino serem direcionadas para objetivos de aprendizagem específicos, seguindo o interesse de estudo e profissionais dos alunos, acarretando da não obrigatoriedade da disciplina de Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio, se mostra pertinente, em função dos alunos estarem focados na obtenção de, resultados, principalmente buscando o êxito no Enem, refutando, desta forma, a hipótese alternativa que a Educação Física teria uma contribuição no processo de aquisição de conhecimentos para os métodos avaliativos e exames para o Terceiro Ano do Ensino Médio. (COSTA, 2018).

A pesquisa ainda aponta para que haja um “efeito fiscalizador” sobre os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, com o objetivo de, segundo o autor:

A curto prazo, verificar as mudanças necessárias para qualificar as estruturas e a disciplina de Educação Física conforme a sua importância perante o sistema educacional e, a longo prazo, verificar o impacto causado pela não obrigatoriedade da Educação Física, principalmente nos contextos relacionados as condições físicas e emocionais dos alunos. (SILVA, 2019)

O quinto trabalho, com o título “A educação física no Novo Ensino Médio: Dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, não possui divulgação autorizada, por tanto tive acesso apenas ao resumo, o que dificultou a análise mais aprofundada da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa que “investigou a consolidação da Educação Física nas Escolas de Referência em Ensino Médio do estado de Pernambuco diante da implementação do Novo Ensino Médio” e teve como objetivo, “analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco”.

A pesquisa foi documental, bibliográfica e de campo. Foi aplicado um questionário para professores/as “de Escolas de Referência da Gerência Regional de Educação - Recife Sul, na qual recorreremos inicialmente a um questionário exploratório para verificar o nível de conhecimento sobre a temática e como critério para seleção para a segunda etapa da pesquisa, as entrevistas”.

As investigações do autor, trouxeram que:

À Educação Física no Ensino médio permeia discussões sobre legitimidade, sistematização, currículo e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os documentos nos mostraram algumas incoerências entre as referências nacional e estadual no que diz respeito às intencionalidades para o Ensino Médio e para Educação Física. (SILVA, 2019).

Os dados da pesquisa mostraram que os professores/as, segundo o autor: “não possuem conhecimentos aprofundados sobre o Novo Ensino Médio, bem como sobre a Base Nacional Curricular Comum em decorrência da falta de formações continuadas para tratar do assunto”, o que demonstra o que demonstra a dificuldade do Estado políticas de formação continuada dos professores/as.

E por fim, a pesquisa conclui que:

Verificamos que a principal dificuldade dos professores são condições de estrutura física e material, dificultando o ensino da Educação Física nestes locais e como possibilidades para qualificar o componente curricular diante do Novo Ensino Médio são: o maior investimento nas condições de trabalho e no aumento das formações continuadas. (SILVA, 2019).

O sexto e último trabalho analisado, é uma tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, com o título: “Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física”.

Dos trabalhos analisados, é sem dúvida, o mais denso e traz grande contribuição para a minha pesquisa. O trabalho é orientado pela renomada professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, nacionalmente conhecida pesquisadora da Educação Física.

O estudo teve como objeto de investigação o processo de formação humana no contexto do novo ensino médio.

A pesquisa também se insere no debate sobre Capital e Trabalho, “mais especificamente nas questões que se referem às disputas pela hegemonia dos seus

respectivos projetos de formação escolar, com um recorte específico neste nível de ensino”.

O trabalho se baseia na perspectiva crítica de Saviani (2009a, p. 200), que afirma que “[...] estudar criticamente determinado fenômeno significa buscar os seus condicionantes, os seus fatores determinantes”.

O problema de pesquisa que balizou o trabalho de investigação foi: “quais os elementos motivadores e condicionantes da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos da proposta de formação do novo ensino médio?”

O método de pesquisa utilizado foi o materialismo histórico dialético. O autor justifica a escolha desse método pelo potencial explicativo e também em função do caráter político dessa concepção, uma vez que:

Para esta concepção a ciência deve servir para que os homens compreendam a realidade concreta e possam nela intervir de maneira transformadora, fornecendo instrumentos teórico-práticos à classe trabalhadora na tarefa de revolucionar as relações sociais existentes, visando à construção de uma sociedade onde não exista a exploração dos homens pelos próprios homens, onde os indivíduos possam viver de forma livre. (BELTRÃO, 2019).

Ainda sobre o método, o autor buscou em Frigotto (2000, p.73), a explicação sobre a concepção materialista e dialética da história é “[...] concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”.

Nas considerações finais do trabalho, Beltrão (2019), diz perceber que:

O novo ensino médio, notadamente, atende aos interesses dos reformadores empresariais da educação, ou seja, do capital, pois cria melhores condições para os diferentes processos de privatização da educação pública e para a implementação da proposta pedagógica hegemônica. Tendo em vista que os reformadores empresariais agiram ativamente para a sua aprovação, podemos afirmar que esta reforma foi feita pelo e para o capital.

O autor ainda destaca que o Novo Ensino Médio “acentuam as tendências de esvaziamento científico do currículo”, e defende a tese de que:

A atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física. (BELTRÃO, 219).

Sobre a Educação Física, Beltrão identifica que o Novo Ensino Médio oferece “um espaço marginal” em sua proposta, com objetivos inconsistentes e habilidades que não exigem conhecimento científico.

Para concluir, é apontado pelo autor que a luta pela revogação da Lei 13415/17 é imprescindível. E ainda sugere “a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que acompanhem o processo de implementação do novo ensino médio nas diferentes redes, identificando as contradições e possibilidades que emergirem em seu decurso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os 6 (seis) trabalhos encontrados, percebe-se a preocupação com a alteração da Educação Física de componente curricular para estudos e práticas, como se observa no Artigo 35-A, § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Além disso, afirma-se em seu § 5º que esses estudos e práticas poderão ser “desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino aprendizagem que rompa com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 6). Ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento. Com essa mudança, amplia-se as contradições históricas dessa área.

Constatou-se que as produções acadêmicas contribuíram para a definição do que está sendo pesquisado sobre a temática proposta. A diversidade e abrangência das produções, que contemplaram questões direta ou indiretamente relacionadas com este estudo, trouxeram para a discussão um conjunto de vertentes e concepções que demonstraram a relevância, complexidade dos estudos com esta temática.

Desse modo, justifica-se a importância dessa pesquisa, que envolverá discussão sobre esse tema de urgência extrema, que envolve a vida de milhões de jovens no Brasil inteiro e em especial no Estado do Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 14 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, Fabiano Swinerd Gomes da. A educação física no terceiro ano do ensino médio: uma análise da contribuição nas escolas públicas de Recife diante o Novo Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário dos Guararapes, 2018.

FERRARI, Rosane de Fátima; (org). Manual de normas técnicas para produções acadêmicas da URI. Frederico Westphalen: URI, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª edição – São Paulo: Atlas, 1999.

KUHN, Simone Santos. A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: Um estudo de caso. 2021, Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline; SILVEIRA, Eder; SILVA, Monica; (org). Ensino Médio, educação integral, e tempo ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução Normativa nº 008/2021. Diário Oficial de Mato Grosso. Cuiabá, 22 de dez. 2021.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Etapa ensino médio. Secretaria de Estado de Educação, 2021.

MATOS, Jose Arlen Beltrão de. Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2019.

MOLL, Jaqueline; (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil, direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org). Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio? 1.ed. Porto Alegre. CirKula, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Ensino de educação física. São Paulo: Thomson Learning. 2007. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/001600324>> Acesso em: 21 jan. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa e Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PESSOA, Felipe de Marco. A educação física na construção da base nacional comum curricular (BNCC): Avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as ciências. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Bruno Cesar Rodrigues da. A educação física no Novo Ensino Médio: Dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (org.). Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022.

SOUZA, Weder Camillo de. O Novo Ensino Médio e a educação física nas escolas públicas do mato grosso: Itinerários formativos e o protagonismo juvenil. 2021, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n 50, p. 267-284, maio/ago., 2012.

O papel do docente de ensino técnico na educação para inserção ao mercado de trabalho do deficiente

Mariana Magni Bueno Honjoya

Mestre em Educação pela UNESP, Bacharel em Enfermagem (FAESO) Docente Centro Paula Souza, Garça - SP.

Priscila Pereira Martins Ribeiro

Bacharel em Enfermagem (ESEFAP) Docente Centro Paula Souza, Garça - SP

Mariza Sant'Anna Marinho

Bacharel em Enfermagem (UNIMAR) Docente Centro Paula Souza, Garça - SP

Morgana Maravalhas de Carvalho Barros

Bacharel em Enfermagem (PUC) Docente Centro Paula Souza, Garça - SP

Julia Marinho de Souza

Bacharelado em Enfermagem (UEL)

RESUMO

Com os recentes avanços legislativos no sentido da massificação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, emergem discussões sobre as mudanças requeridas na formação de docentes para o atendimento desta nova demanda. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a atuação do profissional na área de inclusão, refletindo principalmente sobre o papel do mesmo no Ensino Técnico, avaliando para isso as legislações, observando sua atuação neste nível de ensino. Para a realização do trabalho foi utilizada pesquisa bibliográfica na legislação internacional e nacional, para refletir sobre a abordagem da formação inicial de profissionais para atuar nos processos inclusivos no ensino técnico.

Palavras-chave: educação especial. ensino técnico. capacitação.

INTRODUÇÃO

O artigo 93 da Lei 8.213/91 garante cota de vagas para deficientes nas empresas brasileiras. Com isso, ao longo dos anos, o número de pessoas com algum tipo de deficiência, na busca de cursos profissionalizantes, vem crescendo consideravelmente.

Para Silva *et al.* (2015) apesar da publicação desta lei as empresas ainda apresentam dificuldades em cumprir a cota, além disso o número de pessoas contratadas é baixo em relação ao número de vagas.

Segundo o artigo 2º da lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, ao



Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Então, foi necessário pensar um pouco acerca do Ensino Técnico no nosso país, visto que a busca se tornou abrangente pela questão profissional.

Ostler e Calsan relatam em seu trabalho que o Ensino Técnico no Brasil vem passando por marcantes transformações, depois de quase uma década de desmonte e desfiguração com a promulgação do Decreto-Lei 2208/97. Com a revogação do Decreto-Lei 2208/97 pelo Decreto-Lei 5154/04, tenta-se a retomada da qualidade nesta área de ensino, buscando novamente a visão romântica e ideal.

Já em relação à Educação Inclusiva, percebe-se que ela não é uma visão relativamente nova dentro do sistema de ensino nacional. Entende-se por inclusão “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” MEC (2007, p. 1).

Historicamente, o Brasil não construiu uma política pública sólida e eficaz para atendimento educacional do aluno com deficiência, abrindo espaço para que entidades privadas a fizesse, de modo a renegar seu dever de Estado e promotor da igualdade de direitos de seus cidadãos Ostler e Calsan pontuam cronologicamente:

- 1854: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro;
- 1857: Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, no Rio de Janeiro;
- 1926: fundação do Instituto Pestalozzi, com atendimento às pessoas com problemas mentais;
- 1945: a Sociedade Pestalozzi presta o primeiro atendimento às pessoas com superdotação;
- 1954: fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais);
- 1961: LDB 4024 inicia o debate acerca do direito dos “excepcionais”, dizendo que sua educação deverá ser feita, preferencialmente, no sistema regular de ensino; 3036
- 1971: LDB 5692, mesmo definindo um “tratamento especial” aos deficientes, não institui a organização de um sistema que os atenda, promovendo o encaminhamento desses alunos para as escolas especiais;
- 1973: criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao então Ministério da Educação e do Desporto, que impulsiona ações de integração voltadas às pessoas com deficiência ou superdotação, porém por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas;
- 1988: promulgada a Constituição Federal, definindo a educação como um direito de todos, sem preconceitos e discriminação, garantindo o acesso e permanência na escola, onde o Estado tem o dever de ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular;
- 1990: 1990: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU), (Conferên-

cia de Jomtien, Tailândia) promove a universalização do acesso à educação, ainda em 1990 (ECA, Lei nº 8069/90). No Art. 53, assegura a todos os direitos à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

- 1994: Declaração de Salamanca, na (Espanha), da qual o Brasil é signatário, reforça a ideia de que políticas, princípios e práticas em educação especial fortes e perenes, precisam ser implementadas para assegurar o direito à educação de todos e todas, sem exceção, reforçando assim o compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para todos;

- 2008: Resolução SE nº11 diz respeito ao atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de São Paulo.

Tendo em vista que o Estado por vezes repassa sua esfera de preocupação e insumos para prover a educação de base necessária nesses e em outros casos, a obrigação recai ao profissional da Educação.

Atualmente a falta de qualificação profissional na educação tem preocupado muito e não deixa de ser um desafio a ser vencido nas instituições de ensino. Diante dessa realidade os educadores são levados a repensar sua prática pedagógica e questionar sobre a eficiência de seus métodos, o que gera uma ansiedade em relação ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Este estudo reflete sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem. A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Técnico e sua importância para a inserção no mercado de trabalho.

Há certamente muitos professores que se consideram despreparados para lidar com alunos que necessitam de educação especial conforme aponta Klein (2016), porém apesar de se considerar despreparados os professores de Ensino Técnico pouco buscam uma complementação de metodologias que promovam a inclusão e um ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

O professor é um elemento chave, tanto no que se refere à implementação de trabalhar com conteúdo propriamente dito, quanto para o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo.

Para esta análise, foi realizada pesquisa bibliográfica com a proposta de apresentar questões relacionadas à educação inclusiva, com base na sua trajetória histórica e nas necessidades da atualidade. A importância de aperfeiçoamento em educação especial para o professor de ensino técnico, promovendo assim a permanência deste público na instituição bem como sua inserção no mercado de trabalho.

DISCUSSÃO

O aluno de inclusão no ensino técnico

Greguol *et al.* (2013) diz que a ideia da inclusão surgiu em oposição à prática da exclusão social a que foram submetidos os indivíduos com deficiências durante muitos séculos. Essa exclusão ocorria de forma total, ou seja, todos os considerados “deficientes” eram estigmatizados como inválidos e julgados como inúteis à vida em sociedade.

Mantoan (2003), descreve que a educação especial no Brasil se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos e pela segmentação das deficiências, contribuindo para que a educação de jovens com deficiência acontecesse em um “mundo à parte”. Ainda segundo Montan (2003 *apud* GREGUOL *et al.*, 2013) destaca que a educação especial no nosso país teve início no século XIX, inspirada em modelos norte-americanos e europeus, na forma de ações isoladas e não governamentais. O modelo inicialmente proposto era baseado em conceitos médicos.

A legislação das Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica dispõe que, “São considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;

Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (RESOLUÇÃO CNE/CEB No. 02/2001, Art. 5)

A inclusão é tão útil para o aluno que precisa ser aceito e adaptado, como para professores e alunos de sua classe, que precisam aceitar e se readaptarem, culminando esse processo no exercício de praticar a tolerância, paciência e solidariedade. (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Com a responsabilidade de formar cidadãos éticos e comprometidos com uma sociedade melhor, a escola precisará adaptar-se à essa realidade inovadora e preparar seu corpo docente e gestores para administrarem e executarem essas mudanças de forma eficiente, garantindo aos alunos, inclusive e principalmente os de inclusão seu direito à educação assegurada. (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Porém, é necessário apontar que ainda que essa aparente democratização do acesso à escola esteja acontecendo e ações afirmativas sendo desenvolvidas em prol da maior participação de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, os resultados dessa política de inclusão só poderão ser mensurados daqui a alguns anos. Por enquanto, as pessoas com deficiência em idade para o trabalho são resultado de um longo período de exclusão educacional.

Além da dificuldade de acesso à escola, regular ou especial, os poucos alunos que frequentaram a escola não receberam uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (MENDES, 2006 *apud* LIMA, 2013). Daí a dificuldade apontada pelos empregadores de encontrar pessoas com deficiência com um perfil empregatício compatível com as exigências profissionais. (LIMA, 2014)

Campos (2013) descreve que as empresas que destinam vagas para deficientes

geralmente destinam as vagas para pessoas com deficiências consideradas leves e os locais destinados dentro da empresa são operacionais e que requer do candidato um grau de escolaridade básica.

Refletindo sobre as considerações descritas por Campos anteriormente e analisando os relatos das equipes de RH, a Educação do Ensino Técnico se torna um caminho importante para a definição das capacidades deste público, além de possibilitar o ingresso em melhores cargos.

Porém o desafio para os professores deste modelo de ensino é grande devido a sua formação. É importante a realização de estudos e conscientização acerca da temática inclusão.

Incluir não significa colocar o aluno na escola sem dar condições necessárias de permanência e assistência educacional, mas sim dar suporte pedagógico, além de um ensino de qualidade que desenvolva de forma tridimensional as suas potencialidades, sejam elas cognitivas, motoras ou afetivo-sociais apontadas por Treib (2015)

No alinhamento com políticas internacionais que prezam pela equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência, através do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 2007, o governo assume o compromisso com a Educação (artigo 24) e o Trabalho e Emprego (artigo 27) de pessoas com deficiência, proporcionando a elas o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida e o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de inserção no mercado de trabalho e de treinamento profissional e continuado, entre outras ações.

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), ao analisar a situação da educação especial no Brasil, propôs uma série de diretrizes e ações progressivas para a melhoria do atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo o PNE, essa política deveria abranger o âmbito social, reconhecendo todas as pessoas como cidadãos e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adaptação dos espaços e equipamentos), como na qualificação de professores e de todos os demais profissionais envolvidos, garantindo vagas no ensino regular para os diversos tipos de condições.

Entre outras ações, são colocadas as necessidades de se organizar em todos os municípios parcerias com as áreas de saúde e assistência, além do oferecimento de recursos materiais adequados para a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, da adaptação estrutural dos estabelecimentos de ensino a fim de facilitar o acesso de todos à escola, do aumento da quantidade da verba destinada para o propósito da inclusão nas escolas e do preparo contínuo dos professores para lidar de forma cada vez mais efetiva com esta nova realidade descrita no trabalho de Gorgatti (2005).

Com todo este apoio e mudança de cenário, as possibilidades de ensino-aprendizagem por parte do público alvo da educação especial no Ensino Técnico permitiram sua permanência, preparo e inserção no mercado de trabalho.

Capacitação docente

Atualmente a falta de qualificação profissional na educação tem preocupado muito e não deixa de ser um desafio a ser vencido nas instituições de ensino. Diante dessa realidade os educadores são levados a repensar sua prática pedagógica e questionar sobre a eficiência de seus métodos, o que gera uma ansiedade em relação ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Greguol (2013) descreve que ao repensar sobre a formação docente ganhou nova perspectiva em 2009 (BRASIL, 2009) com a aprovação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), proposto para atender à exigência legal da formação mínima necessária para todos os professores. Tal plano, que articula as instituições públicas de ensino superior e as secretarias estaduais e municipais de educação, busca concretizar as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), objetivando que todos os docentes atuantes na educação básica tenham acesso a um curso de nível superior.

O autor ainda relata que com o PARFOR, o docente que ainda não possua a formação inicial mínima exigida poderá graduar-se na primeira licenciatura, na segunda licenciatura (neste caso para aqueles que atuem fora da sua área de formação), ou ainda poderá obter formação pedagógica (neste caso para aqueles com formação em bacharelado, mas sem licenciatura), na modalidade presencial ou à distância.

Para os docentes que já possuam a formação exigida são oferecidos cursos à distância de aperfeiçoamento e especialização em diversas áreas, entre os quais o curso na área de educação especial, pensado prioritariamente para professores que atuem em salas de recursos multifuncionais (MANTOAN, 2003 *apud* GREGUOL, 2013), porém ao pensar em curso técnico às salas de AEE não funcionam.

Mesmo com pouca ou nenhuma capacitação na área de inclusão, os professores de cursos técnicos conseguem colaborar ajudando o aluno de educação especial a concluir sua formação profissional. Os docentes na sua atuação pedagógica agem na permanência de estudantes com deficiência, pois as ações dos docentes demandam metodologias, currículos, avaliações, didática, elementos que propõem associar a teoria a formação prática dos estudantes, além disso o fato de ser um curso profissionalizante as aulas práticas ganham muito espaço e normalmente este público se destaca.

Para Melara *et al.* (2016) como atuar neste nível de ensino torna-se um desafio na procura de abarcar a aprendizagem de todos os estudantes presentes em sala de aula. Este desafio propõem uma nova forma de organização para os professores e para toda equipe da instituição, ou seja, propiciar práticas inclusivas para todos os estudantes que desenvolva a autonomia e qualidade da aprendizagem levando em consideração as suas habilidades e interesses.

Sobre a formação inicial: "(...) os objetivos da formação inicial deveriam incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção à diversidade dos alunos." (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Melara *et al.* (2016) volta relatando que o processo inclusivo envolve as pessoas com deficiência em minoria e pessoas sem deficiência como a maioria presente na instituição.

A autora ainda ressalta que na LDB no seu artigo 59, não é mencionado à formação de professores para atuar na educação inclusiva no ensino superior ou técnico, mas estende-se a formação específica para a inclusão nas classes comuns, trazendo diretrizes para a formação de professores que atuam na educação inclusiva de forma geral nos diferentes sistemas de ensino.

Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas. (SALAMANCA, 1994, p. 11).

Os profissionais da educação precisam estabelecer um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade que orientará seu trabalho, atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência no funcionamento e organização. A perda da identidade profissional é o agravante na educação, justifica a formação continuada, equivalente também, à capacitação profissional do professor.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor... (BRASIL-CNE 1, 2002, p. 2).

O desafio do professor é a sua parte metodológica e pedagógica, para que realmente consigam desenvolver o processo ensino aprendizagem na sala de aula com seus alunos.

Segundo a Constituição Federal de 1988,

Artigo 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza se garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade.

Para Oliveira (2012) a constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino. Contudo, sabe-se que os direitos constitucionais dessas pessoas não estão sendo respeitados, pois, a capacitação de professores para receber os alunos com necessidades educativas especiais é precária.

Para que o professor realmente esteja preparado para ensinar, ele deve ser especialista no conteúdo em que vai ensinar, e deve ter consigo uma razoável cultura geral, possuir um conhecimento de conceito científico ao desenvolvimento dos processos de pensamento, tendo assim também conhecimento de como e porquê, de pesquisa e do exercícios do pensar centrado em problemas, ter uma visão crítica em relação ao conteúdo da matéria, ter domínio de tecnologias da informação e comunicação, ter noção e saber aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização da escola e da aprendizagem, deve também saber interpretar e conciliar as diversidades culturais que perpassem a escola e a sala de aula, além das diversidades social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber.

Stahlschmidt (2009, p. 80 *apud* KLEIN, 2015) relata que:

Os processos de aquisição do conhecimento assumem um papel relevante na chamada sociedade do conhecimento, exigindo um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar e trabalhar em grupo, preocupação esta que deve estar presente na formação de docentes, uma vez que serão os responsáveis pela formação dos futuros cidadãos.

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40).

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. (...) Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45-46).

É preciso estar atento no sistema educacional em relação aos excluídos em nossa sociedade, pois já são a maioria, então pensar a escola segundo a lógica da inclusão e possibilitar condições de aprendizagem àqueles que tradicionalmente não tiveram acesso a ela, em uma versão ordinária, comum, e não especial de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no curso técnico é perpassada pelos meios elencados. Mesmo ainda com poucos casos identificados, e cada um com sua individualidade, requerem respeito e dedicação do docente e da gestão escolar, de modo a se garantir um ambiente saudável e seguro durante a trajetória do estudante.

Desde o início, é necessário pensar nas etapas que o aluno público alvo da educação especial vivencia dentro do Ensino Técnico. Habilitar e conscientizar todos os professores da unidade escolar que o recebe, para que eles entendam o momento deste aluno e possam ajudá-lo garantindo, desta maneira, o respeito que ele merece e espera do educador.

Esgotar todas as possibilidades de adaptação e infraestrutura, sem improvisos e com prazos factíveis, deixando os prédios acessíveis e seguros para esta população.

Reforçar as “disciplinas diagnósticas” com docentes mais bem preparados e materiais diferenciados, possibilitando evidenciar alterações de comportamento e outros desdobramentos decorrentes de necessidades especiais não diagnosticadas ou não percebidas.

Firmar acordos com empresas locais para que esse aluno seja recebido pelo mercado de trabalho, durante ou após sua formação, estimulando a tomada de decisões rápidas e certas de modo a garantir os estudos do educando (as empresas contribuiriam com a infraestrutura e orientações quanto ao seu processo produtivo, facilitando o ensino e a aprendizagem)

A inclusão no ensino superior ou técnico já demanda de pesquisas na área para efetivar o acesso e a permanência da população a este nível de ensino. Para tanto, pode-se considerar na trajetória histórica da educação no Brasil analisando a legislação referente a formação específica de profissionais professores de educação especial para atuar neste nível de ensino, que a formação para a atuação só aparece de forma específica na Política Nacional de Educação Inclusiva.

Oferecer a esta camada da população o acesso e a permanência tem sido o desafio das instituições de ensino técnico, bem como promover estratégias e adaptações que abarquem os diferentes tipos de deficiência é uma tarefa complexa que muitas vezes resulta na evasão dos estudantes com deficiência que ingressaram neste nível de ensino, mas como forma de colaborar nesta evasão, uma das possibilidades de diminuir a evasão destes estudantes é a atuação de profissionais professores de educação especial com formação específica na área.

O profissional da educação inclusiva deve, portanto, ser habilitado e capacitado para realizar suas atividades de assessoria ao professor, principalmente no planejamento e no desenvolvimento curricular e processo avaliativo. Sabe-se que este é o profissional que sustenta o fazer pedagógico na escola através da ação orientadora e de acompanhamento e de acompanhamento da equipe, através de um contínuo processo ação- reflexão- ação.

O professor é um elemento chave, tanto no que se refere à implementação de trabalhar com conteúdo propriamente dito, quanto para o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo. No entanto, o professor da Educação Especial tem responsabilidades burocráticas e políticas numa relação vertical, que em certos momentos contrastam com as características de um professor na área da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BRASIL. Resolução Nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. Decreto no.3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Decreto-Lei 5154, de 23 de julho de 2004. Brasília, 2004. 3041

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/ SEESP, 2007

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CAMPOS, J. G. F. de; VASCONCELOS, E. P. G de; KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. R. Adm, São Paulo, v48, n.3, p.560-573, jul/ago/set. 2013

GORGATTI, M. G. Educação Física Escolar e Inclusão: Uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. Universidade de São Paulo. São Paulo 2005.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Rev. bras. educ. espec. vol.19 no.3 Marília July/Sep. 2013

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

KLEIN, NOEMIA. A Qualificação Profissional na Educação Inclusiva. Tese apresentada para Especialização em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. 2015 - Profa. Me. Lidyane Aline de Freitas.

LIMA P. A. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LIMA. M. P. Qualificação Profissional, de Trabalhadores com Deficiência: interfaces entre Educação Profissional e Educação Especial. VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD 2014

LIMA. M. P.; CAPPELLE, M. C. A. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptação para acessibilidade. Perspectiva, Florianópolis, V. 31, N3, 1065-1098 set/dez. 2013

MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila; RAMPELLOTO, Elisane Maria. O Profissional da Educação Especial e sua Atuação no Ensino Superior Reflexões Sobre as Políticas Públicas. II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica. Universidade de Santa Cruz do Sul - 2016

MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil – Da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp 2013

OLIVEIRA, Elizangela de Souza; SILVA, Talita Pepes da; PADILHA, Meyrecler Aguiar de; BOMFIM, Rphaela da Silva. Inclusão Social: Professores Preparados ou Não? Revista Polêmica, v11, n2 (2012)

OSTLER, D. de A.; Calsan, E. Ensino Técnico e a Educação Inclusiva: Olhares, Questionamentos e Caminhos. Universidade Metodista de São Paulo. Artigos Congresso Educadores

SILVA L. M. 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, 2009.

SILVA, P. N.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: Cenário e Perspectivas. *Ciências & Saúde Coletiva*, 20(8): 2549-2558, 2015

RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. *Profissão Docente*. Curitiba: IESDE S/A., 2009.

SIQUEIRA, Alessandra. Escola municipal de educação infantil cebolinha / sala de recursos multifuncional. 2013.

TREIB, A. *Inclusão Escola da Teoria a Prática*. Tese apresentada na Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. 2015.

Mulheres camponesas e negras de Nossa Senhora do Livramento, MT e os feminismos plurais

Ana Cláudia de Campos
Rosana Paula da Silva Nascimento
Maria Aparecida Rezende

RESUMO

O texto em tela versa sobre a opressão e ao mesmo tempo sobre o protagonismo de mulheres camponesas e negras de Nossa Senhora do Livramento, MT. O objetivo é refletir sobre as condições de vida delas tendo os feminismos plurais como fio condutor que nos levaram, por meio da revisão de literatura, à compreensão do lugar que estas mulheres ocupam nas comunidades. A produção de dados se deu por meio de uma roda de conversa e soma-se a isso a nossa inserção militante no Grupo de Mulheres Camponesas Raízes do Cerrado. Os resultados apontam que apesar das opressões sofridas as mulheres estão conseguindo se emancipar através do grupo e da Educação de Jovens e Adultos e elas desempenham um papel importante dentro das comunidades rurais. Para elas, ser feminista é abraçar a liberdade de escolha e valorizar as decisões das mulheres em escolher o que é melhor para si.

Palavras-chave: mulheres camponesas e negras; feminismos plurais, grupo de mulheres.

INTRODUÇÃO

Começamos este texto com duas obras de Adriana Varejão, artista visual brasileira que é considerada a que mais representa o pensamento descolonial no Brasil no campo da arte. Em 1992, com a obra Filho bastardo, Adriana Varejão, dá início a um trabalho forte de narrativas contra oficiais da colonização portuguesa no Brasil.



Figura 1 - Filho bastardo.



Fonte: Adriana Varejão (1992)

Figura 2 - Filho bastardo II.



Fonte: Adriana Varejão (1995)

As obras acima mostram a violência e opressão dos processos colonizadores em nosso país. Em entrevista concedida à Heloisa Buarque de Hollanda para a elaboração do livro *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*, a artista fala das percepções e sensações que teve ao produzir estas obras. Segundo Hollanda (2020, p. 493), pela primeira vez um quadro é cortado; a obra tem uma “barriga de tinta”: onde ela é cortada, revela-se um corpo. Diz a artista:

Quando peguei essa superfície muito espessa de tinta e cortei com uma faca, tive a sensação de que estava penetrando a faca em um corpo. Uma sensação carnal mesmo. E, a partir desse processo, comecei a associar a ideia de que eu pintava sobre uma pele, uma história impressa sobre o corpo. Aqui, a especificidade da tinta me levou a perceber a possibilidade da ferida e da pele na pintura (VAREJÃO, 2020, p. 494).

Em *Filho bastardo* e *Filho bastardo II*, Adriana Varejão retrata a violência colonial do lado de fora e também dentro de casa. No primeiro quadro vemos uma mulher indígena sendo capturada e uma mulher negra sendo estuprada, no meio do quadro o rasgo com a ferida aberta. Em *Filho bastardo II*, que é, segundo a artista, uma paródia das gravuras extraídas da *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean Baptiste Debret, podemos ver a violência no interior da casa-grande também com cenas de estupros. No entendimento de Ballestrin (2017, p. 04) é como se o poder colonial fosse somado ao poder patriarcal; a violência sexual em particular aparece como fundamental para entendermos a violência colonial em geral. O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro “território” a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual). As obras de Adriana Varejão mostram sobretudo a potência epistemológica da arte.

Gostaríamos de ter começado este texto com mais leveza, mas infelizmente essas feridas que a artista traz ainda estão abertas e/ou se cicatrizaram deixando marcas em nós. Este capítulo trata de mulheres camponesas e negras, e quanto a isso temos um conjunto de inquietações que vem se desdobrando ao longo dos anos no que tange ao trabalho da mulher. E é nesse contexto que buscamos a elaboração de uma questão que mostra o tamanho da ferida que se vem abrindo no dia a dia dessa problemática em um país capitalista, colonialista e patriarcal. A grande questão que se faz no contexto deste estudo

é: como tornar visível a opressão e ao mesmo tempo a emancipação dessas mulheres e como a educação pode contribuir para minimizar o processo que vem se mostrando no cotidiano frente à inferioridade feminina? Entendemos que existe a opressão e a violência, e estas não podem ficar escondidas ou serem negadas.

As reflexões aqui apresentadas são oriundas de duas pesquisas de mestrado: uma sobre o currículo na Educação no Campo e outra sobre Mulheres, artes e o extrativismo do cumbaru, soma-se a isso a revisão de literatura e a nossa inserção militante no Grupo de Mulheres Camponesas Raízes do Cerrado, organização coletiva para geração de renda, acolhimento, cuidado, proteção e superação das diversas formas de violência vividas cotidianamente por cada uma de nós. O grupo é composto por 31 mulheres das comunidades tradicionais: Cachoeirinha, Buriti do Atalho, Chico Leite e Buriti Grande, na região da Morraria do município de Nossa Senhora do Livramento MT. A produção de dados se deu através de uma roda de conversa via *google meet* no dia 14 de julho de 2023 com cinco mulheres camponesas e negras. A fim de preservar a identidade delas utilizaremos nomes de frutos do cerrado para identificá-las ao longo do texto. Cada uma escolheu seu próprio pseudônimo, quais sejam: Jatobá, Cumbaru, Pequi, Babaçu e Mangaba. Dadas as limitações quanto ao número de páginas, trouxemos aqui o relato de três delas.

O tema em questão é relevante, sobretudo em razão da atualidade dos estudos sobre interseccionalidade, neste caso: gênero (mulheres), classe (camponesas pobres) e raça (negras). A intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, ao desenvolver uma compreensão abrangente da luta social feminista que considera as diversas identidades, cunha o conceito de interseccionalidade, que representa uma condição essencial para um feminismo inclusivo. No Brasil, Carla Akotirene (2019), através desse conceito, busca analisar as diferentes opressões que se entrelaçam e que antes não eram atendidas.

MULHERES CAMPONESAS E NEGRAS CRIAM GRUPO EM BUSCA DE EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA FINANCEIRA

A ideia de nos organizarmos em grupo foi fruto de vários acontecimentos, dentre os quais destacamos as ações desenvolvidas no ano de 2017. Nesse contexto, participamos de várias atividades, como o 08 de março, dia Internacional da mulher, quando a Marcha das Mulheres desfilou por Cuiabá, capital do estado do Mato Grosso, exigindo o fim dos retrocessos sociais provocados pelo machismo, que afetam todas as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros. Teve também o Encontro Estadual Mulheres e Agroecologia, realizado no final de março de 2017, em Cáceres MT, cujo lema foi “Sem feminismo não há agroecologia!” Cerca de 500 mulheres de todo o estado participaram dos quatro dias de Encontro, onde compartilhamos conhecimentos, experiências, risos e dificuldades e também nos organizamos para lutar pelos nossos direitos, que sempre são os primeiros a serem violados. Finalmente, participamos dos Encontros Regionais de Mulheres Camponesas da Baixada Cuiabana, organizados pela CPT e cujo tema foi “Mulher, fruto de fé e esperança”.

Estivemos presentes em todos esses eventos e incentivamos a criação deste grupo por acreditarmos no que Freire (1987, p. 94) nomeia de inédito viável. Acreditamos, acima de tudo, nas possibilidades de transformações tanto das pessoas quanto da sociedade

e tudo isso levou-nos à necessidade de compreender melhor o ser mais a partir de Freire (1987, p 75), pois, “o ser mais ou a sua busca não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”, ou seja, para esse autor a possibilidade de ser mais não se dá em relações antagônicas entre opressor e oprimido, tampouco no egoísmo, o qual é descrito como uma maneira de ser menos ou fazer os outros menos. Assim, em nove de maio de Dois Mil e Dezessete, surge o grupo de Mulheres Camponesas Raízes do Cerrado.

Juntas fazemos extrativismo do cumbaru e babaçu e produzimos artesanatos (tapetes de crochê; redes no tear, bonecas de pano e bijoias¹), alimentos enriquecidos com farinha de cumbaru e babaçu (doces, bolos, biscoitos, pães, rapaduras, pão de mel, alfajor, castanha torrada de cumbaru), além de óleos, azeites, remédios e pomadas caseiras. Esses produtos são vendidos nas comunidades vizinhas, nas escolas e nas feiras que participamos. O fruto *in natura* do cumbaru é comercializado junto à uma cooperativa.

Todas as mulheres do grupo são negras, com mais de 30 anos, casadas e algumas têm filhos(as). Muitas eram analfabetas, outras possuíam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, conforme o relato abaixo, não havia escolas no campo quando eram crianças e adolescentes, mas agora estão tendo a oportunidade de continuar os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos EJA, na Escola Estadual José de Lima Barros, uma das parceiras do grupo.

Eu na verdade, tinha muita vontade mesmo de estudar. Só que não tem oportunidade. Aí depois, na época que começou o ônibus buscar no lá na Campina para os alunos para ir para Campo Alegre, eu não morava mais lá, mas eu ia lá na casa da minha irmã. Eu era solteira essa época, e eu via as crianças, meus primo indo para escola, né? Eu tinha tanta vontade de estudar, mas só que eu não podia ficar morando lá, né? Pra mim, estudar mamãe não deixava. Aí quando surgiu a oportunidade aqui não é. Eu comecei a estudar quando abriu a escola do EJA lá pro Benedito Pereira leite. Inclusive, eu fiquei um ano sem estudar, mas lutando porque eu meu marido não aceitava eu ir ainda com criança pequena. Aí quando foi em 2007, aí ele deixou, é, depois eu fui (Relato de Jatobá na roda de conversa no 14 de julho de 2023)

Diante disso, refletimos que durante grande parte na história, as mulheres camponesas e negras, principalmente, tiveram negado o seu acesso à educação, ora por não haver escola, ora porque o marido não a deixava estudar. Por outro lado, conseguiram inventar muitas coisas a partir de suas necessidades e do chamado senso comum, com vistas a diminuir a penosidade do trabalho no campo e, mesmo, possibilitar satisfação e alegria. Sabe-se, entretanto, que tais saberes foram e são desconsiderados enquanto tecnologias. É por isso que pouco se sabe sobre técnicas de fabricação de teares, painéis, adereços, tingimentos, adestramento de pequenos animais, plantações, seleção de mudas e sementes, enxertos e outros, além da conservação de alimentos de forma natural, os benzimentos, as rezas cantadas. São saberes que passam de geração em geração através da oralidade, algumas coisas se perdem, ao passo que outras se modificam.

Estas mulheres sempre buscaram uma mobilização em suas comunidades, elas dizem que já eram feministas sem saber, contudo, ainda há por aqui uma certa relutância por parte de algumas mulheres em se assumirem como feministas, outras, porém já entenderam o conceito e utilizam sem problemas. Sobre essa temática, há que se considerar,

¹ Brincos, colares e pulseiras feitas com semente de cumbaru, acuri, jatobá, chimbuva, pau-brasil, açai.

conforme aponta Duarte (2019, p.31) que: diferente do que ocorre em outros países, existe no Brasil uma forte resistência em torno da palavra “feminismo”. A autora enfatiza as vitórias inquestionáveis do feminismo ao longo dos anos como um movimento legítimo e diz que sua grande derrota foi:

Ter permitido que um forte preconceito isolasse o termo, sem conseguir se impor com orgulho para a maioria das mulheres. A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não apenas promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal-amada, machona, feia, em total oposição à ideia do “feminino”. Provavelmente, por receio de serem rejeitadas ou de ficarem “malvistas”, muitas de nossas escritoras, intelectuais, e a brasileira de modo geral, passaram enfaticamente a recusar esse título (DUARTE, 2019, p. 31).

Percebemos que de modo geral a história do feminismo é pouco conhecida e isso deve-se também ao fato de ser pouco contada ou lido como uma luta historicamente associada à classe média branca, urbana e acadêmica (COSTA, 2020 p. 415). Em se tratando de mulheres camponesas a invisibilidade é ainda maior.

As mulheres camponesas e negra das comunidades que estamos falando aqui têm uma forte vinculação com a igreja católica progressista e com a igreja protestante Universal, desse modo não tem sido fácil conjugar os interesses propriamente feministas com as proposituras dessas igrejas. O contexto é complicado, porém os estudos junto ao grupo, os debates e as reflexões dentro das proposições das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) têm nos mostrado que, apesar dos desafios, há possibilidade ser feminista e ser cristã. De acordo com Conte (2017, p. 09),

A construção do feminismo camponês e indígena, pode ser tido como um grande desafio para elas e para a sociedade. As pesquisadas admitem que ser feminista é difícil, porque vai ao revés do rumo das concepções hegemônicas, dos “modelos” de ser mãe, de ser mulher, e de atuar na sociedade como mulher, principalmente. As feministas indígenas do México afirmam que não querem um feminismo alheio, ou para negar suas raízes indígenas. Já no Brasil, um depoimento foi enfático apontando para um feminismo popular, que parta da realidade da vida das mulheres trabalhadoras do campo e da cidade, ou, não teria sentido a luta que protagonizam coletivamente.

Percebemos que as mulheres camponesas e as mulheres indígenas têm muito mais em comum do que o fato de estarem em território rural. Nesse ínterim dialogamos com Paredes (2019, p.12) no sentido de que não é qualquer feminismo que nos serve, a autora diz que: “nós, ao nos nomearmos Feministas Comunitárias, não imitamos a Europa e os EUA. Desafiamos a soberba, convocamos ao diálogo e, em seu próprio campo semântico, disputamos o conteúdo” (op. cit.). Assim ela nos desafia a questionar o próprio feminismo, nos ajudando a pensar sobre as atribuições conceituais dos termos Feminismo e Feminista. Julieta Paredes Carvajal é poeta, cantora, compositora, escritora e feminista lésbica, decolonial, indígena e militante da luta antipatriarcal na América Latina. Nascida em La Paz, Bolívia, é uma das criadoras do Feminismo Comunitário de Abya Yala, e reconhecida pela produção de expressões intelectuais, estéticas e políticas que servem como ferramentas para o ativismo feminismo.

Na academia estamos estudando os femininos plurais, dentre eles o feminismo descolonial/decolonial, feminismo interseccional, feminismo negro, feminismo camponês e popular, feminismo comunitário. Junto às mulheres, aos poucos estamos entendendo que o

feminismo que nos representa é o de perspectiva descolonial, uma vez que nossas pautas se incidem sob os vários modos de dominação que imperam na sociedade e diante disso nos aproximamos mais do feminismo comunitário.

Sobre o feminismo descolonial cabe aqui algumas considerações. Primeiro parece-nos importante refletirmos sobre o conceito de feminismo. Para tanto trazemos a definição dada por Carvajal (2020, p. 276), “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”. Este conceito nos é muito caro, sobretudo porque nos coloca em “pé de igualdade” com outras feministas no mundo e nos posiciona politicamente perante o feminismo hegemônico ocidental. Segundo, precisamos entender a colonização. Para Fanon (2008), o colonialismo pode ser entendido como um projeto capitalista, europeu, com finalidade econômica, sobretudo, tendo como centralidade a invasão de territórios, a violência, o racismo e a escravização dos povos nativos. Integra tal projeto tomar posse dos territórios desses povos, arregimentar mão de obra servil-escrava e gratuita; ignorar saberes e fazeres, e refutar toda humanidade destes povos e nações. Tudo isso em prol, por um lado, do enriquecimento da Europa, por outro lado, de se elevarem enquanto ícones de humanidade, principalmente, se afirmarem em desenvolvimento cultural, moral, religioso, político, racial e intelectual (FANNON, 2008).

Consideramos importante explicar a nossa opção em utilizar a palavra descolonial com a letra “s”, pois conforme Mouján, Junior e Carvalho (2020, p. 13), existem implicações políticas na escolha do termo decolonial ou descolonial. O grupo Modernidade/Colonialidade cunhou o conceito de “decolonial” sem o “s” para distinguir a luta contra o colonialismo da história específica das lutas por independência política (“descolonização”) que, na maior parte das vezes, obtiveram poucos avanços em termos de “decolonização” (BALLESTRIN, 2013). Compreendemos o posicionamento da autora, porém, para nós brasileiras e brasileiros o descolonial soa mais coerente e coesa com a língua portuguesa no sentido que o prefixo “des” em português não tem a função de negação, mas de reversão, ou seja, não negamos a existência do colonialismo, assim entendemos que podemos utilizar de forma intercambiável um termo ou outro.

O feminismo descolonial se apresenta para nós (mulheres camponesas e negras) como uma urgência na construção de práticas descoloniais frente aos modelos de dominações como o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. O feminismo descolonial nasce sobretudo de intelectuais latino-americanas, investindo em contra epistemologias situadas para enfrentar o império cognitivo europeu e norte-americano, propondo uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas.

Se nas décadas de 1960-1990 o feminismo branco norte-americano e europeu foi incorporado com facilidade no feminismo latino-americano e brasileiro, hoje essa aceitação acrítica traz problemas. A consciência da violência e opressão dos processos colonizadores faz surgir um campo de reflexão com o qual o feminismo passa a dialogar. (HOLLANDA, 2020, p.16)

Desse modo, segundo Barcelos (2023, p.66), “o feminismo decolonial quer rechaçar o sexismo, o racismo, denuncia a violência contra a mulher e a colonização, resgatando a história de lutas de mulheres outrora reduzidas à escravidão e a múltiplas violências durante o processo de colonização”.

No Brasil, segundo Castro (2019, p.40) “o feminismo descolonial é uma perspectiva ainda sem muito investimento feminista brasileiro, ou seja, sem cumprir o princípio dessa perspectiva”: decolar do local, de experiências coletivas de mulheres na contramão de modelagens normativas oficiais. As produções de feministas descoloniais camponesas são ainda mais escassas, porém necessárias como nos mostra Costa (2020, p. 408)

O debate feminista terá um lugar central na construção do movimento agroecológico a partir do momento em que as mulheres, principalmente as mulheres do campo, indígenas, negras e de populações tradicionais, começam a trazer suas pautas, demandas e necessidade de reconhecimento dentro do movimento.

A autora ressalta ainda que o movimento agroecológico e suas articulações políticas com o feminismo e as teorias descoloniais possuem enormes desafios, no que se refere a desconstruções de paradigmas, às armadilhas de captura do capitalismo, colonialismo e patriarcado, especialmente na atual conjuntura brasileira, que assiste a uma emergência de discursos conservadores e neoliberais que visam não apenas a perda de direitos sociais, como também a perda de autonomia dos corpos e de uma relação ainda mais neoextrativista e utilitarista com os recursos naturais.

MULHERES VÍTIMAS DE OPRESSÕES E VIOLÊNCIAS QUE ESTÃO CONSEGUINDO SE EMANCIPAR POR MEIO DO GRUPO E DA EDUCAÇÃO

O papel das mulheres é crucial dentro das comunidades rurais. São elas que administram as atividades domésticas, cuidam dos filhos/as e da família, mantêm as tradições vivas e contribuem para a renda familiar, além de impulsionar o crescimento da economia local. Contudo, nem sempre esse papel de destaque foi devidamente reconhecido no seio das famílias camponesas. A conquista desse protagonismo foi resultado de muitas lutas e da resistência contra a dominação patriarcal. As mulheres eram confinadas a funções como afazeres domésticos, trabalhos nos campos, produção de alimentos e atividades artesanais, mas raramente eram reconhecidas como participantes ativas na geração de renda familiar e no gerenciamento financeiro da casa. Quando questionados sobre o trabalho de suas esposas, os maridos frequentemente respondiam: “ela não trabalha”, como relatou uma das entrevistadas. O controle sobre a renda quase sempre permanecia nas mãos dos homens da casa, conforme relatado.

Com o passar do tempo, as mulheres começaram a conquistar seu espaço por meio de inúmeras lutas e atos de resistência. Suas vozes foram ouvidas e, nos dias atuais, a maioria dos movimentos dentro das comunidades é liderada por mulheres. Isso fica evidente nos grupos organizados, nas instituições religiosas, nas escolas e nos sindicatos, entre outras esferas. Nas próximas linhas, compartilharemos histórias de mulheres que transcenderam um sistema de dominação para se tornarem protagonistas de suas próprias jornadas de vida.

Uma das pesquisadoras compartilha sua jornada de luta e resistência para superar um sistema patriarcal. Quando se casou, foi viver em uma fazenda onde seu marido trabalhava como vaqueiro. A partir daí ela passou a ser “dona de casa” e sua responsabilidade era cozinhar para cerca de vinte funcionários. O aspecto mais desafiador era que ela fazia

tudo isso sem receber remuneração, enquanto apenas seu marido recebia salário no final do mês. “Naquela época, era comum contratarem o marido e a esposa tinha que cuidar da cozinha e da limpeza da casa na fazenda, sem receber pagamento.” (Relato de Babaçu na roda de conversa no 14 de julho de 2023)

Vale ressaltar que não estamos falando de um passado distante, mas sim do ano de dois mil. Nesse período, as tarefas domésticas nesta comunidade não eram consideradas dignas de remuneração. A pesquisadora conta que conseguiu se libertar desse trabalho abusivo quando surgiu a oportunidade de dar aulas para os/as filhos e filhas dos/as trabalhadores e trabalhadoras da fazenda e para os camponeses e camponesas da região. Inicialmente, o marido não concordou, argumentando que ela não precisava do dinheiro. Convencê-lo de que esse emprego poderia proporcionar independência financeira foi mais uma etapa a ser superada. Mesmo sem formação específica aceitou o desafio de lecionar. No decorrer de sua trajetória cursou a faculdade de pedagogia, se especializou em gestão escolar e atualmente está cursando mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso. E hoje seu esposo é seu maior incentivador para que esteja sempre na busca de seu aprimoramento profissional e de melhorias para sua comunidade.

Ao longo dos anos como professora, ela contribuiu para o crescimento e emancipação de várias mulheres em sua comunidade. Ela testemunhou as mulheres conquistando seus direitos e espaços. Muitas famílias agora dependem da renda proveniente do trabalho das mulheres. A pesquisadora testemunhou inúmeras batalhas e desafios enfrentados por mulheres que sofriam sob as amarras de uma sociedade patriarcal. Um exemplo notável é a história de Pequi, uma das entrevistadas do estudo.

Casando-se prematuramente aos 13 anos, Pequi viveu uma vida marcada por dificuldades extremas. Não limitada somente às labutas domésticas árduas e penosas, que incluíam lavar roupas no rio, carregar latas de água de 20 litros na cabeça e cozinhar em fogão caipira alimentado por lenha que ela mesma colhia no matagal, Pequi também carregava feixes de lenha na cabeça, cuidava dos filhos/as e mantinha a ordem na casa. Mesmo enfrentando todas essas tarefas, ela não identificava esses esforços como sofrimento, pois eram tidos como normais para as mulheres. O verdadeiro tormento residia nos gritos, xingamentos e, em muitas ocasiões, na violência física que ela enfrentava da parte do marido.

Na roda de conversa ela disse suportou anos de relacionamento abusivo até que uma briga violenta a impulsionou a retornar à casa dos pais. Encontrou-se em uma encruzilhada, voltando para casa com duas crianças pequenas, de 3 e 5 anos, sem recursos devido à recusa do pai em pagar pensão. Quando a justiça finalmente interveio, a quantia estipulada era tão escassa que sequer possibilitava a compra de uma cesta básica por mês.

Minha história é uma história de superação. Né? Eu quando eu separei eu morava com meu ex-marido meus dois filhos eram pequenininho eram bem pequenininhos aí eu fui embora pra casa do meu pai né os meus pais eles me acolheram eu não tinha estudo né eu tinha a quinta série eu tinha parado na quinta série quando eu casei, casei bem nova fui mãe cedo Então a minha história é uma história de superação (relato de Pequi na roda de conversa no 14 de julho de 2023)

Persistente, Pequi constantemente contemplava maneiras de melhorar sua vida e proporcionar uma vida digna para seus filhos. Conversando com a professora de seu

filho, uma das pesquisadoras deste estudo, ela recebeu o conselho valioso de retornar à educação, dada sua juventude e as oportunidades que poderiam surgir. Ela acatou o conselho e voltou a frequentar a escola, progredindo até completar o ensino fundamental e médio. Em seguida, ela se matriculou em uma faculdade de pedagogia.

A coincidência a favoreceu, pois, uma das pesquisadoras já era diretora da escola da comunidade na época e lhe ofereceu um cargo de estagiária. Após concluir sua formação universitária, Pequi foi contratada como professora na mesma instituição. Com resiliência notável, ela criou seus filhos/as, que agora estão casados/as. Embora more ainda com seus pais, ela desempenha um papel essencial em seus cuidados, uma vez que agora estão idosos.

Superando obstáculos adicionais, Pequi obteve sua carteira de habilitação e realizou o sonho de adquirir um carro zero-quilômetro. Além disso, suas contribuições para a comunidade foram notáveis, já que ela agora é uma professora dedicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pequi permanece solteira, segundo ela, uma escolha consciente que fez para priorizar a criação dos seus filhos/as e estar presente na vida dos seus pais. Essa decisão reflete a sua busca pela liberdade e felicidade, uma vez que acredita que essa configuração lhe proporciona maior autonomia e satisfação pessoal. Ao permanecer solteira e dedicar-se à sua família, Pequi demonstra seu compromisso em construir uma vida que ressoa com os seus valores e necessidades.

Essa história inspiradora de Pequi destaca sua resiliência diante das adversidades e sua busca incansável por uma vida melhor, não apenas para si mesma, mas também para sua família e comunidade superior do formulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emancipação feminina é abraçar a liberdade de escolha e valorizar as decisões das mulheres em escolher o que é melhor para elas, sem serem limitadas por padrões tradicionais ou expectativas de gênero. Isso significa respeitar e apoiar as diversas maneiras pelas quais as mulheres buscam a realização e a felicidade em suas vidas.

Se uma mulher encontra satisfação e contentamento ao cuidar da casa, dos filhos e da família, isso é uma expressão válida do feminismo comunitário, desde que seja uma escolha consciente e não imposta por normas sociais restritivas. Da mesma forma, se uma mulher encontra realização ao seguir uma carreira, ser solteira e optar por não ter filhos, isso também é uma manifestação de feminismo, desde que seja uma decisão que a emancipe.

O cerne do feminismo comunitário é garantir que todas as mulheres tenham o direito de escolher seus próprios caminhos e viver de acordo com suas aspirações e desejos pessoais. Ser feminista é sobre apoiar as mulheres em todas as suas escolhas, respeitando suas jornadas individuais e emancipando-as a criar vidas que se alinhem com seus valores e felicidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo, 2019

BALLESTRIN, L.M.A. Feminismos Subalternos. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro/2017

BALLESTRIN, L.M.A. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.11, p. 89-117, maio-agosto 2013.

BARCELOS, Carolina Montebelo. “É perigoso ser mulher”: a representação da violência contra a mulher em mulheres empilhadas, de Patrícia Melo. In: BIANCHETTI Cleber. Mulheres do Brasil: empoderamento, resistência (im)possibilidade. V.3, Curitiba, 2023.

CONTE, I. I. Aprendizados da luta: mulheres camponesas no Brasil e indígenas no México. Revista de Educação do Vale do Arinos - relva, v. 4, p. 37-54, 2017. Disponível em <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2256/1854>. Acesso em 11/05/2022.

COSTA, M.G. Agroecologia, (eco)feminismos e “bem viver”: emergências decoloniais no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, H.B de. (Org). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DUARTE, C.L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, H.B de. (Org). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, M. Agora Somos Todas Decoloniais? In: HOLLANDA, H.B de. (Org). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MOUJÁN, I.F, CARVALHO, E.S.S, JUNIOR, D.V.R. Pedagogias De (s) coloniais Saberes e Fazeres. Goiânia: Eco nuvem criações. 2020.

PAREDES, J. Descolonizar as lutas: a proposta do feminismo comunitário. Revista Epistemologias do Sul, v. 3, n. 1, p. 74-87, 2019. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2470>. Acesso em: 11/05/2022.

VAREJÃO, A. Outras línguas: três artistas brasileiras. In: HOLLANDA, H.B de. (Org). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

A importância do gênero literário poesia para o ensino dos Direitos Humanos

The importance the literary genre poetry for teaching Human Rights

Níliá Feitosa de Alencar

Mestre em Educação e Graduada em Direito e Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7402-0264>

RESUMO

Este trabalho analisa o emprego do gênero literário poesia como estratégia pedagógica para o ensino dos Direitos Humanos. É fruto da implementação do projeto 'Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva transdisciplinar', desenvolvido junto a estudantes do 1º Ano do Ensino Médio de uma escola da rede de ensino pública estadual do município de São Luís - MA no ano de 2022, que teve por objetivo sensibilizar os discentes para as questões envolvendo os Direitos Humanos, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação ética, política e social mais humanizada a partir do estímulo da expressão artístico-literária por meio da aproximação com a linguagem poética. Implementado a partir de rodas de conversas, utilizou-se uma variedade de textos do gênero "poesia" para mobilizar os estudantes para a reflexão sobre os direitos humanos, culminando na expressão literária dos participantes por meio da produção de poesias. Observou-se que o trabalho sobre Direitos Humanos a partir do gênero literário poesia estimulou as capacidades de expressão oral, escrita e de interpretação textual, bem como o posicionamento político-social dos estudantes diante de situações violadoras de seus direitos, evidenciado nas produções literárias apresentadas.

Palavras-chave: direitos humanos. educação. educação em direitos humanos. poesia.

ABSTRACT

This work analyzes the use of the literary genre poetry as a pedagogical strategy for teaching Human Rights. It is the result of the implementation of the project 'Poetry at school: rethinking human rights from a transdisciplinary perspective', developed with students in the 1st year of high school

Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências - Vol. 13

DOI: [10.47573/aya.5379.2.228.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.228.8)



at a school in the state public education network in the city of São Luís - MA in 2022, which aimed to sensitize students to issues involving Human Rights, contributing to the development of a more humanized ethical, political and social training based on the stimulation of artistic-literary expression through an approach to poetic language. Implemented through conversation circles, a variety of texts in the “poetry” genre was used to mobilize students to reflect on human rights, culminating in the participants’ literary expression through the production of poetry. It was observed that the work on Human Rights from the literary genre poetry stimulated the ability of oral and written expression, textual interpretation, as well as the students’ political-social positioning in situations that violate their rights, evidenced in the literary productions presented.

Keywords: human rights. education. education in human rights. poetry.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos Direitos Humanos têm sido bastante suscitadas na atualidade, sobretudo em virtude dos graves retrocessos na agenda de direitos humanos ocorridos no país, agravados pela pandemia da COVID-19, conforme aponta o Relatório da Revisão Periódica Universal dos Direitos Humanos no contexto da COVID-19 (2020)¹, elaborado pelo Coletivo RPU Brasil.

O supracitado relatório denuncia o desmonte de diversas conquistas de direitos humanos de vários segmentos da sociedade brasileira, a exemplo dos indígenas, quilombolas, mulheres, negros, LGBT’s, etc., de modo que pode-se falar em um verdadeiro retrocesso social no país nos últimos anos, evidenciado pela promoção do racismo institucional, pelo aumento da violência contra os povos indígenas e quilombolas, pela insuficiência de medidas para ampliação da igualdade de gênero e redução do feminicídio, pelo desmonte da política ambiental do país, etc.

Diante do atual contexto sociopolítico brasileiro marcado pelo agravamento da desigualdade social em nosso país pela pandemia da COVID-19 e pelo retrocesso na agenda de direitos humanos, faz-se necessário que a escola, sobretudo a pública, cumprindo o seu papel social, enquanto um dos agentes responsáveis pelo desenvolvimento pleno dos educandos, participe ativamente da construção de uma sociedade cada vez mais justa, humana e solidária.

Nesse sentido, a escola não pode deixar de abordar as temáticas voltadas à promoção dos Direitos Humanos, conforme orientação contida na própria Base Nacional Comum Curricular (2018):

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] **incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global**, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19, grifo nosso).

Assim, diante do exposto e considerando que a discussão sobre a temática dos Direitos Humanos faz-se necessária para a promoção de uma educação comprometida

¹ Relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil em contexto da pandemia da Covid-19. Disponível em: https://plataformarpu.org.br/storage/publications_documents/pf8qPxasVS5ad6V3FRP7zzhgyNaZzJ6RK5Hkts2y.pdf. Acesso em 05/06/2023.

com a cidadania e com a construção de uma cultura de paz e respeito às diversidades, foi desenvolvido o projeto de produção literária intitulado 'Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva interdisciplinar' em uma escola da rede pública estadual maranhense do município de São Luís junto a estudantes do 1º Ano do Ensino Médio.

Partindo da compreensão da poesia como uma estratégia de ação pedagógica que poderá possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa e sua sensibilização para questões referentes aos Direitos Humanos, o projeto tem por objetivo mobilizá-los para as questões envolvendo os Direitos Humanos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma formação ética, política e social mais humanizada a partir do estímulo da expressão artístico-literária por meio da aproximação com a linguagem poética.

E, para o alcance desse objetivo, foram desenvolvidas um conjunto de atividades didático-pedagógicas que envolvem o 'fazer poético' (sensibilização, leitura, interpretação e produção literária) visando: a) oportunizar aos estudantes aproximação com a linguagem poética a partir da declamação e interpretação de textos poéticos, de modo a despertar neles o gosto pelo gênero literário poesia e, sobretudo, para que se sintam motivados a expor suas emoções, brincar com as palavras, fluir sua imaginação e liberdade de criar; b) promover reflexões acerca dos direitos humanos a partir de um conjunto de textos poéticos previamente selecionados que discutam os direitos mais ligados ao cotidiano dos estudantes e; c) promover atividades de desenvolvimento da escrita poética.

O projeto foi concebido em uma perspectiva interdisciplinar, lúdica e sensibilizadora, onde, a partir das contribuições da Literatura e das Artes, mais especificamente, da Poesia e da Música, foram desenvolvidas atividades voltadas à reflexão de algumas temáticas referentes aos Direitos Humanos.

Acredita-se que a escola deve ser um lugar onde a aproximação com a poesia aconteça concretamente, permitindo ao discente apossar-se da linguagem literária e, portanto, ampliar o seu conhecimento de mundo, possibilitando-lhe uma formação política, social e ética mais humanizada e comprometida com os problemas sociais que afligem certos grupos historicamente excluídos.

O projeto foi implementado durante 05 (cinco) encontros com duração de 50 minutos cada, realizados durante as aulas de língua portuguesa.

CONFIGURAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos naturais garantidos a todo e qualquer indivíduo. São universais, pois se estendem a pessoas de todos os povos e nações, independentemente de sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade, posicionamento político etc.

Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são "garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana", a exemplo do direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho, à educação, dentre outros.

A partir do momento em que tais direitos são firmados em um ordenamento jurídico, como nas Constituições, eles passam a ser denominados de direitos fundamentais.

Para que se possa garantir a efetividade dos direitos humanos, é importante compreender que eles apresentam várias características, dentre as quais: historicidade, universalidade, irrenunciabilidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, indivisibilidade e interdependência.

A característica 'historicidade' significa que os direitos humanos são frutos de um longo processo histórico; sendo resultado de muitas lutas, tensões, sofrimentos e violações. Também evidencia que eles surgiram gradativamente, em diferentes momentos históricos.

A 'universalidade' dos direitos humanos deve ser compreendida em dois sentidos: além de se destinarem a todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação, conforme assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU); eles possuem abrangência territorial universal, ou seja, são direitos válidos em qualquer lugar do planeta

A característica da 'relatividade' significa que os direitos humanos podem sofrer limitações, ou seja, podem ser relativizados. Assim, não podem ser considerados absolutos. Por exemplo: o direito à liberdade de expressão pode ser relativizado para se harmonizar com a proteção da vida privada, não se admitindo que esse direito seja exercido de modo a ofender a imagem de alguém.

No que tange a 'irrenunciabilidade', pode-se dizer que as pessoas não têm o poder de dispor sobre a proteção à sua dignidade ou mesmo renunciar à proteção inerente à dignidade humana.

Quanto à 'inalienabilidade' significa que os direitos humanos não são objeto de comércio, e, portanto, não podem ser alienados. Já a 'imprescritibilidade' quer dizer que a pretensão ao respeito e concretização de direitos humanos não se esgota pelo passar dos anos, podendo ser exigida a qualquer momento.

A 'indivisibilidade' e 'interdependência' dos direitos humanos denota que os direitos humanos devem ser compreendidos como um conjunto, como um bloco único, indivisível e interdependente de direitos.

Os debates sobre questões referentes aos direitos humanos iniciaram-se nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, período caracterizado por graves violações à natureza humana e pelo recrudescimento dos regimes totalitários. Foi a partir desse momento que a comunidade internacional se organizou a fim de discutir e planejar estratégias voltadas ao combate de tais práticas e à proteção da dignidade do ser humano (SILVA, 2021).

No Brasil, somente após 1980, com os processos de redemocratização do país, se fortaleceu a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, sendo oficializada como política pública em julho de 2003. Objetivando estimular o debate sobre Direitos Humanos e a formação para cidadania no Brasil, nesse mesmo ano, foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como um instrumento orientador e fortalecedor das ações educativas direcionadas.

Atualizado no ano de 2006, o referido plano ressalta que a escola deve favorecer

uma educação que prepare para a vida em sociedade e que as temáticas oriundas da Educação em Direitos Humanos - EDH devem ser trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar em sala de aula.

Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional.

No entanto, apesar dos avanços na afirmação dos direitos humanos em documentos jurídicos, normativos e educacionais, estes não têm sido suficientes para evitar os retrocessos sofridos nesses últimos anos, o que tem levado muitos a afirmar que “os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia” (CANDAU, 2013. p. 60).

Tais constatações apontam para a necessidade da “configuração de uma cultura dos Direitos Humanos nas nossas sociedades, a penetrar nas diversas relações sociais, assim, como nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades de cada um de nós” (CANDAU, 2013, p. 58).

Neste sentido, torna-se necessário que debate sobre os direitos humanos aconteça em diferentes espaços sociais, sobretudo nas escolas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a paz, justiça social e dignidade da pessoa humana.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Segundo Candau (2009), para a efetivação de uma educação em Direitos Humanos, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes espaços educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados.

Silva (2013) acrescenta que uma formação voltada para a Educação em Direitos Humanos envolve a aprendizagem de conhecimentos na área de Direitos Humanos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para a sua defesa ou para o inconformismo e a denúncia de situações em que foram constatadas a sua violação. Nesse sentido, ressalta a importância do desenvolvimento de uma cidadania ativa, compreendida como atitude de intervenção nas práticas sociais.

O pleno exercício da cidadania, por sua vez, demanda que os indivíduos venham apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, “mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 2008. p.106), a fim de compreender o mundo a sua volta.

Como representação da realidade, a literatura se move e abarca vários campos tais como o da cultura, da linguagem, da arte, da economia, entre outros. É uma arte prática

aberta, move-se tanto no exterior (tempo, local, características históricas, visual etc.) como no interior (vozes interiores, percepções, alma, intelecto, vivência, etc.), movendo-se até onde o mundo interno do leitor permitir.

A literatura é a fonte primeira e mais profunda para a leitura na escola, podendo desencadear eficazmente um novo pacto entre estudantes e o texto, do mesmo modo entre o aluno e o professor: estimulando uma vivência singular com a obra literária, o que permite o enriquecimento pessoal do leitor, sem uma finalidade específica ou cobranças posteriores. Além de possibilitar o aumento do conhecimento de mundo, possibilita fruição e prazer.

Para Candido (2004), a fruição da arte e da literatura é um direito inalienável, pois confere às pessoas um caráter libertador. Segundo o referido estudioso, a literatura tem tudo a ver com a luta pelos direitos humanos e pode ser um instrumento consciente de desmascaramento - pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 2004, p. 186).

Dentro da literatura, existem diversos gêneros; alguns em prosa, outros em poesia. O gênero da poesia traz oportunidades de trabalhar inúmeras facetas, tais como: despertar a sensibilidade dos discentes; evidenciar encontros e desencontros entre o passado, presente e futuro e possibilita a exploração do vocabulário, o conhecimento de mundo e o conhecimento e reconhecimento da autoria.

Ademais, acredita-se que o poema pode ser um instrumento eficaz na busca pelo aperfeiçoamento do letramento literário, uma vez que sua essência permite perpassar vários gêneros. Possibilita, também, trabalhar de forma sublime com a subjetividade, devido a riqueza de seus elementos caracterizadores como o sentido figurado, as metáforas, o ritmo, a rima, a sonoridade.

Como muitos estudiosos receiam que no nosso país o âmbito escolar pode ser o único espaço que realmente garanta aos estudantes o acesso ao gênero poético, defendem que é responsabilidade da escola “desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1982, p.67), o que vai ao encontro da concepção assumida nesse projeto de produção literária.

PERCURSO METODOLÓGICO

A implementação do projeto “Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva interdisciplinar” seguiu as seguintes etapas: a) Etapa Preparatória; b) Realização de Rodas de Conversa; c) Reflexão sobre os Direitos humanos a partir do gênero poesia e d) Culminância do projeto.

Na etapa preparatória, o projeto foi apresentado à Coordenação Pedagógica da escola e à docente de Língua Portuguesa da turma do 1º Ano A, buscando acordar o melhor momento para o seu desenvolvimento, de modo a não comprometer o andamento das atividades pedagógicas já em curso. Após os devidos ajustes, o projeto foi apresentado aos estudantes, os quais foram convidados a participar das atividades.

Após essa etapa, desenvolveu-se um conjunto de rodas de Conversa com o objetivo de sensibilizar a turma para o trabalho com o gênero literário “poesia”, diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes e proporcionar o contato e a interação destes com uma variedade de textos poéticos.

Na primeira roda de conversa desenvolvida, conversou-se com os estudantes sobre suas preferências de autores/poemas, deixando-os bem à vontade para expressar o que conheciam a respeito do gênero trabalhado. Em seguida, entregou-se o material didático preparado, contendo os textos poéticos que foram trabalhados no decorrer do projeto.

Após a entrega do material, declamou-se o poema “O bicho” de Manuel Bandeira e pediu-se para que os discentes observassem algumas de suas características como: sonoridade, rimas e ritmos dos versos.

Após a leitura do poema, realizou-se a discussão coletiva do texto a partir dos seguintes questionamentos: Vocês costumam ler ou ouvir alguém ler poemas? O que acham? Como é, geralmente, a linguagem empregada nos poemas? Quem fala nos poemas? O que vocês acham que impulsiona as pessoas a escreverem poemas? Vocês já sentiram necessidade de colocar no papel seus sentimentos em algumas ocasiões por meio de poemas ou de outros tipos de textos?

Em seguida, conversou-se com os educandos sobre as percepções, sensações, imagens a que eles chegaram durante a leitura do poema trabalhado. Esta atividade dialógica nos possibilitou avaliar a interação e os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero discursivo poesia.

Finalizada a etapa de sensibilização, o trabalho foi direcionado para a compreensão dos poemas enquanto gênero e enquanto textos que materializam gêneros. Nesse sentido, discutiu-se acerca da diferença entre poesia e poema; da estrutura dos poemas, do seu conteúdo temático, estrutura composicional, contexto de produção, métrica, linguagem empregada e efeitos de expressividade.

Por fim, trabalhou-se com 02 (duas) músicas que são uma crítica social em forma de poesia: ‘A rezadeira’ do cantor Projota e a música ‘Dança do desempregado’ de Gabriel Pensador”, de modo a auxiliar os estudantes a contemplar e identificar o ‘fazer poético’, despertando-os para o prazer da literatura, bem como perceber a mensagem neles contida.

Na etapa de reflexão sobre os Direitos humanos, realizou-se um estudo mais sistematizado sobre os direitos humanos mais presentes no universo juvenil a partir da utilização de textos poéticos. Nesse sentido, solicitou-se que os estudantes realizassem a leitura de 05 (cinco) poemas que abordavam questões de direitos humanos e escolhessem 02 (dois). Em seguida, realizou-se a leitura dramatizada e declamação dos poemas escolhidos.

Na sequência, propôs-se algumas indagações à turma: Os poemas se referiam a algum assunto específico? Que conteúdo ou tema foi descrito no texto? Após isso, realizou-se a análise dos 02 (dois) poemas escolhidos, centrando-se no conteúdo temático (questões de direitos humanos), de modo a levar os alunos a refletir e se posicionar diante situações violadoras dos direitos humanos.

Como atividade final do projeto, realizou-se uma atividade de produção literária onde os estudantes foram solicitados a se expressar por meio de textos poéticos, contemplando a temática discutida. Os textos produzidos foram apresentados no dia da Culminância do projeto (5º encontro com a turma), durante o sarau literário organizado em sala de aula. Após a declamação dos poemas, os textos foram expostos em um mural no pátio da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a implementação do projeto 'Poesia na escola: repensando os direitos humanos sob uma perspectiva interdisciplinar', verificamos que os estudantes do ensino médio desenvolveram algumas competências e habilidades, destacando-se:

Melhoria na capacidade de expressão escrita, oral e de interpretação textual, aumentando seu repertório cultural e visão de mundo

A leitura e a escrita são práticas sociais de valiosa importância para o desenvolvimento da cognição humana, pois proporcionam o desenvolvimento do intelecto, da imaginação, da criatividade e da criticidade, promovendo o aumento do repertório cultural e da visão de mundo.

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, percebeu-se relevante melhoria na comunicação entre os estudantes, que passaram a participar mais ativamente das discussões levantadas em sala de aula, expressando suas ideias e sentimentos e interagindo com os demais. Ademais, verificou-se que os estudantes demonstraram bastante empatia diante de algumas situações de violações de direitos humanos relatadas por parte de alguns colegas de turma.

Aumento da visão crítica e analítica, uma vez que o fazer poético incentiva a reflexão e o questionamento

É sabido que a leitura transforma e amplia o entendimento de mundo, propiciando o acesso à informação com liberdade (LAJOLO, 2008). Neste sentido, verificou-se que a partir das reflexões sobre os textos trabalhados e dos debates coletivos em turma, os alunos foram despertando para um olhar crítico a respeito de aspectos de sua realidade social e de sua própria existência.

Assim, percebeu-se que o exercício poético ajuda no desenvolvimento de uma compreensão mais rica da realidade, além de fomentar uma maior familiaridade com a linguagem mais elaborada da literatura (PAZ, 1982), condição necessária para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (LAJOLO, 2008).

Posicionamento diante de situações violadoras aos direitos humanos individuais e coletivos

O estímulo do pensamento crítico-reflexivo proporcionado pelas análises dos textos poéticos foi muito importante para auxiliar os estudantes a reconhecer seus direitos e possíveis situações de flagrante violação ou omissão por parte do Estado ou de terceiros.

Tal capacidade ficou evidenciada quando da análise dos trabalhos produzidos pelos estudantes ao final do projeto, onde se teve uma grande quantidade de textos (poesias, cordel, músicas) denunciando e/ou se posicionando diante de situações de violação de direitos humanos sofridas por eles mesmos, seus amigos e familiares, a exemplo de um cordel produzido por uma estudante se manifestando contra a violência que aflige às mulheres.

Tal fato vai ao encontro do que diz Candau (2009) quando reforça que o ser humano só pode argumentar aquilo que ele detém conhecimento, seja ele científico ou das através de suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino dos 'Direitos Humanos' a partir do gênero literário poesia mostrou-se extremamente satisfatório, ao estimular os estudantes a reconhecerem seus direitos e se posicionar diante de situações violadoras de seus direitos, buscando estratégias para mudar sua realidade, de modo a transformá-la.

Nesse sentido, a Literatura apresentou-se como um excelente recurso para a sensibilização e discussão das questões relacionadas aos Direitos Humanos, sobretudo, ao abordar situações presentes no cotidiano dos estudantes e de suas famílias; apresentando-se como um caminho para auxiliar a construção de uma cultura de Direitos Humanos na escola.

Ao término da implementação do projeto, constatou-se que o trabalho com os textos poéticos estimulou as capacidades de expressão escrita e oral e de interpretação textual dos estudantes, o que restou evidenciado pela participação ativa nas discussões promovidas em sala de aula e pelos textos produzidos e expostos em um mural no pátio da escola.

Ademais, ressalta-se que, apesar da falta do hábito de leitura, conforme ressaltado pelos estudantes, eles também perceberam que o texto poético não é tão distante de sua realidade e nem tão complexo como julgavam, mostrando-se interessados na continuidade dos estudos literários, de modo que nos parece que o gosto pela leitura literária e pelo 'fazer poético' foi despertado.

Por fim, cabe ressaltar que, devido à complexidade de algumas questões relacionadas aos direitos humanos e a própria necessidade de um maior tempo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um leitor/escritor competente, sugere-se a implementação desse projeto por um período maior (pelo menos, dois a três meses).

Nesse sentido, a experiência em comento funcionou como um "piloto", servindo para avaliar sua viabilidade e receptividade por parte dos estudantes do Ensino Médio, tendo sido muito satisfatória ao confirmar que a juventude está aberta e deseja discutir sobre seus interesses, direitos e garantias bem como sobre os problemas que mais afetam a comunidade a qual pertencem.

REFERÊNCIAS

- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 14. mai. 2023.
- _____. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/nilia/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Texto%2001%20-%20Temas%20Contempor%C3%A2neos%20Transversais.pdf>. Acesso em: 14. mai. 2023.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. –Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional.pdf/file>. Acesso em: 30. dez. 2022.
- _____. Relatório da Sociedade Civil. Revisão Periódica Universal dos Direitos Humanos no contexto da Covid-19. (2020). Coletivo RPU Brasil. Disponível em: https://plataformarpu.org.br/storage/publications_documents/EfrkBCBQ8IF1CKSyP9gwX2vIJo0RO6kpz9YSC7Am.pdf. Acesso em: 05. jul. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276239095_Educacao_em_Direitos_Humanos_e_Diferencas_Culturais_Questoes_e_Buscas. Acesso em: 29. dez. 2022.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 15 maio. 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7664524/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 10.mai.2023.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- PAZ, Octávio. *O Arco e a Lira*. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Porto Alegre; 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>. Acesso em 28.nov. 2021.

A transição pedagógica entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II: implicações afetivas na relação professor-aluno

The pedagogical transition between elementary school I and elementary school II: affective implications in the teacher-student relationship

Rosicléa Oliveira Amorim

Professora da Rede Estadual do Estado de Roraima - Município de Cantá Pedagoga e Doutora em Ciências da Educação. <https://lattes.cnpq.br/2438027187415451>.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar a transição entre as duas etapas do ensino fundamental entre o 5º e o 6º ano e as implicações afetivas na relação professor - aluno nas escolas pesquisadas. Assim como entender como se dá o processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, pois costuma ser um momento crítico neste percurso educacional. Tratou-se da abordagem do papel da afetividade num contexto dessa transição, pois ela se dá de uma forma tranquila quando há confiança e respeito um pelo outro, sendo necessária para um bom relacionamento na sala de aula. Para que os alunos pudessem entender e interagir com o tema, utilizou-se 3 fragmentos do filme *Divertida Mente* para ilustrar e trazer à baila com os alunos o debate sobre mudança, medo e insegurança. A transição do 5º para o 6º ano é marcada por imposições e contradições ao estudante. Nesse momento da escolarização ocorre uma mudança repentina na estrutura curricular do 6º ano, tendo como principais características o aumento da quantidade de disciplinas e a diminuição do tempo, o que causa insegurança nos alunos que podem ser considerados ainda crianças. A pesquisa caracteriza-se pelo viés do caráter qualitativo, classificada como um estudo de caso, pois objetiva a obtenção de conhecimento profundo e exaustivo de uma realidade delimitada. Traz o enfoque descritivo-interpretativo e o apoio teórico em um estudo bibliográfico. Na perspectiva dos professores registrou-se fragili-



dades relacionadas à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em situação de transição: imaturidade e dependência.

Palavras-chave: transição escolar. ensino fundamental. afetividade. relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Transições entre as etapas de ensino são frequentes e esperadas durante a trajetória escolar. Todavia, cada uma tem sua especificidade e reúne fatores que podem prejudicar o desempenho escolar dos discentes ao ingressarem em uma nova fase de ensino. A escola é um espaço dinâmico e complexo, o que exige uma atenção aos processos de transição vivenciados pelos alunos na educação básica, para compreender os percursos escolares dos estudantes.

Com a implementação de duas leis federais foi alterada a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e criada a Lei nº 9394/96, para instituir a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração.

No Brasil, há três grandes transições entre ciclos da educação básica: a transição da educação infantil para o ensino fundamental I, a transição do 5º para o 6º ano (anos iniciais anos finais) do ensino fundamental e, por último, a passagem dos anos finais do fundamental para o ensino médio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. O Estado libera o ensino na iniciativa privada, desde que sejam atendidas as condições estabelecidas na legislação.

Em fevereiro de 2006, a Lei que amplia o Ensino Fundamental para 09 anos foi uma lei decorrente de uma política comprometida com a inclusão e a equidade social. A alteração já estava prevista na Lei n.º 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), além de ter sido amplamente discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com as secretarias municipais e estaduais de educação desde 2003.

O Ensino Fundamental é a etapa obrigatória da educação escolar brasileira. Até pouco tempo, essa etapa de ensino tinha duração de oito anos. Com as leis 11.114, de 16 de maio de 2005, e 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 foram promovidas alterações na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), dispondo a duração de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Uma das transições mais complexas do ensino fundamental é a passagem do 5º para o 6º ano, pois costuma ser um momento crítico neste percurso educacional. Essas transições exigem mudanças que implicam na adaptação discente nesse processo, onde está presente a afetividade, principalmente quando se trata da relação professor-aluno. Isto porque, ao se comparar a quantidade de professores presente no 5º ano e no ano seguinte (6º ano), há um aumento muito expressivo e isto pode afetar diretamente nas relações interpessoais.

Por meio de um aprofundamento teórico sobre o tema, todas as inquietações foram sintetizadas a partir dos seguintes questionamentos, colocados no presente trabalho como questões norteadoras de estudo:

- Pode o afeto ser uma ferramenta que pode ser usada pelo professor para facilitar a transição entre as duas etapas do ensino fundamental?
- Quais as diferenças entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II?
- Quais são os fatores que direta ou indiretamente influenciam na transição do ensino fundamental I ao ensino fundamental II?
- Quais são as ações já realizadas na escola voltadas para os processos de transição dos (as) estudantes?

A passagem entre as etapas do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, com a transição do 5º para o 6º ano é mediada por mudanças significativas para os discentes. O papel do professor não é só transmitir conhecimento: vai muito, além disto, e também consiste em despertar no aluno valores e respeito mútuo ao próximo.

Entender a continuidade ou a descontinuidade do processo de transição requer acompanhamento, visto que o desenvolvimento humano é constituído por estágios sucessivos e tem a adolescência como uma etapa de transição, ou seja, a saída da imaturidade da infância para ir entrando na maturidade da idade adulta. Em meio a este processo, o aluno enfrenta a puberdade, processo onde se dá a transição biológica da infância para a adolescência.

A pesquisadora afirma, ao justificar a motivação do tema, que o ambiente escolar transitório deve ser sempre motivador e estimulador. A criança, no ato de uma realização das atividades precisa ser elogiada, para que ela possa aprender com prazer. Esses são fatores são essenciais no processo de transição entre as duas etapas do ensino fundamental.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA ATUALIDADE: REFLEXÕES

O termo educação básica aparece 16 vezes na Constituição brasileira. Porém, no texto promulgado em 1988, ele não constava. Todas as aparições atuais são decorrentes de alterações introduzidas por emendas constitucionais nos anos de 2006 e 2009.

Na verdade, foi só através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que a denominação educação básica passou a existir legalmente. No entanto, mais do que um termo na lei, a educação básica é um conceito ainda recente, tal como está agora formulado, mas com antecedentes que evoluíram ao longo do tempo, seja pelo curso das transformações sociais ou, destarte, pela harmonização das leis.

Em outras palavras, as mudanças contidas em seu escopo, determinadas em 1996, já estavam com suas condições dadas tanto na realidade social quanto na legislação precedente, o que levou a uma transição sem sobressaltos nos sistemas de ensino país afora. Essa talvez seja a razão fundamental da rápida assimilação de seu significado pela sociedade.

A Educação Básica é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e as modalidades de educação: Educação Profissional, Especial e EJA. Seu objetivo, conforme a LDBEN, em seus artigos 21 e 22, é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Destacando que a definição de infância no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) compreende as crianças de 0 a 12 anos, e tendo o brincar como especificidade e direito das crianças. Percebe a contradição existente entre as etapas de ensino que englobam essa faixa etária: Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental.

Poucos anos depois da LDBEN/96, inspirado na experiência dos ciclos de formação, o Plano Nacional de (PNE/2001-2010) propôs mudanças importantes na estrutura da organização básica: ampliar para nove anos o ensino fundamental, com a definitiva incorporação da classe de alfabetização, e antecipar o ingresso obrigatório para os 6 anos de idade, a idade normalmente recomendada para a alfabetização. Assim, a pré-escola passou a compreender as idades de 4 e 5 anos.

A recomendação do PNE 2001-2010 só se transformou em obrigação com as leis nºs 11.114, de 2005, e 11.274, de 2006, que alteraram, sucessivamente, o Artigo 32 da LDBEN/96. A primeira alteração foi referente ao ingresso aos 6 anos, o que representou certa contradição para as redes municipais e estaduais que não operavam com os ciclos e, portanto, tinham a classe de alfabetização ligada à pré-escola e um ensino fundamental de oito anos, o mínimo exigido em lei.

No ano seguinte, a distorção foi reparada com a instituição do ensino fundamental de nove anos. O ensino fundamental de nove anos é, independentemente de sua organização em ciclos ou não, dividido em dois níveis: o primeiro, denominado anos iniciais, reúne os cinco primeiros anos; o segundo, chamado de anos finais, os quatro últimos.

O uso dos termos ano, em vez de série, e anos iniciais e finais, em lugar de 1º e 2º segmentos, marca a diferenciação entre a nova modalidade, o chamado ensino fundamental de nove anos, da anterior, o fundamental de oito anos.

Em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53 alterou os textos que tratavam a pré-escola como etapa destinada a crianças até 6 anos (Art. 7º, Inciso XXV e Art. 208, Inciso IV da CF de 1998), substituindo a idade limite para 5 anos, ao encontro da lei que entrara em vigor desde o dia 6 de fevereiro daquele ano.

Em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, promulgada em 11 de novembro, em consonância com os princípios inscritos na Constituição de 1988, da LDBEN/96 e do PNE 2001-2011, é tornada obrigatória a oferta de ensino dos 4 aos 17 anos, com prazo de implementação até 2016, contemplando todas as etapas da educação básica, da pré-escola ao ensino médio.

No que tange à noção de universalização da escolaridade na educação básica, não se pode ignorar, embora pareça um truísmo que os estudantes efetivamente aprendam os conhecimentos propostos pela instituição escolar. Logo, além da expectativa de conclusão do curso básico, a questão da permanência passa a ser complementada pelo real aprendizado durante o percurso.

Em 2010, ano da universalização do acesso da criança de seis anos ao ensino fundamental de nove anos, 8% dos municípios ampliaram o ensino obrigatório para, no mínimo, nove anos de duração. Neste ano foi implantado na rede estadual do Estado de Roraima; porém, o processo foi simultâneo, ou seja, mudou-se a nomenclatura, e automaticamente os alunos passaram de um sistema para outro.

As secretarias de Educação, em reunião com os secretários escolares e gestores foram orientados como proceder e orientar a toda comunidade escolar a respeito das mudanças.

A APRENDIZAGEM

Quando o aluno faz essa passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, as mudanças se configuram de uma forma radical, principalmente no processo de aprendizagem, pois, a aprendizagem é decorrente de um processo ativo, resultado de tentativas de o sujeito construir o seu conhecimento.

Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem é a razão de ser da relação professor aluno; é uma troca que caracteriza no instruir, comunicar conhecimentos e habilidades, o que se justifica o constante processo desenvolvido pela aprendizagem.

Nesse entendimento, ressalta-se o papel do professor e do estudante. Para que a aprendizagem aconteça é necessário respeitar a individualidade do aluno, a fim de desenvolver suas potencialidades, respeitando as diferenças individuais de cada um

Partindo dessa perspectiva, González Rey (2018, p.56) afirma que “aprendizagem é um processo singular do sujeito; o mesmo se apropria do conhecimento através das próprias experiências, tendo os seus conhecimentos prévios como importante referência significativa para um conjunto de saberes”.

As possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser engendradas para as crianças no âmbito do ensino fundamental I são muito ricas. No entanto, há que se preparar as crianças para a transição para o ensino fundamental II, pois esse processo é decorrente da aprendizagem construída ao longo da vida.

Portanto, o sujeito se constrói nesta dupla relação de construção do conhecimento, do outro e de si, na mesma interação com o outro. Pode-se pensar num diálogo constante do sujeito com o mundo e com sua própria subjetividade, que se transforma por causa desse diálogo.

O ser humano, no decorrer do seu desenvolvimento, está em um processo de constante aprendizagem, no qual as pessoas estão sempre aprendendo a partir da interação com outras pessoas, seja em casa, na rua, na escola, no trabalho ou utilizando a mídia.

O ensino e a aprendizagem são tão antigos quanto à própria humanidade. Nas tribos primitivas os filhos aprendiam com os pais a atender suas necessidades, a superar as dificuldades do clima e a desenvolver-se na arte da caça. No decorrer da história da humanidade, o ensino e a aprendizagem foram adquirindo cada vez maior importância. Por isso com o passar do tempo, muitas pessoas começaram a se dedicar exclusivamente à tarefas relacionadas com o ensino. (PILETTI, 2009, p. 87)

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são processos que vêm desde o homem primitivo, onde a educação é transmitida das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Neste contexto, as crianças aprendiam todos os conhecimentos, crenças e práticas da convivência cotidiana com os adultos, o que ainda ocorre na atualidade.

Existem dois tipos fundamentalmente diferentes de aprendizagem: a aprendizagem casual e a organizada. A aprendizagem casual é a aprendizagem espontânea, surge naturalmente da interação com outras pessoas, ou seja, do convívio social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com as mídias, leituras e conversas informais etc. Já a aprendizagem organizada tem caráter intencional, sistemático, cuja finalidade peculiar é a construção do conhecimento. (LIBÂNEO, 2013, p.178).

Nessa perspectiva, é possível notar que, embora a aprendizagem ocorra em diferentes lugares, a escola é o único lugar privilegiado para a construção do conhecimento sistemático. A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional, onde o conhecimento é transmitido por meio do ensino no processo de transmissão/assimilação.

Segundo Chalita (2010, p.12), “a educação não pode ser vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, e esta ação só pode se concretizar com amor. ”

As demonstrações de carinho, bem como a afetividade, nas palavras ditas pelo professor, resultarão no auxílio e conforto para o aluno, quando este necessitar acomodar as informações recebidas, sem que haja repulsão ou aversão ao conteúdo apresentado, ou até mesmo ao próprio ato de aprender algo novo.

Nesse sentido, compreende-se que a relação professor/ aluno no processo de ensino/ aprendizagem depende do ambiente criado pelo professor, da relação que ele estabelece com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e debater as questões e necessidades trazidas por seus alunos, visando construir um caminho de acesso entre o conhecimento que ele detém e o conhecimento dos educandos.

Os professores precisam ser sensíveis a esta transição, percebendo que, nos primeiros meses, os alunos precisarão encontrar seu ritmo e entender como trabalhar melhor com a gama de professores que começarão a transitar em sua sala de aula. Por isto é importante criar vínculos no sentido de acolhê-los, de ter um olhar diferenciado, entendendo que este sujeito, misto de criança e adolescente precisará se adaptar às novas regras e rotinas.

As relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento cognitivo, pois, quando o aluno bem aceito dentro da sala de aula se sentira mais motivado para aprender.

De acordo com Costa (2017):

Relacionar motivação e aprendizagem implica que o aluno consiga desenvolver estratégias para que ele assuma um comportamento que vise a atingir determinada meta. Muito embora o professor não seja responsável por motivar os alunos, ele precisa conseguir criar um ambiente favorável para que o aluno, por ele mesmo, desenvolva um comportamento motivador. A motivação é admitida como requisito importante no contexto escolar. Tem sido um desafio para os profissionais da educação encontrar recursos que tornem a escola interessante para os alunos e que lhes desperte entusiasmo, uma vez que, atualmente, estamos vivenciando uma era cercada de recursos tecnológicos com elementos capazes de fascinar o ser humano.

Esse aspecto dificulta à escola proporcionar elementos que despertem interesse e motivação similares aos da tecnologia às quais os alunos têm acesso fora do ambiente escolar. (COSTA, 2017, p, 32)

Diz ainda a autora que a questão da motivação humana relaciona desejo e motivo, que fazem parte da subjetividade humana, fazendo com que o indivíduo seja um sujeito ativo, tendo autonomia para gerar transformações diante das demandas impostas a ele.

No processo da motivação e da aprendizagem, tende a interferir o professor, não como alguém que determine arbitrariamente os objetivos da ação do aluno, mas como alguém que lhe propõe diversos objetivos válidos, que lhe oferece opções ou alternativas que lhe trariam uma situação em que aparecem esses objetivos, para despertar o seu interesse e finalmente provocar a motivação e a ação.

Para Antunes (2017), a relação professor-aluno far-se-á necessária, pois os professores são tidos como referência e precisam destinar sua atenção individual, afeto, paciência e respeito entre cuidar e educar.

Partindo desse pressuposto, o papel do professor no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Logo, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

Para Antunes (2017, p. 121):

É de suma importância que haja um bom relacionamento afetivo entre ensinantes e aprendentes. A relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Por isso, o docente precisa refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida.

Desse modo, verifica-se nas palavras do autor que a afetividade pode ser vista como o ponto chave nas relações produtivas na sala de aula entre o professor e o aluno. Quando o aluno se sente motivado, seu comportamento muda positivamente, e seu interesse em aprender leva-o a uma melhor aprendizagem que o faz aprender com alegria e entusiasmo.

Assim, “o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, pelas atitudes e métodos de motivação adotados pelo docente na sala de aula”. (ANTUNES, 2016, p.45)

Cortella (1999) diz que a busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas, ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele faz com que o aluno também mantenha o interesse nisso.

É importante destacar que, num relacionamento professor-aluno há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor, estando no lugar de quem deve ensinar, também aprende com a realidade de cada aluno, e o aluno no lugar de quem recebe ensinamentos também ensina e aprende, mesmo sem intencionalidade.

Freire (1996, p.52) enfatiza que, “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Pode-se

assim afirmar então que a afetividade presente na relação professor-aluno é um elemento indispensável para a construção do conhecimento.

Nesse ponto de vista, a prática educativa deve ser entendida como um exercício constante em favor da produção e desenvolvimento da autonomia dos educandos, que perde completamente o sentido sem o querer bem por aqueles e sem o gosto da alegria por sua prática.

Wallon (2010) defende que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. A qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

Na qualidade da interação professor-aluno, os métodos não bastam. Tem que existir uma arte especial para ensinar, pois é preciso despertar o interesse dos alunos, e o afeto pode ajudar nas relações em sala de aula e também ajudar no desenvolvimento cultural e afetivo dos educandos. Completando o raciocínio de Wallon (2010), argumenta-se que não se aprende com qualquer um, mas se aprende com aquele com quem se outorga confiança e afeto.

Ao ingressar no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, o aluno se depara com situações que não eram comuns nos anos iniciais, pois antes ele tinha, na maioria das vezes, um (a) professor (a) que trabalhava todas as disciplinas e lhe chamava pelo nome, e agora são vários (os) | professores (as), cada um (a) em seu tempo de aula, as quais, muitas vezes, não conseguem guardar o nome de todos, devido à quantidade de turmas que atendem

Sendo essa realidade comum em todo o país, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, na parte que trata do Sistema Nacional da Educação já elucida a respeito:

[...] Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. (BRASIL, 2010, p.20)

A saída do aluno da 5ª série para o 6º ano muitas vezes representa uma ruptura no processo de aprendizagem, onde ele deixa de ser vista como criança e passa a ser visto apenas como aluno, com regras mais rígidas em sala de aula.

A transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano não se constitui apenas como uma mudança de nível de ensino, marcada por uma nova organização pedagógica e curricular, é um momento de transformações, tanto biológicas quanto psicológicas, na vida do aluno, pois sabemos que quando se encontram matriculados nas séries iniciais, sonham com o momento em que irão para o Ginásio, ou seja, anos finais do ensino fundamental. Para eles, quem se encontra neste nível de escolarização deixou de ser criança. (CUNHA, 2016, p. 2)

Portanto, todos os fatores acima apresentados demonstram que a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental é um processo bastante complexo e que envolve diversas mudanças e demandas que podem resultar em dificuldades de adaptação e de aprendizagem para os alunos considerados ainda pequenos, que vivenciam esse momento.

É preciso pensar não apenas no momento da transição entre as etapas de ensino, mas em uma aprendizagem mais significativa que a tenha como sujeito construtor de conhecimento. Para isso, é preciso repensar o processo de ensino aprendizagem e promover, também nos anos finais Ensino Fundamental, uma educação que se desenvolve tanto no aspecto intelectual como social.

Cabe ao professor administrar e observar se os alunos conseguem vencer desafios no ambiente escolar, tanto dentro como fora da sala de aula, sendo assim um mobilizador essencial para o crescimento da autoestima do aluno.

Na escola é um espaço que discute as questões da sociedade e possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, aquisição de conhecimentos e informações acumuladas pela humanidade, além de permitir a difusão sociocultural, a convivência e a sociabilidade entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Tem sua função social ampliada, quando os sujeitos que a compõem compreendem a realidade em que vivem e priorizam a execução de uma prática transformadora, com a visão da socialização dos bens materiais, espirituais e culturais produzidos pela sociedade.

Sobre o comprometimento da função da escola em relação aos modos de compreender a vida e o mundo onde se vive atualmente, os autores citados abaixo dizem que:

A escola é reconhecida como espaço insubstituível de acolhimento das novas gerações, com possibilidades de se tornar mais igualitária e livre de preconceitos, e de permitir-lhes que conheçam sua cultura, possam analisar a sociedade, adquiram instrumento para a crítica, a reflexão e até, quem sabe, para a criação de alternativas, diante das poderosas determinações que se impõem, inegavelmente. (SAM-PAIO E MARIN, 2017, p.1223)

Sendo a escola a representação micro da sociedade mais ampla, ela sofre o processo de transposição dos problemas sociais, da sociedade a qual pertence, para seu interior, abarcando várias contradições.

Pode-se perceber, em relação dialética, um movimento contraditório de transformação e conservação, onde a sociedade quer que a escola forme profissionais submissos para o mercado de trabalho e os professores querem formar pessoas mais humanizadas, solidárias e capazes de intervir na sociedade. Depois da família, o Estado, institucionalizado na organização escolar, é o principal responsável pela educação do indivíduo.

Nesse pensar entende-se que a educação escolar ser capaz de proporcionar ao cidadão uma formação que lhe possibilita construir seu próprio conhecimento e compreensão frente às inovações tecnológicas, a fim de que seja criativo e autônomo moral e intelectualmente.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia a dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que

preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (DELORS, 1999, p.60)

Pode-se afirmar que os desafios inclusivos adentram pela qualidade da educação, considerando os aspectos fundamentais, como: o desenvolvimento da criança em sentidos amplo e integral, os condicionantes sociais e pessoais anteriores do aluno, as diferenças individuais e o papel das escolas e do sistema educacional na promoção de igualdade de oportunidades a todos.

A educação escolar, como prevê a Constituição, tem como objetivo a formação do homem para que ele seja capaz de realizar transformações sociais necessárias à sua humanização e livre desenvolvimento, de modo a atender às múltiplas exigências e desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo colocam.

A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica, isto é, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge os setores da vida social produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente. (GOMÉZ, 2017, p.22)

Cabe ressaltar a importância da educação escolar para a sociedade atual, que está a exigir qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional. Sendo cada vez mais necessário educar¹ pessoas para o incerto, para as mudanças constantes, muitas vezes conflituosas, com exigência de esforço para paz e de capacidade para adaptar as situações novas.

As novas gerações têm expectativas e necessidades novas que só uma educação que tenda para a cultura realmente cívica partilhada por todos poderá abrir espaço para desnaturalizar a perversidade e a desigualdade social, além de atender as múltiplas exigências e desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo colocam.

Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete a formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e outras formas de estar no mundo. (ESTRELA, 2015, p. 57)

Cabe ressaltar que é a escola que introduz nos alunos de maneira progressiva, com os conhecimentos, as ideias, as concepções, os modos de conduta que a sociedade requer. Assim, o processo de socialização na escola deve contemplar a preparação para o mundo do trabalho e a formação do cidadão para sua atuação, também na vida pública.

No que diz respeito ao fazer docente, destacam a pluralidade dos saberes quando dizem que a prática pedagógica diária aprofunda os conhecimentos pedagógicos utilizados na prática e privilegiam as práticas inovadoras ou práticas diferentes que ajudarão a resolver as questões de ensino, durante a transição.

¹ O processo de desenvolvimento da capacitação física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. *Dicionário Aurélio* (HOLANDA FERREIRA, 1995).

Tardif aponta o seguinte:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. {...} O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2008, p.11)

O professor do ensino fundamental I, isto é, de 1º ao 5º ano sabe que as aulas devem ser dinâmicas, muitas vezes com atendimento individualizado e por vezes lúdicas, com atividades de diversas áreas: verbal, corporal, plástica, musical e outros. O professor estabelece com essas atividades um relacionamento mais afetivo e acolhedor. Já no ensino fundamental II, isto é, de 6º ao 9º ano, o espaço da sala de aula é um espaço mais formal, preocupando-se em preencher a maior parte do tempo das crianças, com atividades dirigidas, de caráter pedagógico.

Principalmente no 6º ano, as mudanças nas relações interpessoais entre o professor e o aluno são marcantes, porque é nessa etapa que os professores precisam estabelecer uma agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados.

Fortalecendo a reflexão, Gauthier (2010, p. 27) nos diz que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. ”

É onde os saberes constitutivos da prática do professor estarão em voga e articulados entre os saberes produzidos na prática e a junção das teorias já existentes com os saberes produzidos, o que possibilitará a construção de novos saberes para as crianças do 6º ano, que são pré-adolescentes.

O próprio aluno nessa fase na sua vida escolar começa a pensar na mudança no processo de aprendizagem, gerando estranheza a esta nova, onde faz dele o protagonista de seu aprendizado, construindo sua autonomia e sua identidade enquanto sujeito histórico.

O ensino e a prática devem promover a inserção do aluno no mundo, para que este tenha contato com as novas tecnologias, contato com a realidade do país, não esquecendo os conteúdos específicos de sua fase e/ou série, conteúdos estes que possam servir de base em discussões e interlocuções sobre qualquer tema que porventura participe.

Segundo Freire (1996, p.98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isto pontua a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade. A educação como um componente na busca por um mundo melhor, uma educação que discute questões relevantes da economia, da política, do social, enfim, das mudanças necessárias.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Pode-se definir pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas mediante o

emprego de procedimentos científicos. Costa (2019, p. 42).

Segundo Costa (2019, p. 64), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Quanto à abordagem, a presente pesquisa pode ser classificada, segundo Sampieri (2013, p. 120), como qualitativa, pois “há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Já quanto à natureza, pode ser considerada uma pesquisa básica, que, de acordo com os mesmos autores, visa gerar novos e úteis conhecimentos para o avanço da Ciência, porém sem previsão de aplicação prática.

Quanto à classificação proposta quanto aos procedimentos técnicos adotados, a presente pesquisa apresenta um estudo de caso, pois objetiva a obtenção de conhecimento profundo e exaustivo de uma realidade delimitada.

Ao se referir sobre o estudo de caso, André (2014) acrescenta o estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo a autora, para que seja reconhecido como estudo de caso etnográfico, é preciso que este preencha os requisitos da etnografia, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos.

Portanto, o estudo de caso caracteriza-se não só pela capacidade de lidar com uma completa variedade de fontes de evidências na recolha de dados: documentação, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, mas ainda quando:

1. O pesquisador coloca as questões do tipo “como” e “por que”;
2. O pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos;
3. O foco de interesse se encontra em fenômenos contemporâneos que esteja ocorrendo num contexto da vida real.

O autor considera o estudo de caso um método eclético, em que se podem utilizar diferentes técnicas e métodos que facilitem a compreensão do objeto ou fenômeno em seu contexto (YIN, 2015, p.30).

Para Sampieri (2013, p. 93), entrevista estruturada “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, testado a priori”, com um número de cinco professores que atuam no 5º e 6º ano do ensino Fundamental de duas escolas do município de Boa Vista, estado de Roraima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi investigar a transição entre as duas etapas do ensino fundamental, entre o 5º e o 6º ano, e as implicações afetivas na relação professor-aluno nas escolas pesquisadas. Acredita-se que se realizou um amplo debate teórico e metodológico que possibilitou delinear uma visão panorâmica dos fatores, onde o afeto se torna uma

ferramenta que pode ser usada pelo professor, para facilitar a transição entre as duas etapas do ensino fundamental.

A vinda do aluno do ensino fundamental, 5º ano, anos iniciais, para o 6º ano é marcada por comportamentos inusitados. A transição para o 6º ano representa mudanças na identidade, nos ambientes, nas relações, nos sentimentos e no comportamento dos estudantes. Essas transformações geram novidades e ansiedades que precisam ser externadas e compreendidas, principalmente por aqueles que já vivenciaram esse tempo.

Respondendo aos objetivos levantados nesta tese, inicialmente é o de investigar a transição entre as duas etapas do ensino fundamental entre ao 5º e o 6º ano e as implicações afetivas na relação professor-aluno nas escolas pesquisadas.

Utilizou-se de 3 fragmentos do filme *Divertida Mente*, cujo intuito foi trazer um debate envolvendo mudança, medo e afetividade. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 5º e do 6º ano, com inações específicas para verificar os impactos advindos da transição.

A partir dos dados coletados na pesquisa é possível afirmar que a afetividade é a relação mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida plena e equilibrada. As experiências advindas do momento de transição escolar podem ser compreendidas e vivenciadas em sua plenitude, embora se encontram carregadas de significados nem sempre positivos, que podem causar danos em situações cotidianas e afetivas, no trilhar da criança pela educação formal.

No caracterizar as necessidades de aprendizagem dos discentes nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social, de maneira sustentável, em termos individual e coletivo, destaca-se o que foi percebido nos relatos dos alunos e dos professores. É imprescindível que se compreenda que os professores são maestros nessa sinfonia. Quer seja por sua formação e experiência, eles são responsáveis enquanto agentes de mudança a trabalhar em seus conteúdos aspectos que levem ao desenvolvimento dessas competências.

O estudo apontou que a relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender é essencial para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse pressuposto, quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos entre eles, onde será propiciado uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de ser tarefas árduas para o aluno.

Desse modo, conclui-se essa tese afirmando que a transição de uma etapa para outra, não somente no ensino fundamental, mas das três etapas da educação básica, requer um olhar mais acolhedor e compreensivo por parte dos pais e principalmente dos professores, tendo em vista que a escola é um espaço para o surgimento de emoções, sejam elas positivas ou negativas.

A escola, enquanto um espaço amplo onde se encontram diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais que se misturam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos, é imprescindível

que o afeto se torne ferramenta no auxílio do professor em sala de aula, nesse momento de transição.

Os resultados obtidos nesta pesquisa aconselham a não interromper o trabalho de investigação que tem sido desenvolvido até o presente. Novos estudos podem ser sugeridos, a partir deste, ampliando as discussões sobre o tema, considerando a possibilidade de desenvolvê-lo em todas as unidades de ensino, registrando a necessidade de se destacar os aspectos relevantes e informações dinâmicas que devem somar-se a esse contexto, proporcionando novas metodologias e novos aprendizados, onde a Educação se apresenta como um fórum em permanente estudo. Por isto, nada se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A, de. Etnografia da prática escolar. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

BORGES, R. S. M. Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.

BRASIL. LDB, Lei n. 4.024. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em 14 de janeiro de 2022).

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em 15 de janeiro de 2022).

Senado federal. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei nº 9.394 de 20/12/2006. Ed. RC. Recife, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em fevereiro de 2022).

Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em: 16 de janeiro de 2022).

Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em 16 de janeiro de 2022). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> (Acesso em 1 de abril de 2022).

Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Acesso em 1 de abril de 2022).

CORTELLA, M, S. A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. - 2 o ed. – São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

COSTA, M. S. S.R. Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

CUNHA, A.C. TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: a relação entre professores e os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores. Campinas: Papyrus - Série Pedagógica, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Educação Básica / Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

ESTEVES, R. S. Reprovação no 6º ano: um estudo de caso em três escolas da rede pública municipal de juiz de fora. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora 2012. Disponível em <https://repositorio.ujf.br/jspui/handle/ufjf/637> (Acesso abril de 2022).

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2015
FERNANDES, Catarina Costa. Metodologia da Pesquisa em Educação. Mafra: Nitran, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, L. A. R. (Org.). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2016.

MARTURANO, Edna Maria. A criança, a família, a escola e a transição para o ensino fundamental, 2015. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/> Acesso em: 02 de abril. De 2022).

MELLO, N. Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2016.

MONLEVADE, J. A. Educação Pública no Brasil. Ceilândia - DF, Idea editora, 2ª Edição. 2016.

PENTEADO, W. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2016.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Pioneira, 1997.

PILETTI, N. História do Brasil. 12ª ed. São Paulo: Ática 2009.

PINTO, M. R. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. Revista Educação Sociedade. Campinas, vol.28 n. 100 – Especial, p. 877-897, Out. 2015.

SAMPAIO & MARIN, Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo. Trad. Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2017

SAMPIERI, R. H. Metodologia de pesquisa. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, J. A. *Motivação: Querer aprender*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, C. S. Afetividade e cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola. 2017 Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0013.PDF. (Acesso em março de 2022).

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, M. O que é aprender? Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para pais e professores. 4ª ed. Equipe Cultural. Edição MMIX, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2015.

A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K . *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O tutor nos cursos de ensino superior a distância

Higher education courses: is the tutor a professor

Silvia Regina Sênos Demarco

Arquiteta, formada em Letras: Português/Inglês e Português/Espanhol. Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Educação Contemporânea com pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação. Especialista em Docência no Ensino Superior e Docência em Educação a Distância. Professora da Educação Básica e Graduação Presencial e a Distância.

Susan Kratochwill

Pedagoga, Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Educação Contemporânea com pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância. Professora de Educação Básica, Graduação e Pós-graduação Presencial e a Distância. Coordenadora de Curso e de Estágios.

RESUMO

No cenário da Educação a Distância (EaD), uma ampla diversidade de termos é utilizada para se referir ao indivíduo que oferece apoio diretamente ao aprendiz. De fato, dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. Embora a literatura pertinente ofereça muitas contribuições no sentido de entender-se melhor os contextos no qual o tutor atua, as abordagens destacam a especificidade de sua função em termos da capacitação necessária, indicando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a atuação desses profissionais segundo a sua própria perspectiva. Este estudo teve o objetivo de discutir as relações entre o papel do professor e do tutor nos cursos de graduação do Ensino Superior (ES) na modalidade a distância, abordando a literatura pertinente e analisando os aspectos críticos em relação às condições de trabalho para a atividade de tutoria, advindos das pesquisas realizadas sobre o tema. Apesar do tutor demandar dos conhecimentos pedagógicos e formação docente, atuam com suas especificidades para a modalidade a distância (EaD). Assim, sem esgotar outros estudos, buscou-se colaborar com a reflexão para que possa promover a melhoria das condições de trabalho deste profissional.

Palavras-chave: ensino superior. tutor. condições de trabalho.

ABSTRACT

In the Distance Education (EaD) scenario, a wide range of terms is used to refer to the individual who directly supports the learner. In fact, among the various professionals involved in the EAD, the figure of the “tutor” emerges



in multiple and often contradictory forms. Although the relevant literature offers many contributions in order to better understand the contexts in which the tutor acts, the approaches highlight the specificity of their function in terms of the necessary training, indicating the need for a more in-depth reflection on the performance of these professionals according to your own perspective. The purpose of this study was to discuss the relationship between the role of the professor and the tutor in distance learning courses in Higher Education (ES), addressing the pertinent literature and analyzing the critical aspects regarding working conditions for the activity of the research carried out on the subject. Although the tutor demands pedagogical knowledge and teacher training, they act with their specificities for the distance education (DE). Thus, without exhausting other studies, we sought to collaborate with reflection so that it can promote the improvement of the working conditions of this professional.

Keywords: higher education. tutor. working conditions.

QUEM É ESSE TUTOR?

Diversas produções científicas, como teses e dissertações questionam sobre a função do tutor como docente, problema, também, vivenciado pelos próprios tutores que, por muitas vezes, não demonstram compreender com clareza sua função no processo de ensino na modalidade a distância.

O saber profissional abarca vários saberes formais e experienciais, somente o domínio dos conteúdos não bastam para dominar esse saber, conforme diz Roldão (2007), considerando ser necessário estabelecer uma mediação entre o saber científico, o domínio técnico-didático, um questionamento intelectual de sua ação docente, sendo realimentado continuamente: “não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional do ensino legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...]”. (ROLDÃO, 2007, p.102)

Tonnetti (2012) afirma que, no contexto da UAB, os professores - tutores não ingressam por concurso nem gozam da estabilidade de servidores público, e que suas posições são diminuídas, expostas a uma livre regulamentação profissional.

No que se refere ao professor-tutor, nos casos citados, dependendo da dinâmica institucional a qual se submeta, não ficará em situação mais favorável que os anteriores: torna-se bolsista nas instituições públicas e monitor ou estagiário nas instituições privadas. Estão também fora, portanto, dos benefícios adquiridos pela profissão docente. Responsáveis por acompanhar os alunos, muitas vezes permanecem anônimos – *ghost teachers*. Como os outros, escapam às remunerações que são incorporadas pela especificidade da profissão docente e pelas exigências legais. São muitas vezes rebaixados e, ao serem rebaixados, rebaixam o status da profissão docente como um todo – que se precariza. (TONNETTI, 2012, p. 12)

Da maneira com que são enquadrados, custam menos do que docentes regularmente contratados, tanto no setor público quanto no privado. Seguindo a ideia de subemprego, além de um custo simbólico para a profissão docente, Pretto e Lapa consideram também a falta de reconhecimento das atividades de tutoria:

É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera

que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando estes sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de script de autoria alheia (PRETTO; LAPA, 2010. p. 85).

Não há uma relação de igualdade entre os docentes que atendem a uma perspectiva de um “ensino de massas”, e aos docentes presenciais que assumem a função de tutor, há a precarização desse trabalho, o acúmulo de funções, numa lógica de “complementação salarial” não incorporada aos seus vencimentos.

Na discussão sobre o tutor ser ou não um professor, Oliveira e Santos (2013) analisaram as práticas docentes da tutoria e as condições de trabalho, constatando que as atividades realizadas pelo tutor configuram como atividades de cunho docente, porém com o viés de precariedade relativo às condições trabalhistas.

Com a perspectiva de que a maior parte das atividades de “ensino” na EaD fica destinada ao tutor, Alonso (2010) questiona sobre quais seriam as diferentes atribuições dos docentes presenciais em relação ao virtual, uma vez que o tutor é o sujeito que acompanha o aluno cotidianamente, participando dos processos de avaliação dentre outras funções, conforme os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior (2007) sugerem, e somados à sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de institucionalização dos programas de EaD.

Apesar dos Referenciais de Qualidade explicitarem a importância do tutor no processo à distância, a dicotomia entre o tutor e o docente é ressaltada. O tutor é concebido como quem cumpre o que foi planejado pelo docente. Discutindo e problematizando os desafios de formar professores para atuar na EaD, Freitas e Franco (2014) identificaram concepções que fundamentam os fazeres docentes dos educadores e suas ressignificações decorrentes da experiência e exigências da modalidade. Para discutir sobre o papel docente e o perfil dos tutores atuantes num IES pública, Bossu (2012) considerou que a formação continuada dos tutores é necessária para lidar com as dificuldades e desafios da prática pedagógica, considerando o tutor como professor. Um dos aspectos relevantes destacado por Maggio (2001) é quanto à valorização do tutor comparada com a do docente presencial, pela constatação de que o tutor exerce funções que vão além da aceção tradicional de tutoria, propondo delinear novas definições para o trabalho deste profissional.

Além de instruções e informações, a mediação do tutor precisa promover a aprendizagem a partir da reflexão, do senso crítico e da interação, segundo Moran, Masetto e Behrens (2010). Assunto também discutido por Bruno e Lemgruber (2009), que enfatizam a mediação pedagógica como uma função docente, os autores têm o seguinte entendimento:

Vejam que estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo. (BRUNO E LEMGRUBER, 2009, p. 6)

As considerações dos autores conduzem à compreensão de que não há clareza na legislação, que certifique de que tutor é professor, porém a Portaria 4059/2004, em seu Art.

2º, prescreve em seu parágrafo único:

Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Dessa maneira, entende-se que a mediação é uma função docente, apesar de suas especificidades, e que falta clareza quanto aos aspectos de remuneração.

Em relação ao conhecimento necessário ao tutor, Zuin (2006) destaca que o tutor não deve apenas absorver conhecimentos transmitidos pelos docentes nos encontros com eles. Deve, cada vez mais, ousar saber, e não se colocar como sujeito de uma recepção e aceitação passiva, mas questionar os conhecimentos.

Observa-se que, dentre as ações profissionais, o docente assume várias funções específicas dentro de um curso oferecido à distância. Bruno e Lemgruber (2009) ressaltam que, em geral, as ações pedagógicas, nos cursos a distância, faz com que se tenham papéis definidos: o tutor como executor de ações pensadas pelo professor e este como organizador da disciplina, porém, o professor pode estabelecer uma parceria entre suas ações e as do tutor, quando o tutor se torna um corresponsável pelo processo, o que não é comumente observado.

A relação tutor-aluno e o processo de mediação pedagógica e afetiva são tópicos abordados por Silva (2008, p. 173), consistindo “num delineamento da condição primeira do ser docente”. A partir dessa perspectiva que os docentes se constituem e identificam-se nas relações com seus alunos, demarcam a especificidade do seu tutor como docente.

Defendendo a ideia de que este profissional é um professor e educador, Emerenciano, Sousa e Freitas (2001) propõem um ressignificado para o termo tutor, justificado pelo processo de tutoria, exigente de orientação relacionada aos conteúdos, levando em conta as necessidades dos alunos, ainda estimulando os alunos nas atividades solicitadas. Através do olhar sobre a função dos tutores no processo de ensino e de aprendizagem na EaD mediada por tecnologias, Oliveira e Santos (2013) consideram o tutor como docente, analisando seu papel e as diversas funções, que perpassam o saber lidar com as tecnologias, mas também ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado, tomar decisões didáticas quando necessário, sendo coparticipantes na construção do conhecimento do aluno no novo fazer pedagógico.

O documento de referência Plano Nacional de Educação (PNE), diretrizes e estratégias de ação elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) se tornou objeto de estudo e de deliberação, debatendo todos os níveis de modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação. Em relação à função docente, o documento diz: “O papel do professor é crucial para o bom andamento dos cursos” (item 175). Assumindo o tutor como docente na EaD, o documento diz que:

Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel do EAD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva (CONAE, 2010, item 176)

Apesar de concordar que o tutor deva ser um docente, Medeiros (2010, p. 349) discute e problematiza, em sua investigação, a formação docente na EaD, refletindo sobre a complexidade da temática, aprofundando o debate.

[...] o denominado “tutor”, não considerado docente, tem sua função reduzida a “animador e motivador” dos espaços de ensino e de aprendizagem. É um conselheiro, um “protetor”, na perspectiva original do termo. A esse profissional bastam o domínio de técnicas motivacionais e o “treinamento” para a execução dos manuais de implantação dos programas, projetos e ações, chegando alguns “empresários da educação a distância” a defender o “fim da docência”, o que reduz os processos de ensino e aprendizagem a interações, em redes horizontais de aprendizagem, entre e com os estudantes. (MEDEIROS, 2010, p. 349)

Na perspectiva da autora, a docência na EaD fragmenta a função docente, quando treina e instrumentaliza o profissional para o cumprimento de funções e papéis, como pelo atendimento ao cronograma preestabelecido, atuando como consultores de métodos e animadores de grupos, resultando numa crise de identidade dos profissionais da educação, a qual a autora se refere ao termo “proletarização docente” na EaD.

Visto como um professor a distância e similar ao papel do ensino presencial, o tutor se responsabiliza em promover a interatividade e troca de experiências entre os alunos, segundo Andrade (2009), ou seja, o mediador do processo de ensino e de aprendizagem que ainda desempenha outras funções. Sá (1998) traçou um paralelo entre as diferenças entre as funções do docente na modalidade da graduação presencial e as funções do tutor da graduação a distância, mostrando que ainda a caracterização dos docentes no ambiente de EaD é a de reprodução do modelo presencial, com a função limitada no auxílio da aprendizagem, sem que haja uma identidade específica.

O papel do professor-tutor, reproduzido nos ambientes de educação a distância, deve ser refletido para que não se repita a concepção da educação tradicional presencial que, ainda, de forma equivocada, traz a postura do professor como o transmissor dos conhecimentos. Verifica-se que, no contexto do século XXI, não cabe mais esse modelo, mas sim, o de um docente atuante no presencial ou no virtual, que imprima a direção que levará a apropriação do conhecimento pela interação, valorizando uma parceria cognitiva entre o aluno/aluno e aluno/professor, na elaboração de situações pedagógicas onde as diversas linguagens se façam presentes, numa forma colaborativa de trabalho, com a finalidade de beneficiar a formação acadêmica dos alunos.

Quadro 1 - Educação presencial X educação a distância.

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: SÁ, Iranita. Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza-CE, (1998, p. 47).

Na prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância, Torres *et al.* (2015) contribuem com a perspectiva da atualidade, afirmando que os professores e alunos devem se tornar cidadãos críticos, autônomos e criativos, solucionando problemas, ter iniciativa própria, questionando e transformando a sociedade. Assim, a busca pela educação transformadora baseada na emoção, na aprendizagem entre pares, produção e compartilhamento do conhecimento, numa aprendizagem colaborativa, poderá conduzir a construção de um mundo melhor. Moraes (2003, p. 210 *apud* TORRES *et al.*, 2015, p.469) corrobora com esta visão, afirmando que

A mediação pedagógica seria, portanto, um processo comunicacional, conversacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdo a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.

Convergindo para esta abordagem, Neves (2009, p. 133) afirma que “na EaD há “um trabalhador coletivo” que exerce as atividades do trabalhador docente na educação presencial [...] passa-se da unidocência para a polidocência, pois na EaD, é necessário articular diferentes profissionais [...] percebe-se que há uma infinidade de saberes envolvidos na realização do trabalho docente virtual. ” A autora afirma que no caso da docência virtual não basta considerar um só saber que garanta o trabalho docente como satisfatório, mas sim, por vários saberes.

Mill e Cesario (2014) analisaram como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual, concluindo que os saberes advindos da troca de experiências e práticas entre os tutores virtuais e através de cursos de formação continuada no âmbito da tutoria direcionam para um aumento de profissionais qualificados para exercer à docência nesta modalidade de ensino, contribuindo para a aprendizagem da docência. Com a mesma perspectiva, Souza afirma que:

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno. (SOUZA *et al.*, 2004, s/p)

Moran (2009) considera o professor-orientador com vínculos afetivos, o mediador didático-pedagógico do conhecimento. A falta de reconhecimento desse profissional atuante na EaD equivalente a um docente atuante no presencial ainda é um desafio a ser conquistado.

Apesar de muitas abordagens em diversos estudos e polêmicas sobre a tutoria, Silva (2008) aponta uma inquietação a respeito do tema, dizendo que a partir do momento

em que não são definidas as identidades desse profissional, termina a visão prescritiva do que seja a tutoria e seu trabalho. Portanto, em muitos projetos educativos, a ação tutorial é resumida em atividades executadas através de um manual de instruções a serem seguidas num determinado tempo e espaço determinados. O autor considera que:

A EAD compreende sistemas extremamente complexos, uma vez que existem categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor, monitor, bolsista, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico etc.), predominando uma visão do tipo empresarial de ensino (SILVA, 2008, p. 48).

AS RELAÇÕES ENTRE A DOCÊNCIA PRESENCIAL E À DOCÊNCIA NA EAD

A realidade dos docentes da EaD tem lidado com problemas relativos às reais condições de trabalho, planos de carreira do tutor, remuneração, proteção trabalhista, a quantidade de alunos por tutor, a duração dos contratos, o número de alunos por docente, o horário de trabalho, as despesas com os equipamentos, os direitos autorais e de imagem dentre outras questões, a partir de discussões que vêm ocorrendo na área educacional. Segundo Grossi (2013, p. 672):

Os tutores virtuais, embora possuam titulação e exerçam funções de professor, não recebem uma remuneração compatível com a de um professor. Quando são contratados pela instituição de ensino, ocorre sob o nome de instrutor ou como um funcionário administrativo. Levando a acreditar que é de interesse das instituições de ensino possuir um profissional menos dispendioso e que exercem funções de outros profissionais bem mais dispendiosos, sugerindo que a figura do tutor talvez tenha sido criada por uma necessidade de mercado para onde se trabalha com alunos em escala. Portanto, percebe-se a necessidade dos tutores se organizarem para defenderem a sua real função como sendo eminentemente pedagógica e não permitirem serem contratados pelas instituições de ensino como agentes administrativos, buscando a regulamentação da sua área profissional.

Para chegarmos ao objetivo sobre a remuneração da tutoria, foram analisadas pesquisas referentes ao tema, visando principalmente, a aspectos referentes à remuneração e contratação do docente presencial.

As orientações jurídicas previstas pela Constituição Federal Brasileira, no capítulo da Educação, art. 205 – 214, dão um norte aos profissionais de educação que exercem o magistério em estabelecimentos particulares e públicos. Para os profissionais atuantes como funcionários públicos, o regime de trabalho é estatutário, e existem os termos da previsão estabelecida na Constituição Federal, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis e da LDB 9394/96 e suas respectivas alterações: Lei 11.304/2006 e Decreto 5733/2006. O ingresso desses professores se dá através de concursos públicos e o art. 67, cap. VI dispõe sobre a valorização dos profissionais em tela, assegurando-lhes planos de carreira e outras garantias como piso salarial, aperfeiçoamento continuado, condições adequadas ao trabalho, dentre outras.

Por outro lado, os professores atuantes em universidades particulares ou contratados como regime especial pelas IES públicas de E.S. têm seu regime de trabalho de natureza contratual, com regras aplicadas, previstas pela Constituição Federal e pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), nos artigos 317 a 323.

O regime de trabalho docente nas IES públicas é regido pelo art. 57 da Lei n. 9394/96 que diz que o professor fica obrigado o mínimo de oito horas de aula semanais. Para as IES privadas, o art. 52 da Lei prevê que a formação dos quadros profissionais de nível superior de pesquisa, de extensão e domínio e cultivo do saber humano sejam caracterizados por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Para os centros universitários, o Decreto 5786/2006 dispõe que um quinto do corpo docente seja de tempo integral e um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Pelo Decreto 5733/2006, o regime de trabalho docente em tempo integral consiste na prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservando o tempo de vinte horas semanais para pesquisas, estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

O regime de trabalho e a qualificação docente nas IES públicas ou privadas, influencia os conceitos obtidos pela instituição nos procedimentos avaliativos estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Decreto n. 5773/2006 e a LDB 9394/96 dão direitos especiais ao professor universitário, dizendo que o profissional que trabalha com educação é professor, e o professor de ES é qualificado com curso de licenciatura, especialização e /ou titulação de mestre ou doutor para ministrar as aulas em qualquer IES. A LDB utiliza-se do termo “profissionais da educação” para os docentes atuantes em todos os níveis de ensino, seja o fundamental, o médio ou o superior.

No art. 13 da Lei, os profissionais da educação devem participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho de acordo com a proposta elaborada pela instituição, além de zelar pela aprendizagem de seus alunos, participarem do planejamento e avaliação, porém não é prescrito o dever da IES quanto à qualificação do profissional. O capítulo V é reservado à Educação Superior, nos artigos 43 ao 57, que dispõe sobre a finalidade, os regulamentos sobre os cursos e programas, sobre as categorias de instituições públicas e privadas, avaliação e habilitação de cursos, a duração do período letivo, também sobre o padrão de qualidade nos cursos e a qualificação do corpo docente. Em relação ao magistério no E.S., a legislação exige que os professores tenham curso em nível de pós-graduação, priorizando o mestrado e doutorado. A política de valorização docente garante o direito de períodos reservados a estudos, planejamentos, avaliação, incluídos na carga horária de trabalho remunerado.

Pela legislação trabalhista, os professores constituem uma categoria diferenciada que merece seção especial na CLT, normatizando a forma de remuneração com base na hora-aula dos professores universitários de regime de tempo integral e a remuneração no período de recesso letivo e férias. A hora-aula nos estabelecimentos de ES é equivalente a 50 minutos durante o dia ou 40 minutos durante a noite. (PORTARIA 204/45). A CLT (art. 318) fixa a jornada de trabalho do professor de quatro horas-aula consecutivas ou seis intercaladas no mesmo estabelecimento de ensino. As horas-aulas excedentes a esse limite são consideradas como jornada extraordinária, sendo remuneradas com um adicional de pelo menos 50% ao valor da hora-aula normal.

A remuneração do professor é calculada de acordo com a carga horária de horas-aula semanais, multiplicadas por 5,25 semanas (4,5 semanas mais 1/6 referente ao repouso semanal remunerado) e o resultado, multiplicado pelo valor da hora-aula.

O corpo docente universitário constituído por diversos profissionais resulta em distintas atividades a serem realizadas pelos docentes, que são reguladas por decretos, portarias, resoluções e pareceres normativos, estabelecendo uma divisão entre os profissionais de uma mesma instituição de Ensino superior.

As contratações dos docentes e os Planos de Carreira Docente (PCD) acabam por não atender as expectativas reais das projeções, devido à diversidade da vinculação contratual e do regime de trabalho – em tempo integral (TI), tempo parcial (TP) ou horista.

A regulamentação do trabalho subordinado do docente é prevista nos artigos 317 – 324 da CLT, assim como as normas coletivas, gerais e complementares, porém são aplicadas aos docentes que são empregados como presenciais.

Nas IES públicas, a carga horária do docente dispõe no art. 57 da LDB 9394/96 que o professor fica obrigado, no mínimo, de 8 horas semanais de aula. Em relação ao regime de trabalho, o Decreto 5733/2006, em seu art. 69 diz que o trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de serviços de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservando ao menos 20 horas semanais para pesquisa, estudos, dentre outros.

O docente que atua na EaD é considerado como aquele que faz a integração no ambiente virtual como tutor. Este exterioriza especificidades decorrentes como a duração do contrato, seja por prazo determinado ou indeterminado ou por autoria; o número de alunos por tutor; o horário de trabalho; as despesas com equipamentos tecnológicos e, em algumas situações, os direitos autorais e de imagem.

Os docentes, recrutados por seleção interna nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são enquadrados como bolsistas, e não têm os mesmos direitos dos docentes presenciais e nem mesmo uma declaração de trabalho que se refira à função de professor, evitando assim, o vínculo empregatício e a inserção na categoria de profissional da educação. Pretto e Lapa (2010) apontam em seus estudos, a falta de reconhecimento deste “tutor-bolsista”.

O que se verifica na prática é uma precarização do trabalho docente, através da baixa remuneração e falta de reconhecimento do profissional e a mercantilização do E.S. Na perspectiva de diversos autores, no caso do Brasil, os tutores ficam expostos a uma legislação comercial e não trabalhista regida por preceitos diferentes. A legislação trabalhista protege o professor como trabalhador que, na condição de prestador de serviço, essa relação torna o professor como um comerciante que oferece seu produto, sem o pano de fundo das legislações trabalhistas brasileiras. Portanto, cabe a esses profissionais, um conjunto de leis específicas que regulamentem o trabalho.

Examinando a tutoria quanto à formação inicial, trajetória acadêmica e profissional do tutor, reconhecem-se as dificuldades enfrentadas por esse profissional. Teixeira Júnior (2010) afirma que as condições de trabalho dos tutores são claramente ruins, resultando do acúmulo da docência virtual e presencial, como também na dificuldade na organização de

tempo e espaço para a execução da tutoria, na falta de diálogo entre equipe docente, além da dificuldade de manter o ânimo dos alunos e da baixa remuneração. O autor conclui que a melhoria das condições de trabalho é essencial ao fomento de uma educação de qualidade.

Considerando o papel e as atribuições do tutor a distância na graduação a distância, Silva (2015) considera que o tutor deverá conhecer a modalidade em que atua, percebendo suas peculiaridades em relação ao ensino presencial, adequando o que for preciso para o bom andamento dos trabalhos. Em relação ao tutor presencial, o autor diz que a responsabilidade é a mesma do tutor a distância, porém, este também tem suas particularidades em suas funções. No polo de apoio presencial, o tutor deve manter um trabalho de comunicação com o tutor virtual, propondo estratégias que irão subsidiar o processo de ensino aprendizagem.

O trabalho dos tutores reduzido ao de “prestadores de serviços temporários” é concebido por Bosi (2007) e Nóvoa (2008) que ressaltam os pagamentos desses profissionais através de bolsas e sem as devidas garantias legais e reconhecimentos institucionais. Com relação às condições de trabalho do tutor e suas relações com o tempo e espaço de trabalho, Mill, Santiago e Viana (2008, p. 14) também convergem para uma precarização no trabalho docente motivada pela sobrecarga de “atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor da hora- aula” associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais. Segundo Neves (2009), os mecanismos de controle e exploração do trabalho vêm utilizando discursos permeados de enganosos conceitos de autonomia e flexibilidade nas condições de trabalho da docência da EaD no E.S. privado, apontando para a necessidade de haver mais pesquisas pertinentes ao tema.

Considerando as políticas que padronizam os projetos de EaD, Pretto e Lapa (2010) afirmam que as políticas não acolhem propostas e concepções nem reconhecem o trabalho exercido pelo profissional da modalidade. Barros (2007) busca aprimorar o debate sobre os aspectos jurídicos, com a finalidade de nortear normas específicas para o funcionamento da EaD, apontando para a necessidade de o tutor ser contratado pela convenção coletiva considerando os aspectos de hora-aula, jornada de trabalho e carga horária. Em relação aos aspectos trabalhistas, Scottini (2012) considera questões jurídicas decorrentes das relações de trabalho evidenciadas a partir do implemento da modalidade do ensino a distância, concluindo que as melhorias nas condições de trabalho podem refletir, dentre outros aspectos, na qualidade do ensino.

O avanço no desenvolvimento e veiculação de programas a distância proposto pelo art. 80 da LDB demanda, em sua legislação, uma proposta que amplie as possibilidades educativas compatível com a realidade. No art. 67, é destacado que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (LDB 9394/96 20 de dezembro de 1996)

Apesar de a Lei expor sobre a valorização dos profissionais e as condições

de trabalho, na prática, o reconhecimento do tutor como docente acontece de maneira contraditória, quando se observa em diversas IES, a contratação temporária sem vínculo empregatício ou de docentes que mesmo vinculados à instituição, muitas vezes, atuam de maneira precária em benefício à universidade ou ao governo (MILL, 2012).

Barros (2007) observa que na legislação específica para a EaD não há qualquer dispositivo quanto ao trabalho realizado pelo docente, porém, nos Referenciais de Qualidade algumas diretrizes são referidas às condições, como considerar o tempo destinado para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades; estabelecer uma proporção de alunos por professor e quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos. Dentre algumas diretrizes apontadas pela autora, a jornada nuclear e o contrato de trabalho deveriam ser por uma carga horária semanal, nos mesmos moldes e parâmetros estabelecidos nas regulamentações e leis; o horário de trabalho, flexível, com uma agenda predefinida com a instituição de ensino, onde constariam as datas e horários de presença do docente na instituição.

Para Lemgruber (2008), a legislação é clara no que se refere ao tutor e à sua mediação como docente. Sá (1998) afirma que ao tutor é exigido mais do que aos docentes presenciais, considerando que esse profissional, além da capacidade intelectual e domínio da matéria, deve ter a habilidade com as técnicas metodológicas e didáticas, saber planejar, acompanhar e avaliar atividades, motivar os alunos e mediar. Entretanto, o trabalho do tutor “fica de certo modo diminuído” considerando-se a aprendizagem autônoma dos alunos e não compreendido em sua totalidade.

Discorrendo sobre as condições de trabalho na docência virtual, Mill (2012) apresenta como membros da polidocência, o docente-autor responsável pela elaboração do material didático, o docente-formador que coordena a disciplina e o docente-tutor que gerencia as atividades junto aos alunos. No seu conceito de “teletrabalho” do docente-tutor, o autor enfatiza que deve ser analisado pelo ponto de vista pedagógico e trabalhista:

Parece-nos que os teletrabalhadores docentes carecem de algo importante para conquistar condições adequadas de trabalho, que pode ser explicitado em dois fenômenos: a) adquirir consciência de estar numa relação salarial, e b) desejar reconhecimento da função social do seu trabalho (reconhecimento de uma função útil à sociedade) (KERGOAT, 1991 *apud* MILL, 2012, p. 254)

A Lei n. 12551/11 alterou o art. 6 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), equiparando os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos informatizados à exercida por meios diretos e pessoais. Segundo alguns especialistas, a redação da súmula é vaga, não determinando o pagamento de horas de sobreaviso, por exemplo, e nem tratando de jornada de trabalho. Apenas a caracterização de vínculo de emprego na modalidade de teletrabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tutor atuante nos cursos de graduação a distância, os Referenciais de Qualidade atribuem a função de esclarecimento de dúvidas e a promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, além da seleção de materiais de apoio e sustentação teórica ao conteúdo, como participar dos processos avaliativos. Apesar da tutoria ser concebida

como imprescindível à EaD, permanecem muitas lacunas no tocante às suas condições de atuação.

O Parecer n. 197 detalha as características do tutor e sua formação necessária para exercer a função, mencionando que a IES que contratar profissionais apenas graduados ou atuantes em áreas não condizentes com sua formação, receberá uma nota menor na avaliação no quesito qualificação de tutores. Ao mesmo tempo em que o Parecer motiva a instituição a ter seus tutores mais qualificados, permite que o tutor tenha a formação menor do que a adequada à sua função.

No que diz respeito à tutoria em EaD, no entanto, ao utilizar os termos “tutor” e “docente” como categorias separadas, os próprios Referenciais parecem contribuir para a ambivalência da figura do tutor e seu papel como professor.

Assim, é necessário refletir sobre as condições de trabalho da tutoria, conforme já sugerido. Como base legal, o artigo 67 da LDBEN enfatiza que os sistemas de ensino irão promover a valorização dos profissionais da educação e define os seguintes aspectos:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho.

As questões trabalhistas ainda são polêmicas, pois se o tutor é considerado como uma atividade docente ou como uma atividade administrativa da IES, as consequências são diferentes. Caso seja considerado um docente, terá carga horária de trabalho, licenças, férias e outros aspectos diferenciados de um empregado administrativo, que está sujeito a oito horas de trabalho diárias.

Nessa perspectiva, é necessário construir uma proposta tutorial que atenda as especificidades e traga novos sentidos e significados, visando à melhoria das condições e remunerações para essa categoria docente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

ANDRADE, E. M. de. As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância. In: *Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2000.

BARROS, D. M. V. Formação continuada para docentes do Ensino Superior: O virtual como espaço educativo. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103- 122, jan./abr. 2007.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n.101, set/dez.2007, p.1503 –1523.

BOSSU, C. Ensino Superior Brasileiro: prestação de contas ou melhoria. 2010. NSW, Austrália, 2010.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da CONAE. 2010. Disponível em:< http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. Decreto 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. Lei n. 12551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto Lei n. 5452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos.

_____. Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta o oferecimento da carga horária de 20% em disciplinas ou cursos presenciais na modalidade a distância.

BRUNO, A.R.; LEMGRUBER, M. S. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de pedagogia – UB-UFJF em perspectiva, 2009. Anais... III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009. BH. Disponível em: Acesso em: 10 abr.2020.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como Educador, professor e Tutor. In: VIII Congresso Brasileiro de Educação a Distância, 8 de agosto de 2001. Brasília, DF.

GROSSI, M.G.R. *et al.* O papel do tutor virtual na educação a distância. 2013. In: Revista Educação v. 38, n. 3, set. /dez. UFSM: 2013.

FREITAS, M.T.M.; FRANCO, A.P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. *Educar em Revista*, n. 4/2014, p. 149-172. Ed. Especial, UFPR: Curitiba, 2014.

LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Pernambuco. Anais do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 100-110.

MASETTO, M.T. Competências Pedagógicas do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, S. A docência e a formação docente na EaD: notas para reflexão. *Revista Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010.

MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MILL, D; CESÁRIO, P. M. Contribuições da tutoria virtual para a aprendizagem da docência virtual. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED), 2014. Disponível em: < <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/830/348>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F. e VIANA, I. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista Extraclasse. n. 1, v. 1. Fev. 2008. Disponível em: Acesso em: 05 mar. 2017.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil

ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.

NEVES, I. V. de S. Condições de trabalho do docente na rede privada na educação a distância em nível superior. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. 2008. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. Ofício de Professores. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, E.G; SANTOS, L. Tutoria em educação a distância: didática e competências de o novo “fazer pedagógico”. Revista Diálogo Educação. Curitiba, v. 13, n. 38, p.203 – 223, jan./abr. 2013.

PRETTO, N de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente Andrea Lapa Nelson De Luca Pretto. Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

SÁ, I. M. A. Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SCOTTINI, D. T. Aspectos trabalhistas na educação a distância. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012.

SILVA, J. A.P. O tutor em EaD: papéis e atribuições. In: Revista Multitexto, 2015, v. 3, n. 02.

SILVA, M. B. O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOUZA FILHO, José Walter Fagundes. Desafios e vantagens da Educação a distância para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2011.

TEIXEIRA JÚNIOR, W. As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores. 2010. Relatório de Pesquisa. Ponta Porã, M.S.: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD - ABED. 2010.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A.; MATOS, E. M., Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os ‘REAS’ como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 45, p. 443-471, maio/ago. 2015.

TONNETTI, F. AM. Tutor é professor: algumas considerações sobre o trabalho docente a distância. 2012. Anais. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. UFSCar, 2012.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou Educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil e o tutor virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 935- 954. Out. 2006.

Formação continuada de docentes: limitações em mídias na educação infantil em meio a pandemia da COVID-19

Saiba Magalhães Stein

Mestra pela UNIT BRASIL

<http://lattes.cnpq.br/8343387412927032>

Simone Cecília Paoli Ruiz

RESUMO

A temática da pesquisa é sobre Formação Continuada de Docentes: limitações em mídias na Educação Infantil em meio a pandemia da COVID-19. Mediante ao estudo proposto, buscou-se amparo em documentos legais e em publicações dos governos Federal e municipal, artigos publicados a respeito do tema, constando como referenciais teóricos e autores especialistas. A pesquisa teve foco quantitativo e qualitativo. Como objetivos discutir a influência da formação das docentes na ministração das aulas de ensino remoto em meio a pandemia da COVID-19 na Educação Infantil, conhecer as teorias voltadas para as formações continuadas das docentes e o que rege a lei; identifica se houver formação continuada em mídias para as docentes da educação infantil. A pesquisa abordou sete docentes de dois CMEI's. Foi aplicado um questionário de duas perguntas fechadas para as docentes. Dos dados coleta com as docentes 86% responderam às perguntas sobre a implicações pela falta de formação para ministração das aulas do ensino remoto em meio a pandemia na Educação Infantil. A análise dos dados comprova a necessidade de repensar a formação continuada das docentes em tecnologias, na tentativa de amenizar as perdas com advento da COVID-19 na Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil. pequenos sujeitos sociais. docentes.

ABSTRACT

The theme of the research is Continuing Teacher Training: limitations in media in Early Childhood Education amid the COVID-19 pandemic. Through the proposed study, support was sought in legal documents and publications from the Federal and municipal governments, articles published on the topic, including theoretical references and specialist authors. The research had a quantitative and qualitative focus. The objectives are to discuss the influence of teacher training on the delivery of remote teaching classes amid the COVID-19 pandemic in Early Childhood Education, to learn about theories focused on teachers' continued training and what governs



the law; identifies whether there is continued training in media for early childhood education teachers. The research approached seven teachers from two CMEI's. A questionnaire with two closed questions was applied to the teachers. Of the data collected from teachers, 86% responded to questions about the implications of the lack of training for teaching remote teaching classes in the midst of the pandemic in Early Childhood Education. Data analysis proves the need to rethink the continued training of teachers in technologies, in an attempt to alleviate losses with the advent of COVID-19 in Early Childhood Education data analysis proves the need to rethink the continued training of teachers in technologies, in an attempt to mitigate the losses with the advent of COVID-19 in Early Childhood Education

Keywords: early childhood education. small social subjects. teachers.

INTRODUÇÃO

Ao se pesquisar sobre a formação continuada de docentes, tem-se a compreensão que é uma temática que por diversas vezes foi abordada e massificada, é fato que não pode ser negado, é real, porém, o que foi presenciado nas instituições escolar, são profissionais com limitações em tecnologia para o desenvolvimento do processo de ensino e a aprendizagem na Educação Infantil. Dentro dessa perspectiva viu-se no decorrer da pesquisa docentes com formação continuada inadequado, ou ineficiente, principalmente no que se refere a mídias digitais, ressalta-se que houve alguns poucos avanços, no entanto não suficiente para uma educação eficiente e de qualidade.

Neste enredo pode-se registrar a relevância do tema em estudo pelo aspecto social, educacional, econômico, cultural dentre outras questões. Será feita uma análise qualitativa dos dados coletados, mantendo o foco às menções sobre o a formação continuada, diante das inúmeras dificuldades que são relatadas e vivenciadas pelas docentes no atual cenário educacional como: falta de recursos, formação continuada específica em mídias digitais ou aplicativo, internet de qualidade, negligência do governo, auxílio da família, desenvolvimento do currículo dentre outros.

Em meio a essa problemática pensou-se como objetivo geral discutir a influência da formação das docentes na ministração das aulas de ensino remoto em meio a pandemia da COVID-19 na Educação Infantil e objetivos específicos conhecer as teorias voltadas para as formações continuadas das docentes e o que rege a lei e identifica se houver formação continuada em mídias para as docentes da educação infantil.

Mediante ao exposto tem-se o intuito de contribuir com reflexões, com instrumentos de coleta de dados como: questionário para as docentes, os dados serão coletados também mediante análise de documentos, utilizando-se técnicas características da pesquisa quantitativa e na qualitativa.

Segundo Gil (2013), a pesquisa quantitativa utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias e a qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO

Todo o enredo que envolve o direito à educação no Brasil, visto suas responsabilidades pelos órgãos oficiais e de toda a sociedade civil, tem-se registrado avanços importantes com a Constituição Federal de 1988. Com exemplo, pode-se mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996.

Tais documentos asseguram não somente o direito à educação, mas dando a oportunidade de serem vistos como reais sujeitos de direitos. Também, os avanços foram indispensáveis para estabelecer consideração e o respeito por sua idade, usufruindo daquilo que lhe é um direito

A Lei traz em si o objetivo de buscar evitar a segmentação de ações, assim sendo aumento a eficiência das políticas voltadas para os pequenos sujeitos sociais. Esse regulamento representa um considerável avanço para a preparação e a normatização das Políticas Públicas privilegiam o cuidado integral e integrado dos pequenos sujeitos sociais desde a concepção até os seis anos de idade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa...gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Pelo o marco legal de maior autoridade sobre a educação que sensibiliza todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, gratuita e de qualidade. O currículo da Educação Infantil nasce como um conjunto de práticas que provocam, ligam as experiências e o aprendizado dos pequenos sujeitos sociais com os saberes que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou, sugeriu os espaços de ensino a incumbência a respeito das tarefas, ou seja, atividades não presenciais para o acatamento de carga horária mínima mediante a deliberação própria de cada esfera listando uma sucessão de atividades não presenciais que poderiam ser usadas pelos espaços de ensino no período da pandemia (BRASIL, 2020). Os conselhos de educação estaduais e municipais obedeceram a responsabilidade das indicações dispendo como eixo as definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, a Educação Infantil apresenta como sendo efêmera ou inadequada o adicionamento nos documentos regidos tanto nas esferas federal e municipal. Vários procedimentos foram recomendados para o parecer final entre os mesmos: o favorecimento da roda de conversa de forma acolhedora e respeito das redes, escolas, CMEI's e profissionais com as famílias dos pequenos sujeitos sociais. Para finalização do Parecer CNE/CP nº 5/2020 ainda foi enfatizado de modo insuficiente as especificidades da Educação Infantil, assim restando ao Conselho Municipal o trabalho de elaborar normas no proceder da educação dos pequenos sujeitos sociais bem no contexto da pandemia.

É de conhecimento amplo no âmbito da Educação Infantil que a mesma tem um regimento legal que traz também todo um amparo legal.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDBEN nº 9394/96. art.62,1996).

Neste cenário as orientações da LDB (BRASIL, 1996b) para formação em nível superior, suscitam dúvidas e entraves a respeito de duas novas organizações: as faculdades superiores de educação e os cursos normais superiores. Isto tem causado algumas dúvidas nos cursos de Pedagogia sobre qual seu verdadeiro papel, o curso de Pedagogia para quem quer seguir carreira e normal superior quem almeja à docência.

De acordo com MEC o aumento das matrículas, a instituição do funcionamento das instituições, a queda no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e a elevação da influência pela adesão colocam novas exigências para a política de Educação Infantil, as pautas das questões que tratam às propostas pedagógicas, aos conhecimentos e as execuções pelos docentes, às práticas e projetos do dia a dia desenvolvidos junto aos pequenos sujeitos sociais, isto significa, às questões de orientação curricular.

Também há processo no Congresso Nacional no que tange à proposta de Emenda Constitucional que, entre outras coisas está, a ampliação da obrigatoriedade na Educação Básica, fortalecendo assim a demanda de novas demarcações normativas na Educação Infantil.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi criado em 2007, na esfera da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligado ao Ministério da Educação (MEC). É um Programa na oferta de bolsas de estudo dos cursos de licenciatura, educadores supervisores da educação básica e coordenadores, educadores universitários, com objetivo de promover a formação inicial prática na educação a partir da interação com a práxis pedagógica. Segundo André (2016), os licenciados fazem o planejamento e coordenação das ações pedagógicas no contexto escolar.

O PIBID ressalta como política pública federal de formação de docentes com visão fundamental na valorização da prática como lugar formativo; mas também é um programa, focado nas universidades, não universal.

O docente infantil é responsável pela extensão educacional do atendimento aos pequenos sujeitos sociais, tanto mediando sem rodeios com eles quanto atribuindo para a organização do planejamento, da coordenação e a supervisão da educação dos envolvidos e do cuidado com princípios articulados e de proporções indissociáveis. O proceder do trabalho docente da Educação Infantil requer da docente o profundo saber sistematizado sobre os pequenos sujeitos sociais de como ocorre o seu desenvolvimento, a construção, reconstrução e desconstrução do conhecimento para interagir, instigar favorecendo a reflexão de forma ativa e autonomamente nas situações diversas dos envolvidos neste processo. O docente torna-se o mediador das aprendizagens e desenvolvimentos das competências e habilidades do pequeno sujeito social por meio da problematização que faz das situações presentes, das indagações que propicia a esses, para que tenham a possibilidade de construir suas próprias hipóteses de aprendizagens.

O equilíbrio, o respeito ao ritmo dos mesmos, ao seu tempo de aprendizagem e as inferências corretas no processo de desenvolvimento infantil, são marcas importantes do trabalho do educador infantil, que espera oportunizar a confiança, o domínio, à autonomia, o desenvolvimento do pequeno sujeito social como sujeito cognoscente.

Levando a acreditar que formação do docente deveria ou deve ser consciente para apropriações de novos saberes aplicáveis, no entanto é indispensável a aquisição de novos saberes desde do momento inicial de sua formação, assim como formação continuada ou atualização. Assim, formação continuada deveria apoiar uma aprendizagem que, finalmente, conduzisse a uma mudança de prática de ensino pela reflexão na ação e depois da ação, pautada na modificação nas estratégias e em ferramentas proporcionadas ao ensino e a aprendizagem, sem negação desses direitos aos pequenos sujeitos sociais.

Neste cenário a formação continuada do docente ocupa papel que se pode dizer determinante no sentido de proporcionar uma educação sistematizada inovadora segundo Nóvoa (2012, p. 21):

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Logo, não basta a reflexão só na ação, mas refletir depois da ação como práxis, ação, reflexão e ação, para detectar possíveis problemas que poderão ser solucionados se houver a busca na formação continuada, não se pode negar que é um desafio, mas pode levar a mudanças da prática do ensino/ aprendizagem/educação. A formação continuada é um assunto discutido e delicado que favorece a instigação para reflexão, porém e terminologia conceitual objeto de estudo, que mesmo que essas discussões já estejam por anos, percebe-se a necessidade, ainda mais no momento histórico atual com desafios e as consequências da pandemia ocasionado pela COVID-19 instalada em todos os contextos que requerem que a docente seja um ser onisciente, faça mágica, que apresente resultados, seja hábil para o enfrentamento da situação, das diversidades culturais que sua realidade mostra se agrave com o que a pandemia trouxe consigo.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento”. (FREIRE, 2008, p. 15).

É clara a importância da formação da docente, dentro da reflexão sobre a competência da docência, o ensinar exige consideração e respeito à autonomia dos sujeitos sociais, mesmo sendo pequenos sujeitos sociais o ensino requer apreensão a realidade através da capacidade de aprender de que decorre de ensinar, surge ou, mais do que isso, implica habilidades de aprender a substantividade do objeto apreendido.

Segundo Freire (2008), a formação de cada docente, precisa está fundamentado na permanência dessa formação, deve estar entrelaçado com favorecimento do saber, começando por aceitar que o formador é o ser ativo em relação a quem é considerado o

objeto, que ele é o sujeito que forma os pequenos sujeitos sociais, o objeto por ele formado, os mesmos são causa da existência do ato de fazer educação libertadora para o cotidiano. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, o docente, terá a possibilidade, amanhã, de se tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Neste sentido é necessário que, pelo contrário, desde do início do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre os pares, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado Freire (2008, p.13)”. Portanto, compreendendo a dimensão do ato da educação é que ensinar não é levar ou fazer emissão de saberes, assuntos ou conteúdos, é ação pela qual um sujeito transformador dá forma, maneira ou alma a um corpo indeciso e retrógrado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina; ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto. (FREIRE, 2001, P. 13)

Freire traz um destaque sobre a importância de propiciar condições aos pequenos sujeitos sociais, em suas relações uns com os outros ou com o docente, de ensinar, as experiências que assume como um ser social, histórico e dialético, que pensa, que se expressa, que tem metas e sonhos a serem desenvolvidos e alcançados, que tem raiva, medo, angústias, mas que também ama e têm sentimentos de carinho, solidariedade e outros. Isto desnuda o ser pedagógico e permite que se quebre a frieza do mesmo.

Acredita que a educação é uma forma de intervenção na sociedade e logo no mundo, que não é neutra, nem indiferente, mas que pode implicar tanto no desmascaramento da ideologia dominante como mantê-la. Assim, há que se entender que neste sentido, o nível de reflexão a ser realizada tem a implicação de desenvolvimento de capacidades de trocas de ideias e refletir o que há se ser considerado que não é uma tarefa fácil.

Aqui há dois pontos a ser mencionados, primeiro: o de docente que deixaram-se adormecer, ser embalados pela automatização da rotina que um dia se descobriu para a resolução da situação problemáticas encontrado na sua rotina diária, contudo a convicção que é sempre possível refletir sobre os saberes mesmo que esse seja implícito. Segundo: está relacionada entre a reflexão e o saber; o saber é responsável por gerar a reflexão. Com isso, o saber é a base de sustentação do refletir, do discutir no campo das ideias.

A travessia do saber ao saber-fazer em formação de docente é constituída de preocupações, inquietudes mais do que de transformação, pois o transformar, não anda sozinho, está em parceria com os desafios a serem ultrapassados. Uma formação inicial de qualidade traz subsídios para a docente elaborar uma prática metodológica que possibilite o reconhecimento da importância de o futuro docente vivenciar novas experiências que enriqueçam seu saber docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2014, p.13).

O favorecimento do fazer formação dentro do meio educacional, consiste em novas construções, com finalidade de criar hábitos de se emancipar, no sentido de refletir criticamente, tendo a compreender que a formação é uma projeção também de êxito pessoal do docente. Porém não se quer dizer que a formação continuada do docente, deva estar pautada na construção de acúmulos de cursos, de saberes ou técnicas ultramodernas. Ela é a (re) construção incessante de uma concordância pessoal, por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um gatilho ao conhecimento da experiência. Portanto, a formação não pode ser vista somente como obrigação, deve ser intrínseca, pontual a tal profissional.

Segundo Nóvoa (2020), o saber sistematizado na atuação como docente, reflexão na atuação e reflexão sobre a atuação, e sobre a reflexão na atuação – contribui para o alcance do desenvolvimento pessoal dos docentes e encaminha para a estabilização do profissional na (auto) formação participada.

As etapas que foram vivenciadas e registradas sobre o ocorrido é uma lembrança dos caminhos percorridos que tornam pessoais e profissionais, são momentos em que cada um escreve a sua história a “sua” vida, o que no caso dos docentes é também construção a “sua” profissão e seu legado.

Educação Infantil: órfã por um período

O soneto de separação de Vinícius de Moraes escrito em 1946, traz o retrato de intensificação das necessidades que envolve ou envolveram as tomadas de decisões a respeito da pandemia que se instalou no mundo e chegou até Manaus, o poeta faz a imperatividade “De repente do riso fez-se o pranto [...]”

“[...] Fez-se do amigo próximo o distante [...]” (MORAES, 2013, p. 120). A COVID-19 chegou, se agasalhando sem pedir licença, como uma mala de viagem veio cheia de presentes, porém presentes indesejados; presentes inesperados que transparecem como águas de lençóis freáticos límpidos as principais dificuldades da Educação Infantil.

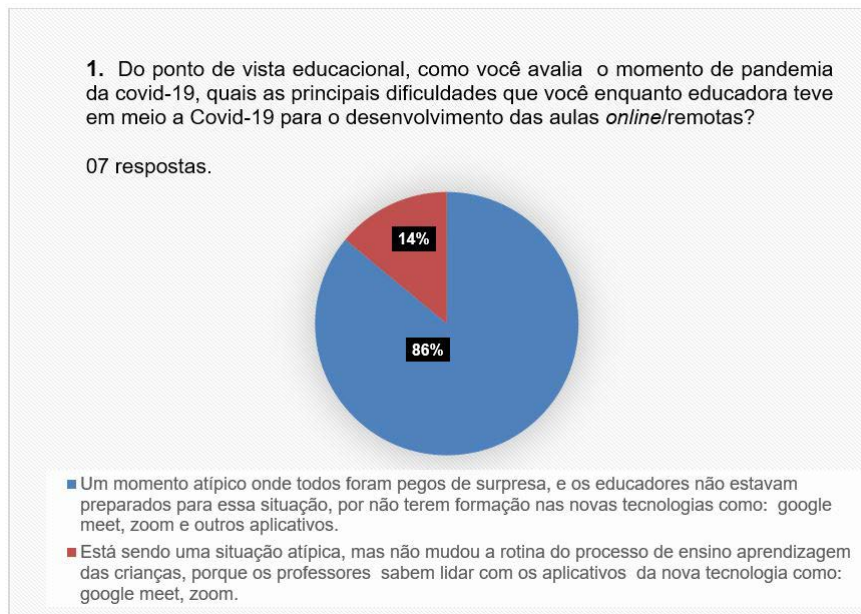
Esse momento fatídico que envolvem a todos também influenciou as práticas na Educação Infantil, uma vez que houve a necessidade de mudanças súbitas, a pandemia da covid-19 modificou principalmente o cotidiano das escolas/CMEI's, e aflorou a necessidade de adaptação à nova e cruel realidade.

A maneira de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem metamorfoseou, por um tempo que não foi determinado, deixou-se de frequentar a escola ou nesse caso o CMEI como hábito. O agravamento é de maior proporção à medida que se ver a não preparação dos sujeitos sociais para essa situação morosa, a inexistência de uma preparação para esse processo doloroso.

Nesta perspectiva de mudança rápida não é permitido a passividade e comodismo ou assistir a essas modificações sem envolvimento efetivo. O panorama não é fácil, o experimento do qual se passou ou está passando com a pandemia, é explícito e genuíno a necessidade de simetria no desenvolvimento da educação em configurações de aulas não presenciais, é cabível a ruptura de pensamento pretéritos e alheios neste sentido, a veracidade, reconstruir e favorecer a inter-relação da educação: CMEI's, o pequeno sujeito social e a família.

As análises serão registradas em grupo da mesma resposta ou respostas parecidas, sem identificação de nomes, usar-se-á letras para tal denominação. Aqui será comprovado a coleta de dados do questionário. A identificação para os docentes será por letras de A-G.

Gráfico 1 - Principais dificuldades com as aulas online meio a COVID-19.



Fonte: A autora (2021).

A vista das respostas acima há uma gama de situações a ser discutido por aquelas que de alguma forma demonstram preocupação pela processo de educação, uma vez que as instituições educacionais corroboram como aparato indispensável para o desenvolvimento dos pequenos sujeitos sociais, como docentes e outros profissionais da Educação Infantil, na intensificação da discussão neste contexto do uso das mídias no âmbito da Educação Infantil reforçou a temática nesta perspectiva, refletindo o saber que acrescido na esfera da Educação Infantil e o lugar que as mídias digitais têm ocupado na sociedade contemporânea.

Diante da nova ação do processo que envolve o conhecimento em dominar as novas mídias digitais por parte das docentes, como uma necessidade para a prática pedagógica em meio a pandemia da COVID-19, o gargalo, o entrave, foi exposto de forma real, sem contestação. Partindo do princípio que as docentes utilizam as tecnologias diariamente, na prática para o desenvolvimento das aulas como um recurso, porém a carência e limitação de domínio é visível de acordo com as respostas, é imperativo afirmar que não houve a oferta eficaz para sanar essa deficiência, ou seja, uma formação continuada adequada para os aplicativos como: *Meet*, *Zoom* e outros, mesmo que para o dia a dia em sala de aula, ou para o acréscimo como uma ferramenta a mais na integração curricular para o fazer pedagógica com mais interatividade.

Essa questão é deveras importante, em se considerando que o CMEI faz parte de um contexto culturalmente digital, não apenas social, as tecnologias fazem parte das vivências diárias, deixou de ser modismo para ser necessidade.

A utilização desses recursos é representada por um reflexo consecutivo ao modo de planejamento das docentes, e de estruturar suas relações no processo de educação, na atual conjuntura favorece a atuação das docentes da Educação Infantil.

Segundo Souza Neto (2015), a capacitação pedagógica nas mídias digitais pressupõe o deslocamento além dos proveitos pessoais para os proveitos pedagógicos, por haver todo um procedimento e compreensão de como os currículos são mudados pelas tecnologias, assim sendo, suscitou um olhar diferenciado para maneira de ensinar.

Acrescentando, no que toca a especificidade das perspectivas do ensino de leitura e escrita na Educação Infantil de forma remoto ou online, a fissura configurada pela substituição das interações, socializações, da coletividade, da mediação da figura da educadora presente com seus gestos, sua forma de falar, articular, pela mudança na constituição e produção de vídeos, filmes, audiovisuais.

No âmbito legal a Educação Infantil não é indicada na modalidade a distância, assim nas circunstâncias da pandemia assumiu esses moldes para desenvolvimento da docência, mediante flexibilidade do fazer pedagógico, uma reinvenção das práticas das docentes que participaram da pesquisa, juntamente com posicionamento para momento atípico, os pontos de vista e marcos legais correntes, as necessidades dos pequenos sujeitos sociais e suas famílias e o uso das mídias para as ministrações das aulas.

Os entraves e dificuldades na jornada das docentes da Educação Infantil a execução das aulas online são nomeadas no que diz respeito ao dia a dia em sala de aula a proprialidade desse espaço sugere aquilo que diz Vygotsky (2004) é fundamental a interação social, pois o pequeno sujeito social é ser sócio- histórico- cultural, portanto as interações não podem ser dissociadas pois através dessas conexões com outros pequenos sujeitos a trocas de experiências e como consequência novos conhecimentos, esse dinamismo é acentuado no planejamento coletivo.

Conforme o Artigo 3º o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5. 2009).

Chama-se atenção no artigo citado a importância do patrimônio tecnológico no desenvolvimento integral dos pequenos sujeitos sociais, o significado de integral é abrangente denomina a sua completude de conhecimento, analogicamente a covid-19 trouxe a Educação Infantil a incerteza e medo; incerteza no sentido do abstrato para o desenvolvimento desses pequenos sujeitos sociais com as aulas online, mesmo com atipicidade da pandemia e o medo quando revela o novo, o desconhecido que precisa ser dominado, efetivo que traga bons resultados, que gere e firme conhecimento a qual a leitura e a escrita exige. Esses dois sentimentos estão intrínsecos, entre linhas nas respostas das docentes.

A pandemia da covid-19 exigiu nova atuação por parte das docentes com as mídias digitais, mas a formação e formação continuada deve ser a protagonista neste cenário. É adequado o reconhecimento das deficiências e a escassez do saber trabalhar com as mídias, vale sugerir formas vindouras de pensar a problemática da formação de docentes em tecnologias.

Admite-se que as docentes da Educação Infantil por determinadas vezes não foram ou não são favorecidas na formação inicial para uso dessa ferramenta, no espaço de construção de saberes, com as competências dos recursos tecnológicos. Abre-se espaço para o repensar desse recurso com formação continuada, já que formação continuada proporciona uma prática com mais qualidade e eficiência, com habilidades e elaboração de conhecimento, é um diferencial a ser adicionado na Educação Infantil no processo de leitura e escrita e na integração dos conteúdos.

Para Kenski (2012), com a existência de concepções do ensino e da aprendizagem, percorrer por viés do saber sistemático impasse da sociedade, do dia a dia e o mover rápido, veloz da chegada das novas mídias digitais, há de se considerar a necessidade de inserir a formação e capacitação sem interrupções como pressuposto no desenvolvimento do trabalho das docentes, isso vale para Educação Infantil também. Em correspondência a atividade docente demanda de uma cultura consolidada de forma geral, de oportunidades consecutivas, para melhorar sua habilidade nas novas mídias, ajudando no desenvolvimento da sua prática no espaço de educação.

Constantemente, as docentes estão em lutas, dificuldades, de temas incluídos, os que precisam da iniciação da alfabetização mais dinâmica ou tecnológica ou ainda científica. Nessa dinâmica os saberes adquiridos pelos pequenos sujeitos sociais no dia a dia acomodam na forma mais estruturada ultrapassando o senso comum. Porém não é fácil essa situação, a mesma gira em torno de discussões, reflexões, trocas de ideias para chegar à resolução do problema que está em foco.

Do ponto de vista da docente a qual de forma nominal será chamada de “A”, em resposta ao questionário: “considero a situação atípica, mas, não houve mudança na rotina do processo de ensino e aprendizagem dos pequenos sujeitos sociais, pelo fato das docentes saberem utilizar os aplicativos das novas tecnologias como: google meet, zoom e outros”. Esta resposta apresenta contradição em relação à maioria; talvez o docente A, tenha participado de formação específica na área das tecnologias, o que propiciou a esta o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita com os pequenos sujeitos sociais de forma ampla sem maiores dificuldades.

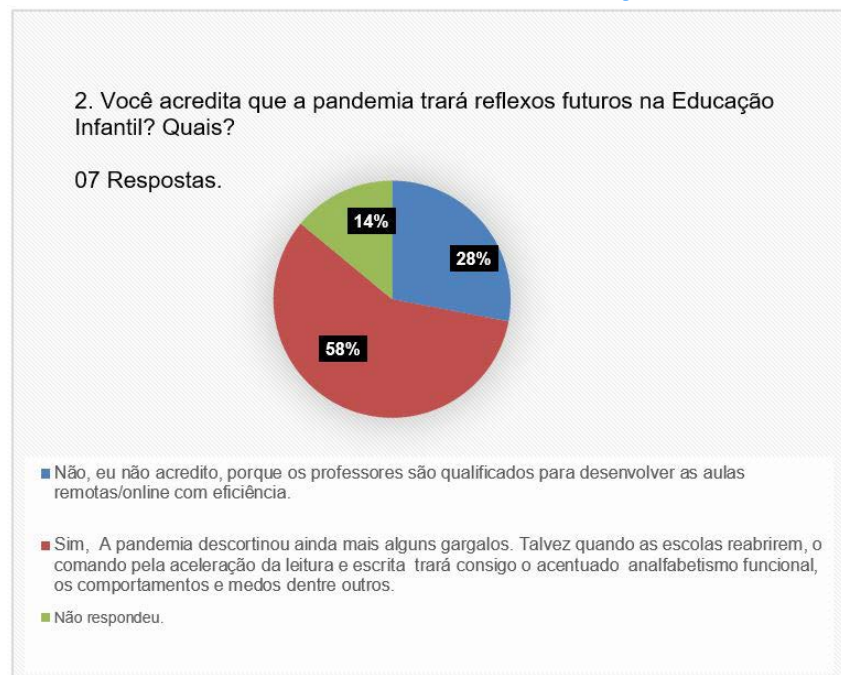
Entretanto a capacitação ou formação continuada constituída na individualidade da docente A, é pauta para pensamentos críticos válidos, não se nega sua validade, pois, pode ser e dever ser proveitoso para agregar mais saberes e técnicas a docente, mas é questionável, porque foi realizado no individual subentendendo que o conhecimento é isolado, compartimentado, o que não é mais aceitável na educação contemporânea. O que vem sendo discutido e defendido são formações e formações continuadas na coletividade, com intenção de autonomia, para ajudar na consolidação de uma Educação Infantil com maior qualidade, visando o desenvolvimento também da linguagem oral e escrita.

É precoce afirmar, que a resposta optativa da docente A, não é suficiente para manifestação se houve a construção, reconstrução, desconstrução apropriação de leitura e escrita e sua função social pelo meio usado para esse fim, a imperatividade da formação e formação continuada em tecnologias, sugere-se o acompanhamento da prática no âmbito escolar, pelo que foi presenciado não ocorre, nos CMEI's pesquisados.

É colaborativo que o conhecimento das docentes deve ser visto como progressivo e de forma contínua em um processo constante de aprendizagens. Desse modo é fundamental as atuações formativas serem propiciadas no olhar que auxilie as mesmas em formação a desenvolverem o saber pedagógico, tecnológico que não fique somente nas narrativas ou pautas. A formação continuada das docentes não é simplória, ela exige compromisso e dedicação, ajustes, demanda conhecimento e tempo, sendo assim faz-se necessário ações que requeiram a participação do aprender fazer, isto é, experimentando as atividades com recursos das mídias digitais, refletindo sobre sua práxis.

Para iniciação da pergunta seguinte que traz como pano de fundo ações que podem diminuir o índice de analfabetismo funcional, principalmente em tempos incertos, como é caso da pandemia da COVID-19.

Gráfico 2 - Pandemia e reflexos na educação infantil.



Fonte: A autora (2021).

A docente A, não respondeu à pergunta 04, e não justificou o porquê. As respostas das docentes B e G “ não, eu não acredito, porque as docentes são qualificadas para desenvolver as aulas remotas/*online* com muita eficiência” torna-se desafiador e preocupante; é desafiador no sentido de amenizar o analfabetismo funcional, aqui se volta mais uma vez a importância da formação e formação na capacitação de novas ferramentas, ou as que existem, seja aplicada de forma correta no sentido de fazer com que o processo tenha resultados, não seja mascarado ou alterado, alavancando ainda mais percentual negativo de compreensão e apropriação da leitura e escrita.

A formação e formação continuada das docentes é fundamental pois, ela traz consigo o leque de opções do fazer pedagógico, renova, agrega novos saberes pertinentes à sua atuação. Não há porque a diferenciação nesse processo para essa categoria ou privilégios a outros segmentos, a compreensão da importância da Educação Infantil com base na formação dos demais sujeitos sociais, ou ainda o entender que há necessidade de fechamento ou amenização das lacunas herdadas pela COVID-19.

Nesta estrada que se tem a caminhar em passos firmes com cuidados de não cometer erros grotescos, é descrito na forma optativa pelas demais docentes dos dois CMEI's, numa maneira subjetiva, o entendimento é subjetivo no impacto e agravamento que pode ser vivenciados pelas consequências do período pandêmico em Manaus, neste sentido demanda cuidados, conhecimentos, dedicação desde do início, a formação aqui é um diferencial no desenvolvimento dos pequenos sujeitos sociais, e é de responsabilidade das docentes.

É preocupante no modo dos resultados a serem apresentados, no sentido de não haver seriedade no processo de formação e formação continuada das profissionais da Educação Infantil. Nesse contexto do analfabetismo funcional, é percebido o risco que pode ocorrer neste âmbito.

É válido a compreensão por parte das docentes, o mesmo sistema que demonstra a mudança no âmbito da transformação da educação é mesmo que impede o avanço no processo, no demais tanto comunidade ou melhor sociedade quanto espaço escolar deve estar no mesmo nível motivacional para que as mudanças ocorram de fato de verdade, não ficando apenas nas narrativas fantasiosas.

Ocorre que os reflexos pandêmicos do analfabetismo funcional não são resultados da pandemia é estendido por décadas, são vários registros e escritos, é factual que os indícios as práticas pedagógicas, interatividade e relações sociais dos pequenos sujeitos sociais com os adultos ou com seus colegas no seu dia a dia, suscita conhecimentos diversos que devem e podem ser aproveitados no processo de iniciação de leitura e escrita. Nessa teia traçada entre ambos é fator determinante para a construção, desconstrução e reconstrução de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma nova representação, um novo significado, um novo entendimento nesse processo.

A preocupação demonstrada pelas docentes é compreensível pela contradição das tarefas online, isto é, não presencial no cenário da Educação Infantil dada que não há preâmbulo efetivo nesta modalidade, logo acredita-se que foi inapropriado, porém necessário na forma emergencial.

Na visão de Fochi (2020), indicam que cenário da covid-19, transpareceu da forma mais clara possível os gargalos da educação infantil, é visível que a sociedade ainda não está a par do que seja essa modalidade, como é feito o desenvolvimento do trabalho, é preciso demonstração da importância que é etapa da Educação Infantil para o progresso da mesma, o desvendamento e respeito da modalidade pela sociedade.

Ainda sobre a temática em discussão, é observado que os espaços e órgãos responsáveis pelo ensino têm sido resolutos na tentativa de assegurar os direitos dos pequenos sujeitos sociais na necessidade de ficar em casa, assim como a preocupação em ajustar o que foi determinado pelas políticas públicas neste cenário. Em Manaus nos CMEI's não foi e nem está sendo diferente, com seus erros e acertos.

A Base Nacional Comum, traz questões relevantes a respeito da Educação Infantil: "é importante incorporar elementos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil, criando a base para o trabalho de alfabetização no ensino fundamental [...]" (BNCC, 2018, P.13). Mais um documento da educação traz a Educação Infantil não

dissociada das demais modalidades, afirmando seu papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, daí a importância de levar a leitura e escrita aos pequenos sujeitos sociais para a apropriação da mesma como uma forma de mudança social.

Assim como Soares (2020), de nada vale aprender uma técnica e não fazer uso dessa técnica. A crítica aqui é válida, no sentido de não desprezar a especificidade da apropriação do sistema da escrita, é necessário na prática pedagógica ensinar a técnica, mas é mais necessário não se perder no intuito do que é a escrita e leitura tem sua função na sociedade.

É sabido que o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem infantil nos espaços formais traz segurança que os pequenos sujeitos sociais se apropriam do conhecimento em diferentes circunstâncias, dando possibilidades a esses de que são sujeitos cognoscentes, e como tal, seu desempenho de ser ativo na compreensão de significados de si mesmo, como dos outros e também do mundo que o cerca em que vive. Nesse Panorama a convivência nos CMEI's é vista como fundamental para que tenham a oportunidade de se desenvolver nas interações, nas brincadeiras.

No decorrer de toda a pesquisa, à medida que se aprofundava sobre o tema proposto as evidências que formação continuada em mídias é fundamental para as docentes para o desenvolvimento do ensino remoto emergência.

É fato que ensino remoto emergencial foi disponibilizado sem que houvesse planejamento principalmente na Educação Infantil. Abre-se parênteses para registrar que há muito a ser feito pelas políticas educacionais, que necessitam avançar e ser efetivas, repensar maneiras de amenizar a herança do ensino remoto.

O reflexo da formação e formação das docentes em meio a pandemia da COVID-19 se mostrou limitado, um conhecimento frágil nas mídias digitais, essa formação em tecnologia embora pareça estranho, mas se comprovou que ainda nos dias atuais é "elitizado", não se estende a Educação Infantil, gerando com isso uma discrepância em meio à educação, uma vez que direitos de todos o usufruto da mesma. Ressaltando a necessidade de compromisso com qualidade da formação e formação continuada das docentes qual é de suma importância, seja em mídias, alfabetização letramento e dentre outros; a formação em tecnologia trará as docentes sustentação para uso das mesmas como ferramenta de trabalho no que se refere a instrumento pedagógico para desenvolvimento de aulas mais interessantes, seria uma maneira de manter a educação e amenizar os impactos causados pelas aulas não presenciais, com isso se pode contribuir para uma prática pedagógica com desenvolvimento, com eficácia, permitindo aos pequenos sujeitos sociais mudança, transformações, aquisição de novos saberes, componentes com bases para sua participação ativa no meio à qual está inserido, sabe-se que a inclusão digital é complexo, mas deve e precisa ser justo e desenvolvido no âmbito escolar desde da infância.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 26/12/1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13/06/1990.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br>. Acesso em: 11 de ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. (15 de junho de 2020). 1 Live (2:10:00). Plenária virtual: Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia. Disponível em: Publicado no 15 canal do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZj>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012.

MEC. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 03 dez. 2021.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 15/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MORAES, Vinícius. Poemas, sonetos e baladas e pátria minha. Companhia das Letras. São Paulo. 2013.

NÓVOA. Antônio. Os professores e suas Histórias. In: NÓVOA A. Vidas de Professores. Portugal: Porto, 2012.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 9. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2014.

_____. (23 de Jun de 2020). 1 Web conferência (1:03:25). Formação de professores em tempo de pandemia. Disponível em: Canal Instituto Iungo: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA NETO, Alaim. Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamentos dos usos feitos pelos professores. 2015. 398p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia Pedagógica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Linux para iniciantes: uma ferramenta para o ensino

Pedro Henrique Coiffinho Marcondes de Andrade

RESUMO

O Linux é um sistema operacional de código aberto, amplamente utilizado. Ele é conhecido pela sua estabilidade, segurança e flexibilidade. Existem muitas distribuições Linux, como Ubuntu, Fedora, Debian e CentOS. Cada uma tem suas características e finalidades específicas. O sistema de arquivos do Linux é organizado hierarquicamente, com diretórios como /home onde ficam os arquivos dos usuários e bin/ onde estão os binários essenciais. O Linux é conhecido por sua segurança granular. Cada arquivo e diretório possui permissões que controlam quem pode acessá-los. O presente estudo teve como intuito, através de uma revisão de literatura, analisar registros bibliográficos do sistema operacional Linux. Para tanto foram realizadas pesquisas nas bases de dados Scielo, Bireme, ISI Web of Science e Google Acadêmico, utilizando os descritores: Distribuição Linux, Sistema Operacional, Código Aberto, Software Livre, Terminal de Comando, Servidores Linux, Administração de Sistemas, Terminal, Programação Shell Script. O Linux pode parecer complexo inicialmente, mas com aprendizado gradual é possível tirar o máximo proveito deste sistema operacional versátil.

Palavras-chave: distribuição Linux. sistema operacional. código aberto. software livre. terminal. programação Shell Script.

ABSTRACT

Linux is a widely used, open source operating system. It is known for its stability, security and flexibility. There are many Linux distributions such as Ubuntu, Fedora, Debian and CentOS. Each has its specific characteristics and purposes. The Linux file system is organized hierarchically, with directories such as /home where user files are located and bin/ where essential binaries are located. Linux is known for its granular security. Each file and directory has permissions that control who can access them. The present study aimed, through a literature review, to analyze bibliographic records of the Linux operating system. To this end, searches were carried out in the Scielo, Bireme, ISI Web of Science and Google Scholar databases, using the descriptors: Linux Distribution, Operating System, Open Source, Free Software, Command Terminal, Linux Servers, Systems Administration, Terminal, Shell Script Programming. Linux may seem complex initially, but with gradual learning it is possible to get the most out of this versatile operating system.

Keywords: Linux distribution. operating system. open source. free software. terminal. Shell Script programming.



INTRODUÇÃO

O Linux é um sistema operacional de código aberto amplamente utilizado em todo o mundo. Criado por Linus Torvalds no início da década de 1990, o Linux rapidamente se tornou uma força dominante no mundo da computação devido à sua estabilidade, segurança e flexibilidade. Diferentemente de sistemas operacionais comerciais, como o Windows e o macOS, o Linux é distribuído sob uma licença de código aberto, o que significa que seu código-fonte está disponível para qualquer pessoa examinar, modificar e distribuir (CAMPOS, 2006).

Isso resultou em uma comunidade global de desenvolvedores e entusiastas que contribuem constantemente para o aprimoramento do Linux. Uma das características distintivas do Linux é a interface de linha de comando (CLI), onde os usuários interagem com o sistema por meio de comandos de texto. Embora isso possa parecer intimidante no início, a CLI oferece um controle granular sobre o sistema e é uma ferramenta poderosa para automação e administração. O Linux é altamente modular e personalizável. Existem muitas distribuições Linux (ou distros) disponíveis, cada uma com seu próprio conjunto de aplicativos e configurações. Isso permite que os usuários escolham uma distro que atenda às suas necessidades específicas, seja para uso em *desktops*, servidores, sistemas embarcados ou outras finalidades (FERREIRA, 2016).

Além disso, o Linux é amplamente utilizado em servidores e data centers devido à sua estabilidade e segurança. Empresas e organizações de todos os tamanhos confiam no Linux para executar seus sistemas críticos. Embora o Linux possa ser desafiador para iniciantes, a comunidade Linux é vasta e ativa, oferecendo uma abundância de recursos, documentação e suporte online (SICHMAN, 2015). Com dedicação e aprendizado gradual, qualquer pessoa pode dominar o Linux e aproveitar suas vantagens. Neste artigo, exploraremos os conceitos básicos do Linux, incluindo sua estrutura de diretórios, comandos essenciais, gerenciamento de pacotes e permissões de arquivo. Esperamos que esta introdução seja o ponto de partida para sua jornada no mundo do Linux.

OBJETIVO

Fornecer uma introdução acessível e abrangente ao sistema operacional Linux, destinada a pessoas que tem pouca ou nenhuma experiência com o sistema, com o objetivo de capacitar os leitores deste artigo a entender os princípios básicos do Linux, sua importância e como começar a usá-lo.

MÉTODO

A metodologia para a realização se deu através de uma pesquisa descritiva, com análise de registros bibliográficos do assunto. Para embasamento teórico, foram realizadas pesquisas nas bases de dados Scielo, Bireme, ISI Web of Science e Google Acadêmico. O levantamento dos dados bibliográficos ocorreu no período de janeiro de 2023 a agosto de 2023. Inicialmente foram selecionadas 18 publicações nos idiomas português e inglês. Os critérios de inclusão foram: publicações com informações relevantes para quem está

iniciando o aprendizado ao sistema Linux. O critério de exclusão foi: inadequação ao objeto deste estudo. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram analisadas 10 publicações na íntegra, sendo realizada uma análise qualitativa dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Características do Linux

O Linux é um sistema operacional rico em características, muitas das quais contribuem para sua popularidade e versatilidade. A primeira característica é sua distribuição sob uma licença de código aberto, o que significa que seu código-fonte está disponível para todos. Isso promove a transparência, a colaboração e o desenvolvimento comunitário. O Linux também é conhecido por sua segurança robusta. As permissões de arquivo e os modelos de segurança granulares ajudam a proteger o sistema contra ameaças. Linux é altamente estável e é frequentemente usado em servidores e sistemas críticos. Pode funcionar continuamente por longos períodos sem necessidade de reinicialização. Existem centenas de distribuições Linux, cada uma adaptada a diferentes necessidades. Isso inclui distribuições para desktops, servidores, sistemas embarcados e muito mais (DE LIMA, 2020).

Outra característica é o Linux permite que os usuários personalizem o sistema de acordo com suas preferências. É possível escolher entre diferentes ambientes de *desktop*, temas, ícones e muito mais. O desenvolvimento do Linux é contínuo e ativo. Atualizações regulares e correções de segurança são lançadas para melhorar o sistema. Os Comandos da Linha de Comando (CLI) é uma parte fundamental do Linux e oferece controle total sobre o sistema. É poderosa para automação e tarefas avançadas. Com relação ao gerenciamento de pacotes, o Linux usa gerenciadores de pacotes (como APT, YUM e Pacman) para facilitar a instalação, atualização e remoção de software (OLIVATO, 2021).

O Linux é gratuito para uso, o que o torna uma escolha econômica para empresas e usuários domésticos. Além disso possui uma comunidade global de entusiastas e desenvolvedores de Linux que fornecem suporte, documentação e recursos online. O Linux é conhecido por seu desempenho eficiente e capacidade de rodar em hardware mais antigo. Além de ser usado em PCs, o Linux é amplamente utilizado em servidores, sistemas embarcados, smartphones (Android é baseado em Linux) e dispositivos IoT. Essas características fazem do Linux um sistema operacional versátil e poderoso que atende a uma ampla gama de necessidades, desde servidores corporativos até computadores pessoais e dispositivos embarcados.

Processo de Instalação

O processo de instalação do Linux pode variar um pouco dependendo da distribuição escolhida, mas em geral, segue um conjunto de etapas básicas (TEIXEIRA, 2008). Vou fornecer um guia geral para a instalação do Linux em um computador pessoal:

Passo 1: Escolher uma Distribuição Linux. Antes de instalar o Linux, você deve escolher a distribuição que atende às suas necessidades. Distribuições populares incluem

Ubuntu, Fedora, Debian, CentOS e Linux Mint. Visite o site da distribuição escolhida para baixar a imagem ISO.

Passo 2: Preparar uma Mídia de Instalação. Você precisará criar uma mídia de instalação inicializável, geralmente em um pen drive USB ou DVD. Você pode usar ferramentas como o “Rufus” ou “Etcher” para criar um pen drive inicializável a partir da imagem ISO que você baixou.

Passo 3: Iniciar a Máquina com a Mídia de Instalação. Insira o pen drive USB ou DVD inicializável no seu computador e reinicie-o. Você precisará configurar a ordem de inicialização no BIOS/UEFI para que o computador inicie a partir da mídia de instalação.

Passo 4: Iniciar o Processo de Instalação. Depois de inicializar a partir da mídia de instalação, você verá um menu de inicialização. Selecione a opção de “Instalar” ou “Iniciar o Linux” para iniciar o processo de instalação.

Passo 5: Configurar Idioma e Teclado. Siga as instruções para selecionar seu idioma, fuso horário e layout de teclado.

Passo 6: Particionamento de Disco. Você terá a opção de particionar o disco rígido. Pode optar por “Apagar o disco e instalar o Linux” (o que apagará todos os dados no disco) ou escolher “Instalação personalizada” para configurar partições manualmente.

Passo 7: Configurar Usuário e Senha. Crie um nome de usuário e uma senha para sua conta no Linux. Você também pode definir um nome para o computador.

Passo 8: Instalar o Sistema. Confirme suas escolhas e inicie o processo de instalação. Isso pode levar algum tempo, dependendo do hardware do seu computador.

Passo 9: Concluir a Instalação. Após a instalação, você receberá uma mensagem informando que o processo foi concluído com êxito. Reinicie o computador removendo a mídia de instalação.

Passo 10: Iniciar o Linux. Se tudo correu bem, o sistema operacional Linux agora deve estar instalado e pronto para uso. Faça login com o nome de usuário e senha que você configurou anteriormente.

Controle de execução de um processo

No Linux, você pode controlar a execução de processos de várias maneiras usando comandos e ferramentas disponíveis no sistema (NORONHA, 2006). Aqui estão algumas maneiras de controlar a execução de um processo:

ps - Listar Processos: O comando ps permite listar os processos em execução no sistema. Use ps aux para listar todos os processos.

top - Monitorar Processos em Tempo Real: O comando top exibe uma lista em tempo real dos processos em execução, classificados por uso de recursos, como CPU e memória.

kill - Encerrar Processos: O comando kill permite encerrar processos. Você pode usar kill seguido pelo ID do processo (PID) ou pelo nome do processo. Por exemplo, kill PID

ou `killall nome_do_processo`.

kill - Encerrar Processos por Nome: O comando `kill` encerra processos com base no nome do processo. Por exemplo, `kill nome_do_processo`.

killall - Encerrar Processos por Nome: O comando `killall` encerra processos com base no nome do processo. Por exemplo, `killall nome_do_processo`.

nice e **renice** - Ajustar Prioridade de Processo: O comando `nice` permite definir a prioridade de execução de um processo. Use `renice` para ajustar a prioridade de um processo em execução.

bg e **fg** - Gerenciar Processos em Segundo Plano e em Primeiro Plano: O comando `bg` move um processo em primeiro plano para segundo plano, enquanto `fg` traz um processo em segundo plano de volta para o primeiro plano.

nohup - Execução de Processo em Segundo Plano Persistente: O comando `nohup` permite que você inicie um processo em segundo plano que continue a ser executado mesmo após a saída da sessão do terminal.

systemctl - Gerenciar Serviços do Sistema (Systemd): Para controlar serviços do sistema no Linux, use o `systemctl` para iniciar, parar, reiniciar e verificar o status de serviços.

cron - Agendar Tarefas: Use o serviço `cron` para agendar tarefas periódicas ou executar comandos em horários específicos.

Lembrando que a manipulação de processos pode afetar o funcionamento do sistema, portanto, deve-se ter cuidado ao usar esses comandos, especialmente os que encerram processos (NORONHA, 2006). Certifique-se de entender os processos e seu impacto antes de executar comandos que os afetem.

Interrompendo a execução de um processo

Para interromper a execução de um processo no Linux, você pode usar o comando `kill`. Aqui estão os passos básicos para interromper um processo:

Identificar o PID (ID de Processo): Antes de interromper um processo, você precisa saber o PID do processo que deseja parar. Você pode listar os processos em execução usando o comando `ps aux` ou `ps -e` para encontrar o PID do processo que deseja interromper (SILVA, 2013).

Usar o Comando `kill` para Interromper o Processo: Depois de identificar o PID do processo, use o comando `kill` seguido pelo PID para interromper o processo. Por exemplo, para interromper um processo com PID 1234, você pode usar o comando: `kill 1234`. Isso enviará um sinal de término (`SIGTERM`) ao processo, permitindo que ele finalize suas tarefas de maneira ordenada. Se o processo não responder ao `SIGTERM`, você pode usar o sinal de força (`SIGKILL`) para encerrá-lo abruptamente:

```
kill -9 1234
```

O sinal `SIGKILL` não permite que o processo faça qualquer limpeza ou finalize tarefas pendentes, então use-o com cautela.

Após enviar o comando kill, você pode verificar se o processo foi encerrado usando o comando ps aux novamente ou pgrep para procurar pelo PID. Se o processo não aparecer mais na lista, ele foi encerrado com sucesso. É importante mencionar que o kill não exclui permanentemente o processo ou seu executável, apenas encerra sua execução atual. Se o processo for iniciado novamente, ele terá um novo PID.

É importante lembrar que é preciso ter cuidado ao usar o kill, especialmente com o sinal SIGKILL (-9), pois ele encerra o processo imediatamente e pode resultar na perda de dados não salvos ou em um estado instável do sistema (FARIAS, 2004). Geralmente, tente primeiro o SIGTERM para permitir que o processo termine de maneira ordenada antes de recorrer ao SIGKILL.

Instalando e removendo pacotes

No Linux, você pode instalar e remover pacotes de software usando gerenciadores de pacotes específicos da distribuição (LEMOS, 2018). Vou explicar como fazer isso com alguns dos gerenciadores de pacotes mais comuns.

1. APT (Debian e Ubuntu):

Para instalar um pacote:

```
sudo apt-get install nome_do_pacote
```

Para remover um pacote:

```
sudo apt-get remove nome_do_pacote
```

2. YUM (Fedora e CentOS):

Para instalar um pacote:

```
sudo yum install nome_do_pacote
```

Para remover um pacote:

```
sudo yum remove nome_do_pacote
```

3. Pacman (Arch Linux):

Para instalar um pacote:

```
sudo pacman -S nome_do_pacote
```

Para remover um pacote:

```
sudo pacman -R nome_do_pacote
```

4. Zypper (openSUSE):

Para instalar um pacote:

```
sudo zypper install nome_do_pacote
```

Para remover um pacote:


```
sudo zypper remove nome_do_pacote
```

5. APT (Ubuntu e Debian) e YUM (Fedora e CentOS) - Interface Gráfica:

Você também pode usar gerenciadores de pacotes gráficos como “Synaptic” (para APT) ou “Software” (para YUM) em ambientes de desktop para instalar e remover pacotes de forma mais amigável.

6. Snap e Flatpak:

Além dos gerenciadores de pacotes tradicionais, o Linux oferece sistemas de empacotamento universal, como Snap e Flatpak. Para instalar pacotes Snap, você pode usar o comando `snap install nome_do_pacote`. Para Flatpak, é `flatpak install nome_do_pacote` (CAMPOS, 2006).

Geralmente é necessário ter privilégios de superusuário (usando `sudo`) para instalar ou remover pacotes, e é importante verificar o nome exato do pacote que você deseja instalar ou remover. Além disso, a sintaxe pode variar um pouco entre distribuições, portanto, adapte os comandos de acordo com a distribuição Linux que você está usando.

INTRODUÇÃO AO SHELL SCRIPT

Shell Script é uma forma de programação de scripts no sistema operacional Linux (e também em outros sistemas Unix-like). Ele permite que os usuários automatizem tarefas, criem programas simples e executem comandos em sequência usando scripts de texto (FRANCISCATTO, 2014).

Shell Script é uma ferramenta poderosa para automatizar tarefas no Linux, desde operações simples até processos complexos. À medida que o usuário ganha experiência, pode criar scripts mais sofisticados para tornar suas tarefas diárias mais eficientes. O aprendizado gradual e a prática são essenciais para se tornar proficiente em Shell Scripting (DA SILVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema operacional Linux é uma poderosa alternativa de código aberto ao Windows e ao macOS. Ele oferece estabilidade, segurança e flexibilidade, sendo amplamente utilizado em servidores, dispositivos embarcados e até mesmo em *desktops*. Sua grande variedade de distribuições permite que os usuários escolham a que melhor atenda às suas necessidades.

Além disso, a comunidade de desenvolvedores e o suporte ativo tornam o Linux uma escolha sólida para uma ampla gama de aplicações. No entanto, a curva de aprendizado pode ser íngreme para iniciantes, e a compatibilidade de software pode ser um desafio em algumas áreas.

Em última análise, a escolha de usar o Linux depende das necessidades individuais e das preferências do usuário.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Augusto. O que é Linux. BR-Linux. Florianópolis, março de, 2006.

DA SILVA, Ed Carlos P.; SOUSA, Thiago Alefy A.; GURGEL, Thalia K. Sampaio. Ferramenta de Gerenciamento de Redes e Computadores Baseado em Shell Script. Anais do Encontro de Computação do Oeste Potiguar ECOP/UFERSA (ISSN 2526-7574), 2017.

DE LIMA, Brenda; MOREIRA, João Padilha. SEGURANÇA NO GNU/LINUX. Projetos e relatórios de estágio, v. 2, n. 1, 2020.

FARIAS, Paulo Cesar Bento. Curso Essencial de Linux. Universo dos Livros Editora, 2004.

FERREIRA, Antonio Luiz. O Kernel Linux e as distribuições GNU/Linux. 2016.

FRANCISCATTO, Roberto *et al.* Utilização de shell script e interfaces gráficas para construção de software educacional livre. RENOTE, 2014.

LEMOS, Aline Dayany de *et al.* Linux. 2018.

NORONHA, MF de. Controle da Execução e Disponibilização de Dados para Aplicativos sobre Sequências Biológicas: o Caso BLAST. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado), Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006

OLIVATO, Gabriel. Infraestrutura computacional altamente replicável e portátil para pesquisa em Ciência de Dados utilizando OpenHPC. 2021.

SICHMAN, Jaime Simão. Operacionalização de sistemas complexos. Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas, 2015.

SILVA, Ítalo Campos de Melo *et al.* Temporizadores em software para linux de tempo real: uma proposta para diminuir interferências em processos de tempo real. 2013.

TEIXEIRA, Jarbas. Linux-sem segredos. Universo dos Livros Editora, 2008.

Redes sociais: consequências no processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes

Fábio Neves Rosendo
Maria Viviane Romão da Silva
Alexandra Gomes Loiola

RESUMO

O processo de evolução tecnológica vem crescendo de maneira avassaladora nas últimas décadas, desde o final de século XX. As interações tecnológicas entre máquina e ser humano foram um marco na história. A metade da década de 90 do século passado foi marcada pela criação inovadora no mundo da internet, o famoso Windows 95 que foi um divisor de águas nesse mundo tecnológico, seguido do Windows 98 e assim por diante. Além dessas ferramentas inovadoras, foi observada a necessidade de aumentar essa interação do ser humano com a tecnologia. Dessa forma, em 1995 foi criada a Classmates.com, uma rede que tinha a intenção de conectar pessoas, ou seja, a primeira rede social. Uma ferramenta rudimentar, mas que permitiu a aproximação de pessoas em diferentes lugares do mundo através de uma tela de computador. Esses fatores inovadores e afetivos, cumulado ao processo avançado de globalização, foram o pontapé para o desenvolvimento acelerado de novas redes sociais, modernas, eficientes e que suprissem as necessidades da sociedade moderna. Posteriormente já no início dos anos 2000 redes sociais famosas como: *Orkut*, *Messenger*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e outras mais surgiram e moldaram as relações sociais, em especial a vida dos adolescentes e das crianças. O presente trabalho busca compreender como essas redes sociais afetaram diretamente o processo cognitivo dos jovens, interferindo no processo do ensino por parte dos professores e no processo de aprendizagem dessas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: redes sociais. educação. processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The process of technological evolution has been growing overwhelmingly in recent decades, since the end of the 20th century. Technological interactions between machines and humans were a milestone in history. The mid-90s of the last century were marked by innovative creation in the world of the internet, the famous Windows 95 which was a watershed in this technological world, followed by Windows 98 and so on. In addition to these innovative tools, the need to increase this interaction between humans and technology was observed. Thus, in 1995, Classmates.com was created, a network that had the intention of connecting people, that is, the first social network. A rudimentary tool, but one that allowed people in dif-



ferent parts of the world to come together through a computer screen. These innovative and affective factors, combined with the advanced process of globalization, were the kickstart for the accelerated development of new social networks, which are modern, efficient and meet the needs of modern society. Later, in the early 2000s, famous social networks such as Orkut, Messenger, Facebook, Instagram, Twitter and others emerged and shaped social relationships, especially the lives of teenagers and children. The present work seeks to understand how these social networks directly affected the cognitive process of young people, interfering in the teaching process by teachers and in the learning process of these children and adolescents.

Keywords: social media. education. teaching and learning process.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea teve início em meados do século XVIII, precisamente no período da revolução francesa estendendo-se até o presente momento. Durante esses séculos que envolvem a contemporaneidade a sociedade mudou drasticamente. O avanço tecnológico foi responsável pelo desenvolvimento acelerado da humanidade em todas as áreas do conhecimento. Em decorrência disso, houve uma melhora na expectativa de vida e na interação social.

Na escola aprende-se que para ter ideia de quando termina e começa uma época, costumamos tomar como base alguns acontecimentos revolucionários como: a descoberta do fogo; a descoberta da pólvora; a descoberta do carvão como fonte de combustível; o petróleo; as energias nucleares e mais recentemente o mundo digital.

Esse mundo digital marca um novo momento da humanidade. Diante disso, o presente trabalho, busca compreender como a tecnologia através das redes sociais vem afetando de forma positiva ou negativa o desenvolvimento cognitivo dos jovens: adolescentes e crianças, que estão em fase escolar. Ocorre que para entender esse processo é preciso passar por algumas fases que serão debatidas ao longo do texto. Em primeiro lugar, é necessário demarcar o que seria o processo de ensino e aprendizagem no qual os jovens estão inseridos e como esse processo é afetado pelas redes sociais. E para que isso seja de fácil compreensão, contaremos com autores gabaritados no assunto, como é o caso de Piaget, que nos fala sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno no processo de conhecimento:

O processo de conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão (ISILDA, 1998. p. 34).

Demonstrando que o processo de aprendizagem, ou seja, de absorção do conhecimento, deriva da relação de um sujeito ativo (aluno) com um objeto (aquilo que está sendo estudado). Essa relação é o ponta pé para o próximo passo desse processo, sendo a organização dos conteúdos lidos cumulado as experiências e reflexões pessoais, tronando a compreensão dos saberes uma tarefa mais dinâmica e palatável.

Em seguida, será importante ao longo do texto esclarecer que outros ambientes também sofrem com os avanços da tecnologia, em especial das redes sociais, de acordo com o objeto estudado no presente artigo. É preciso compreender que não somente o ambiente escolar, mas o ambiente doméstico também é afetado. O ambiente faz parte do processo de ensino e aprendizagem, ele é importante para trazer estabilidade e a tranquilidade necessária para que o cérebro consiga absorver as informações repassadas e posteriormente tenha uma maior facilidade em processá-las.

Ocorre que, quando um ambiente não comunga com as características necessárias para que o processo cognitivo do cérebro funcione, pode influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes. Um ambiente conturbado pode afetar no desenvolvimento intelectual e conseqüentemente na capacidade de desenvolver habilidades práticas e afetivas. O mercado de trabalho, bem como as demais áreas da vida humana necessitam de interação e raciocínio, esses elementos são formados no cérebro, mas podem ser prejudicados em pessoas que não tiveram um processo adequado, ou seja, longe de grandes perturbações ou distrações.

Há alguns anos poderíamos entender que determinados acontecimentos seriam perturbações, como: festas, guerras, o excesso de televisão etc. Mas, o tempo mudou rapidamente e o conceito de perturbação também. Logo, diante do objeto de estudo, pode-se considerar que o excesso de tecnologia é um tipo de perturbação. Nessa linha, o excesso de rede social é uma consequência do excesso de tecnologia, portanto. Sendo assim, a perturbação cerebral acarretada pelo excesso de rede social trouxe malefícios no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, tendo em vista o que já foi falado, bem como o que ainda será debatido ao longo do texto.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Primeiramente, cabe esclarecer o que é esse processo de ensino e aprendizagem e como ele funciona, especialmente para crianças e adolescentes. Segundo o dicionário, a palavra processo significa uma ação prolongada, que expressa continuidade na realização de uma atividade, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é uma ação prolongada que conta com dois agentes, um ativo, o professor, e um agente passivo, o aluno. Durante essa troca de informações ambos conseguem se conectar no processo de aprendizado. A aprendizagem acontece a partir da junção entre processo e produto. O processo, seria o caminho até a concretização da aprendizagem, enquanto o produto seria o conhecimento ainda não lapidado no ser humano, mas que já nasce com ele, podendo ser desenvolvido e multiplicado. Além disso, sabe-se também que os alunos passam pelo desenvolvimento real e afetivo, sendo informações que já nascem com as crianças. E sobre isso Vygotsky (1998) fala que:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 2014, p.113).

Vygotsky acreditava que, o desenvolvimento da criança só poderia acontecer através da aprendizagem, que envolve os dois aspectos acima mencionados, pois para ele,

o ser humano necessita de relações reais e afetivas com o ambiente para tomar posse do conhecimento.

O processo de ensino configura-se como o caminho que deve ser percorrido por todos para que seja alcançado o entendimento de determinados assuntos. É um caminho difícil, mas sem ele não é possível chegar ao próximo passo dessa relação, a aprendizagem. Há muito tempo o ser humano percebeu que ensinar é a única forma de repassar o conhecimento, e assim, garantir a continuidade da espécie. O conhecimento é transmitido por diferentes canais, como: escrita, pintura, música e a repetição de ações. Ocorre que esse processo de ensino e aprendizagem não é mecânico, pois ele depende da interação entre aluno e professor, que tem como principal objetivo o desenvolvimento intelectual do aluno. Quanto a isso, falava Libâneo (1994, p.90):

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” Dessa forma podemos perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, para que o ensino surta o efeito esperado, sendo a transmissão de conhecimento e o consequente desenvolvimento intelectual do aluno, é preciso que haja interação entre o polo ativo e passivo desse processo. Diante desse processo, o professor faz o papel de mediador do conhecimento, ele tem o “poder¹” de mudar a vida de um aluno através do conhecimento. Acontece que, para esse papel ser feito da melhor forma, o professor deve estar sempre disposto a facilitar o processo de ensino.

Cumprir destacar que, cabe ao professor se reinventar diante das mudanças e dificuldades impostas pela vida. O professor também deve se lembrar que ao mesmo tempo em que ele é um agente ativo também se afigura como agente passivo desse processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ele recebe conhecimento dos alunos quando tentar transmitir o seu. Logo, cabe ao professor estar sempre atualizado as novas práticas acadêmicas para que o rendimento do aluno cresça, já que o trabalho do professor interfere diretamente no rendimento do aluno. Sobre isso, fala Tânia Zagury (1949, p.49):

O rendimento do aluno de fato depende diretamente do trabalho docente. Se ele ensina bem, usa metodologia adequada, incentiva e cria oportunidades de reflexão, revisão e fixação, se há recuperação paralela sempre, em boa parte dos casos o aluno atinge os objetivos desejados. Em tese- é preciso deixar bem claro. Porque a aprendizagem não obedece a uma relação de causalidade inequívoca... A aprendizagem não depende apenas dos recursos de ensino, nem apenas do professor, mas também de muitas outras variáveis.

Em continuação, a autora também deixa nítido que mesmo o professor exercendo um papel importante nesse processo de aprendizagem, ele é apenas um dos aspectos desse processo. O professor deve estar atento às mudanças que interferem na aprendizagem, de forma positiva e negativa. No presente artigo, essa mudança refere-se de forma especial às redes sociais e suas consequências no processo de formação intelectual dos alunos. E sobre isso, veremos nos próximos capítulos.

¹ Poder é a capacidade ou autoridade de fazer algo. O professor detém essa capacidade ou autoridade de transmitir o conhecimento.

Redes sociais no ambiente doméstico e escolar

A sociedade está passando por um processo avançado de transformação através da tecnologia, grandes coisas foram feitas nas últimas décadas. Dentro desse processo de transformação a internet tem um papel central. Nos últimos anos a internet tem contribuído em diversos setores da sociedade, na educação não foi diferente. Pode-se destacar muitos avanços nessa área, como a facilidade em buscar livros, artigos, revistas científicas e temas de trabalhos que antes eram de difícil acesso, mas hoje estão na palma da mão. De forma mais recente, a internet vem entrando com força dentro das salas de aulas, através dos programas governamentais de acesso à internet nos estabelecimentos de ensino públicos, além de alguns estabelecimentos da rede privada.

Assim sendo, a internet tornou-se uma aliada na educação das crianças e adolescentes, trazendo conforto e praticidade. Essa rede de computadores que conecta todo o mundo traz dentro de si vários programas, que podem ser usados de inúmeras maneiras, inclusive, no mundo da educação, cabendo aos educadores adaptar-se e não cultivar um sentimento de repulsa e temor ao novo, pois o professor é apenas um dos instrumentos no processo educativo e sobre isso:

Eu diria que, primeiro que tudo, os professores têm que repensar o seu papel. Se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm de se consciencializar que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras. Deve, no entanto, salientar-se que o seu valor informativo tem níveis diferentes conforme o acesso que os seus alunos puderem ter 71 a outras fontes de informação. É fundamental que os professores percebam esta diversidade. Haverá alunos que não vão precisar muito da informação substantiva dos professores, embora precisem da informação processual no sentido de a digerirem e criticarem (ALARCÃO, 2003, p. 31).

Ficando evidente que as pessoas que participam do processo educacional, em especial os professores, têm um papel central na intermediação das novas tecnologias com os alunos. Ocorre que entre essas novas tecnologias existe uma que se destaca entre os jovens. O presente artigo vem lançar luz sobre o fenômeno das redes sociais.

Redes sociais são aplicativos criados para conectar pessoas, físicas ou jurídicas, particulares e empresas, familiares e amigos. Pessoas que compartilham interesses em comum, pessoais e econômicos. Esses aplicativos muito influentes, sabe-se que mais da metade da população mundial tem acesso às redes sociais e as explicações para esse fenômeno são diversas, pois são ambientes que despertam várias sensações de prazer no usuário produzidas através da descarga de dopamina causa pela tela dos celulares e computadores.

Por ser um ambiente considerado democrático e mais barato, ela é utilizada por quem quiser e da maneira que quiser, dentro das leis locais. É muito comum hoje em dia empresas e pessoas físicas utilizando desse meio social para ganhar dinheiro, quer seja mostrando sua vida, quer seja mostrando um produto, o fato é que se tornou um negócio mais rentável do que muitos empregos tradicionais. Um ambiente muito atrativo principalmente para os jovens que tem contato com as telas cada vez mais cedo.

Diante disso, não é de se estranhar que as redes sociais estejam cada dia mais perto do ambiente doméstico e escolar, pois a sociedade não para de se desenvolver. Ocorre que, essa proximidade gera efeitos práticos na vida dessas crianças e adolescentes, efeitos bons e ruins.

No mesmo sentido, deve-se ressaltar também que as redes sociais são expressões tecnológicas do que os seres humanos sempre vivenciaram, ou seja, uma vida em comunidade. As redes sociais são as novas praças, elas retratam costumes antigos de uma forma moderna. São espaços aonde jovens se reúnem virtualmente para manter-se conectados com o mundo. São ferramentas utilizadas para obter conhecimento técnico, contatos pessoais e profissionais, ou apenas passar o tempo. Sobre esse novo espaço que repete costumes antigos Franco (2008, p. 43), fala que:

Não é agora que a sociedade está se constituindo como uma sociedade-rede. Toda vez que sociedades humanas não são invadidas por padrões de organização hierárquicos ou piramidais e por modos de regulação autocráticos, elas se estruturam como redes. O que ocorre na época atual é que a convergência de fatores tecnológicos (como a fibra ótica, o laser, a telefonia digital, a microeletrônica e os satélites de órbita estacionária), políticos, econômicos e sociais, está possibilitando a conexão em tempo real (quer dizer, sem distância) entre o local e o global e, assim, está tornando mais visível a rede social e os fenômenos a ela associados, ao mesmo tempo em que está acelerando e potencializando os seus efeitos, o que não é pouca coisa.

Percebe-se que as redes sociais são continuações dos espaços físicos dos tempos passados. Através dela, relações interpessoais são transformadas, construindo sociedades e ajudando no desenvolvimento afetivo e intelectual, quando utilizada de forma moderada.

É evidente que a internet, bem como todos os seus mecanismos de interação estão cada vez mais presentes em nosso meio. Esses meios se usados de forma responsável, podem ser ferramentas usadas no aprimoramento das capacidades cognitivas e sociais dos jovens, em especial no desenvolvimento da aprendizagem nas escolas. Com relação a isso, Garcia (2000, p. 05), entende que:

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, a chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo, ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar idéias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar idéias e pensamentos e, definitivamente, na sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos.

Dessa forma, a expectativa é que a internet e as redes sociais sejam instrumentos de desenvolvimento social e educacional para alunos e professores, pois elas têm a capacidade de aprimorar os métodos de ensino que irão impactar diretamente no processo aprendizagem.

Ante o que foi exposto, pode-se constatar que esses aglomerados virtuais têm a capacidade de modificar o meio social. Pessoas de diferentes lugares do mundo, entres elas, alunos e professores, podem compartilhar suas experiências e crescer mutuamente. E sobre isso, retratou Recuero (2005, p. 5):

As comunidades virtuais são agregadas sociais que surgem da Rede [Internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético [ciberespaço].

A partir dos trechos e das discussões acima, o debate sobre as redes sociais, bem como sua importância e consequências no meio doméstico e acadêmico, em especial de crianças e adolescentes mostra-se pertinente. Sendo assim, no próximo capítulo focaremos em trazer à tona as consequências cognitivas que podem ser causadas pelo uso irregular dessas ferramentas de interação.

Efeitos das redes sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes

Finalmente, na última parte do artigo (seção do presente texto), trataremos (trata-se) dos efeitos práticos das redes sociais no desenvolvimento mental dos estudantes e que também acabam afetando a vida dos pais e dos professores.

A transição entre a fase da vida enquanto criança, para a adolescência é uma fase complicada, pois é o momento da vida humana em que o cérebro sofre com maior intensidade a variação dos hormônios. É um período de emoções intensas, comportamentos impulsivos e procura contínua por uma identidade. Estudos mais recentes esclarecem que o córtex pré-frontal, a região mais evoluída do nosso cérebro que é responsável pela parte emocional, começa a amadurecer a partir dos 3 anos de idade. O cérebro de forma geral, somente se desenvolve de forma completa por volta dos 25 anos de idade.

Assim sendo, compreende-se o período de transição entre a fase da primeira infância e adolescência de extrema importante para a organização neural. Acontece que para o ideal desenvolvimento dessa fase, é preciso organização, mas para que essa organização se instale o adolescente deve manter o controle das suas emoções, tendo mais acesos aos lobos frontais, que são essenciais para planejamento e execução de comportamentos aprendidos e intencionais.

Os cérebros das crianças e dos adolescentes estão em uma busca frequente por estímulos, isso acontece geralmente porque eles ainda não tiveram total acesso ao córtex pré-frontal, parte do cérebro responsável pela inteligência, raciocínio lógico e pela manipulação das demais regiões do cérebro, como as emoções. Portanto, crianças e adolescentes têm dificuldades em impor limites em seus desejos, precisando da ajuda dos pais, de professores e pessoas mais velhas. Isso pode ser refletido em todas as áreas da vida de um jovem, em especial nos estudos. A adolescência em especial é uma fase de descobertas e autoconhecimento, isso faz com que a busca por novidades seja constante. Além disso, ocorre o fenômeno do rompimento de laços afetivos com pessoas, objetos e hábitos que antes eram frequentes na fase da primeira infância.

Acontece que essa fase também é marcada por muitos transtornos que são causados justamente por causas dessas mudanças biológicas e comportamentais. Transtorno de ansiedade e depressão estão ficando comuns nessa fase. A perda ou o ganho excessivo de peso, bem como o isolamento social, são sintomas clássicos dessas mudanças. E é claro que isso acaba afetando o desenvolvimento na aprendizagem. Nesse momento, escola e família devem se unir para que esse jovem possa ter a normalidade da sua vida reestabelecida.

É importante que os pais e a escola tenham em mente que essas mudanças, boas e ruins, são frutos de transformações neurais intensas. Isso não significa que esse fenômeno

não deve ser enfrentado, pois o uso em excesso da internet, em especial das redes sociais pode impactar diretamente nas tarefas diárias. Sobre isso, afirma Rushkoff que “O uso das redes sociais transcende a barreira da utilização esporádica de entretenimento e começa a impactar na execução das tarefas diárias de trabalho do indivíduo. (RUSHKOFF, 2012, p. 38).

Por fim, as redes sociais não devem ser encaradas como vilãs, mas ao mesmo tempo devem ser usadas com moderação e responsabilidade, sem deixar de lado os afazeres, tampouco o convívio familiar, como fala Cooley (1909, p. 83):

Que prática estranha é, quando você pensa nela, que um homem deva se sentar à mesa para seu café da manhã e, em lugar de conversar com sua mulher e filhos, segure em frente a sua face uma espécie de tela em que está inscrita uma fofoca mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia tem crescido de forma repentina e talvez de forma assustadora em alguns seguimentos. O fato é que não podemos negar a nós mesmos e a nossos filhos o direito de entrar de vez nesse novo século. Todas as áreas conseguiram avançar para em prol de uma sociedade mais justa e evoluída.

Os avanços na área da educação são notáveis. Pode-se enxergar novos métodos de ensino e novas ferramentas. Em suma, os alunos de hoje estão mais amparados do que os alunos de décadas passadas. Ocorre que isso não significa necessariamente um avanço efetivo na aprendizagem desses jovens, pois quantos maiores os estímulos num cérebro jovem, mais ele pode se distrair. Isso é um dos lados os negativos de tantas facilidades e estímulos na vida das pessoas.

Diante dessa dicotomia, cabe sempre o debate para o bem desses jovens, bem como de suas famílias e ambiente escolar. O debate deve existir, mas nunca com a intenção de vilanizar² as redes sociais e suas tecnologias, mas sempre achando formas de conviver e crescer juntos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003, p. 31.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Editora: artes médicas. 1998

COOLEY, Charles Horton. The Theory of Transportation [1894]. In: ANGELL, Robert Cooley (org.). Sociological Theory and Social Research: Selected Papers of Charles Horton Cooley. New York: Kelley, p. 17–120, 1969a.

FRANCO, A. Escola de redes: novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a internet, a política e o mundo globalizado. Curitiba: Saturnos Assessoria em Comunicação Social S/C Ltda. 2008, p.43.

² É o ato de tornar alguém ou alguma coisa malvista.

GARCIA, P. S. Qualidade e informática: a escola pública do ano 2000. Artigo apresentado e publicado no Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP) 1995, p.5.

LIBÂNEO, José Carlos. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 2. Ed. São Paulo: Plexus, 1998.

RECUERO, R. Redes sociais da internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. Comunidades virtuais em redes sociais na internet: uma proposta de estudo. E-Compós, v.4. Brasília, 2005.

RUSHKOFF, Douglas. As 10 questões essenciais da era digital: programe seu futuro para não se programado por ele. São Paulo, SP. 2012

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12. Ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ZAGURY, T. O Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil/ Tania Zagury. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

Concepções dos alunos do ensino médio sobre os tipos de poluição ambiental no município de Campina Grande – PB

Elder Alves de Lima

Licenciando em Ciências Biológicas (Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/Campina Grande/Paraíba/Brasil).

RESUMO

Visto o grande problema enfrentado pelo meio ambiente atualmente através dos diferentes tipos de poluição, foi desenvolvido esse trabalho na condição de bolsista PIBID- Biologia/UEPB, tendo como objetivo não só os resultados após a realização de práticas inovadoras, mas também a reflexão dos alunos sobre esse tema tão importante, a atividade tornou-se mais atrativa por se tratar de uma pesquisa-extensão. O presente trabalho trata-se de um relato de experiência decorrente de uma atividade realizada em uma turma de 30 alunos do 3º Ano do Ensino médio da Escola Estadual Dr. Elpidio de Almeida com foco nos tipos de poluição ambiental presentes no município de Campina Grande – PB. Esta atividade foi supervisionada por um professor de Biologia atuante na unidade de ensino supracitada, A ação foi dividida em 4 fases distintas: sondagem, com o intuito de observar a turma; pré-teste, com o objetivo de analisar o conhecimento de cada um a respeito do tema trabalhado; intervenção com o foco de reforçar o conhecimento e esclarecer as dúvidas; e pós-teste para análise de resultados a partir de comparações com o teste anterior. A intervenção contou com aula expositiva e posteriormente os alunos foram submetidos à entrega de trabalhos pós-observação e registros de tipos de poluição encontrados em seus respectivos bairros de residência, a partir dos resultados pode-se concluir que houve melhoria após a estratégia de ensino escolhida, fazendo com que os alunos aprimorassem mais os seus conhecimentos a respeito dos tipos de poluição e também chegassem a uma ideia mais clara de percepção ambiental.

Palavras-chave: PIBID. ensino médio. poluição.

INTRODUÇÃO

A poluição ambiental é um dos principais temas biológicos que mais chamam atenção nos últimos anos por causa do aumento dos diferentes tipos de poluição no nosso planeta, esse tema desperta muita atenção



e curiosidade em alunos em relação às consequências e causas dos diferentes tipos de poluições. Segundo Gama e Borges (2010), alguns fatores aumentaram a degradação do meio ambiente como o avanço da industrialização e o crescimento da população em diversas partes do mundo, o que representa uma ameaça à qualidade de vida das pessoas, sendo necessária a busca de soluções que possam combater os problemas do meio ambiente.

Os alunos na maioria das vezes precisam de algo que estimulem ainda mais a curiosidade e atenção sobre tal assunto, algo novo que quebre a rotina de livros, sala de aula, provas, dentre outros, fica evidente que é preciso inovar, criar novos caminhos na formação de estudantes, onde é necessário que sejam ultrapassados antigos modelos de ensino, já que os alunos de hoje em dia tem um maior acesso a informações através de equipamentos tecnológicos, sendo assim necessário valorizar mais os saberes cotidianos do aluno com métodos de ensino mais inovadores e um dos métodos de ensino estimulantes que podem despertar o querer do aluno e acabar com a desmotivação é a pesquisa fora de sala de aula, onde eles podem observar e ter a curiosidade de saber qual a causa do mesmo e quais as consequências que são trazidas para sua sociedade, esse método ajuda na fixação do conteúdo e revisa conceitos já trabalhados.

É necessário que seja trabalhado não só em âmbito escolar, mas em diversos lugares este tema que é tão importante para qualidade de vida dos seres vivos, sendo importante desenvolver trabalhos, projetos de extensão e outros tipos de atividades que façam com que a partir disso o aluno passe a ter ainda mais conhecimento do quão importante é este tema e possam assim ir conscientizando outras pessoas a respeito da educação ambiental.

Segundo Silva *et al.* (2012), é necessário que se busque alternativas para os problemas do meio ambiente, com estudos que se voltem para este problema, tanto avaliando a compreensão como também sendo feita análises de resultados de iniciativas sobre a educação do meio ambiente, especialmente nos ambientes escolares.

Diante da crise que o meio ambiente vem enfrentando foi escolhido esse tema para o desenvolvimento do trabalho, para que não haja apenas o entendimento do assunto e o desenvolvimento de atividades, mas também para que os alunos pudessem ao longo da pesquisa refletir sobre os problemas que agravam o meio ambiente e conseqüentemente também afetam a saúde das pessoas por meio dos diferentes tipos de poluição, esse estudo é de fundamental importância para uma melhor compreensão das relações do ser humano com a natureza, suas expectativas, seus anseios, satisfações e insatisfações. A importância desse tema foi reforçado por Palma (2005, p.2):

A pesquisa de percepção ambiental pode ser utilizada nas mais variadas áreas do conhecimento, sendo um tema muito atual e de grande importância, pois com análise da percepção ambiental, pode-se determinar as necessidades de uma população e propor melhorias com embasamento e entendimento dos problemas, com mais eficiência na solução dos mesmos.

Segundo Faggionato (2002 *apud* FREITAS E MAIA, 2009), a percepção ambiental pode ser definida como sendo uma tomada de consciência dos problemas ligados ao ambiente, ou seja, ao ato de perceber o ambiente em que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo, o que torna ainda mais importante o desenvolvimento desse trabalho a fim da conscientização dos alunos sobre a importância de buscar soluções para o combate à poluição do meio ambiente, e logicamente com o desenvolvimento desse projeto as ideias e reflexões dos discentes puderam ficar mais claras.

Em âmbitos educacionais vemos que é muito utilizada a prática de pesquisa-extensão, por ser uma prática que desperta o interesse do aluno. Pensando nisso foi desenvolvido uma intervenção com uma pesquisa feita por alunos do 3º ano de uma escola pública, pesquisa essa que foi realizada por eles em diferentes bairros da cidade de Campina Grande-PB, com o objetivo de observar quais os tipos de poluição mais frequente e quais as causas e consequências das mesmas, com a finalidade de que esta pesquisa despertasse o interesse dos alunos no referente assunto e que através das suas próprias observações eles pudessem adquirir mais conhecimento a respeito do assunto abordado.

Essa atividade foi desenvolvida e financiada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) \CAPES\UEPB, este programa tem como principal objetivo permitir que o graduando tenha mais experiência no ambiente escolar a partir do contato com o aluno e com toda a aprendizagem adquirida através das experiências vivenciadas no âmbito escolar, como também a valorização dos mesmos durante o seu processo de formação.

O desenvolvimento de atividades pedagógicas realizado pelos bolsistas tem como objetivo aperfeiçoar a formação de professores e também melhorar a qualidade da educação pública brasileira. O PIBID busca uma melhoria no ensino de biologia através de atividades didáticas e estratégias inovadoras, que buscam também a reflexão dos bolsistas sobre os métodos de ensino e planejamentos de atividades, assim também como a avaliação de aprendizagem.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado no Município de Campina Grande-PB, na Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida (Estadual da Prata), localizada na Rua Duque de Caxias, 235, no bairro da Prata, a escolha dessa escola decorreu de uma distribuição dos Bolsistas PIBID na qual fui inserido como estagiário nesta instituição.

Foi escolhida uma turma do 3º ano do ensino médio para o desenvolvimento da atividade, esta turma contava com 30 alunos, esta escolha se deu pelo fato dos alunos desta série ser mais comprometidos com as atividades sugeridas pelo PIBID, facilitando assim o desenvolvimento da atividade. O atual trabalho desenvolveu um estudo sobre os tipos de poluição mais frequentes no bairro de residência dos estudantes, levando em consideração as causas, consequências e possíveis soluções para os problemas enfrentados pelo meio ambiente.

Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, Segundo Goldenberg (1999), o método qualitativo não se preocupa com valores numéricos, mas sim com o aperfeiçoamento da compreensão dentro de um determinado grupo social. Já o método quantitativo é mais usado e tem a prioridade de mostrar através da linguagem matemática a análise de dados brutos, essa definição foi esclarecida por Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

O trabalho foi realizado com a divisão de 4 etapas, na primeira etapa foi realizado uma sondagem, onde foi observada uma turma do 3º ano, com o objetivo de conhecer melhor o aluno e também observar o comportamento da turma. Com essa observação em sala de aula pude ver o interesse dos alunos, através de seus desempenhos e participações nas aulas didáticas, conseqüentemente foi possível verificar o nível de comprometimento da turma com a disciplina.

Na segunda etapa foi aplicado um pré-teste contendo 10 questões sendo elas 5 de múltipla escolha e 5 abertas sobre o tema abordado, a partir disto foi possível verificar o conhecimento que os alunos já tinham sobre o assunto, juntamente com ele foi entregue a todos os discentes um questionário sócio demográfico para coleta de informações sobre alguns aspectos escolares como também de suas condições socioeconômicas e culturais.

Passado o período de observação foi realizada a terceira etapa, a intervenção, na qual foi desenvolvida uma aula expositiva sobre o tema “tipos de poluição”, essa aula teve a duração de 45 minutos e foi exposta através de slides feitos através do programa Power point, na qual os alunos puderam lembrar o conteúdo já visto em sala de aula e reforçar o aprendizado, nesta aula os alunos tiveram participação efetiva, com perguntas frequentes, onde puderam estar tirando dúvidas a respeito do conteúdo, demonstrando total interesse e curiosidade em aprender cada vez mais. Após a aula a turma foi dividida em 6 equipes de 5 pessoas para realização de uma pesquisa-extensão, onde foi pedido que eles realizassem observações em seus respectivos bairros de residências e identificassem os 3 tipos de poluição mais frequentes, elaborando um trabalho em modelo de artigo, onde nele pudesse estar contido as causas, conseqüências e possíveis soluções para os tipos de poluições observados, como também registrar as suas observações através de fotografias. Esse trabalho foi atrativo para turma por se tratar de uma pesquisa fora de sala de aula, onde eles puderam realizá-lo através de suas próprias observações, conhecimentos adquiridos e pesquisas em fontes bibliográficas.

Após a realização da pesquisa e entrega dos trabalhos, foi feita uma breve discussão sobre os conceitos obtidos nas atividades desenvolvidas. Após a entrega foi realizada mais uma etapa com a aplicação de um pós-teste com questões igualitárias ao pré-teste, com a comparação dos dois questionários aplicados, tornou-se possível verificar se houve uma melhoria ou não no entendimento dos alunos sobre o assunto abordado após a intervenção realizada, ou seja, se houve um maior entendimento após a realização da aula expositiva e da pesquisa-extensão, a partir disso foi possível avaliar os resultados.

RESULTADOS

A partir da aplicação do pré-teste e posteriormente aula expositiva e pós teste foi possível analisar se houve ou não uma melhoria no entendimento dos alunos sobre o assunto abordado, o questionário antes e após a intervenção foi respondido por uma turma de 30 alunos. Foi feito a escolha de 3 questões para análise de resultados, sendo elas, duas assertivas e uma discursiva, onde foi verificado se houve melhoria ou não comparando as respostas do pré-teste e pós-teste, onde foi representado graficamente através do Programa Microsoft Office Excel 2010.

Primeiramente foi feito uma análise da questão 2 da atividade, onde tinha como enunciado e alternativas respectivamente: “A partir de agora, todas as cidades do país estão proibidas de usar lixões e o prefeito que desobedecer á lei pode ser multado em até R\$ 50 milhões. [...] A lei sobre resíduos sólidos deu quatro anos para que os municípios substituíssem os lixões por aterros sanitários”.

Jornal Hoje 04 ago. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje>. Acesso em: 26 jun.2015.

A política pública acima descrita foi adotada para combater a poluição nas cidades no sentido de:

Alternativa A: Reduzir a poluição visual em locais povoados.

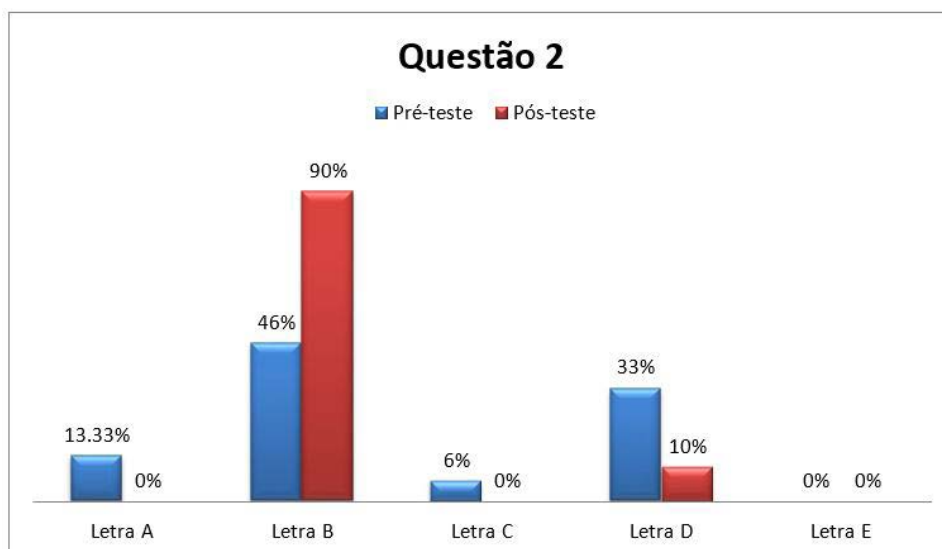
Alternativa B: Conter a contaminação do solo urbano. (Alternativa Correta)

Alternativa C: Extinguir o despejo de resíduos em cursos d’água.

Alternativa D: Diminuir a emissão de impurezas no ar. Alternativa E: Atenuar os efeitos nos micro climas locais

Foi visto que essa questão era de enorme importância para o Aluno, pois através dela foi possível verificar o nível de aprendizado do aluno sobre a poluição do solo, problema esse tão frequente no meio ambiente. As respostas dos alunos no pré-teste e pós-teste foram comparadas e demonstradas graficamente como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Representação do percentual de escolha dos alunos em questão que tratava da poluição do solo.



Como representado no gráfico acima foi possível notar uma melhoria significativa do percentual de acertos da questão 2 do pós teste quando comparada ao percentual de acertos do pré-teste, é possível analisar graficamente que houve um aumento de 44%. No primeiro teste à alternativa B que é a alternativa correta, obteve o maior percentual de escolha, 46%, seguido da letra D com o percentual de escolha de 33%, a partir destes percentuais percebemos que os alunos ficaram confusos na escolha de uma dessas duas opções, por ser uma questão que exigiu uma maior interpretação e compreensão, o nível de dificuldade ficou mais elevado o que fez com que 33% dos alunos assinalassem a letra D e outros 13,33% a letra A. Após a exposição do conteúdo em sala e pesquisa extensão houve uma grande melhoria, devido ao esclarecimento do tema e, sobretudo as observações realizadas pelos alunos, o que fez com que eles tivessem uma maior visão de cada tipo de poluição, ficando assim mais fácil de distinguir os diferentes tipos de degradação do meio ambiente.

Segundo Alves *et al.* (2011, p.168) em uma pesquisa realizada no município de Puxinanã-PB, a população deste local ao ser consultada sobre o conceito de aterro sanitário, respondeu em maioria absoluta que era o local onde o lixo está aterrado. Esse conceito da população dá uma visão de que aterro sanitário não é um tema que é conhecido por toda população, e pode-se ter a convicção de que pra uma melhoria no entendimento disto, a observação é um fator determinante, ficando claro que a melhoria no percentual das respostas dos alunos quando comparados pré-teste e pós-teste, se deu muito pelo conhecimento adquirido através da aula expositiva, observação e pesquisa extensão.

A outra questão assertiva a ser analisada, foi a de número 6, a qual tinha como foco a poluição atmosférica, essa questão continha o seguinte enunciado: “A concentração de gás na atmosfera vem aumentando de modo significativo desde meados do século XIX; estima-se que se quadruplicou no ano 2000”. Qual dos fatores abaixo é o principal responsável por esse aumento?

A questão tinha como a opção correta a letra B e contava com as seguintes alternativas:

Alternativa A: Ampliação da área de terras cultivadas.

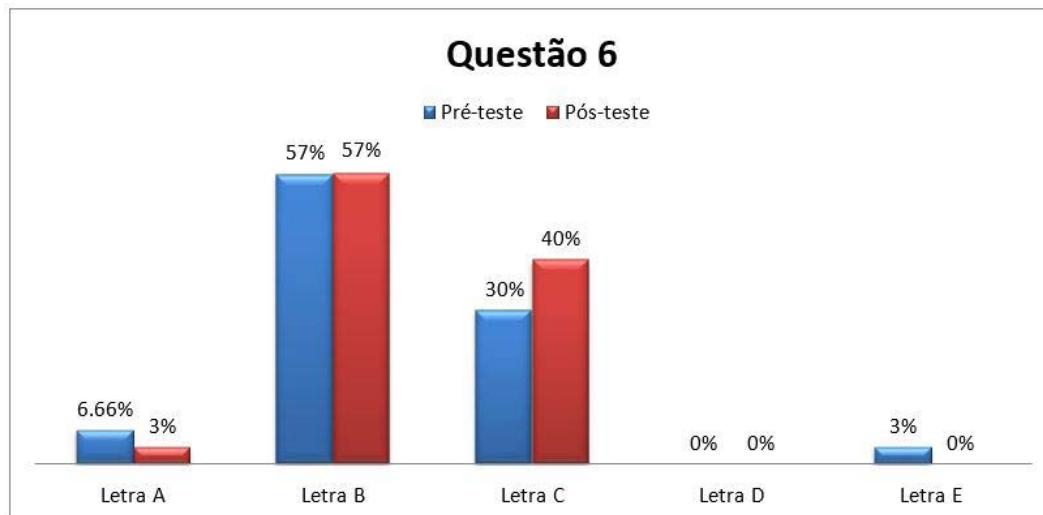
Alternativa B: Utilização crescente de combustíveis fósseis; (Alternativa correta).

Alternativa C: Crescimento demográfico das populações humanas;

Alternativa D: Maior extração de alimentos do mar;

Alternativa E: Extinção de muitas espécies de seres fotossintetizantes;

Essa questão tem uma importância enorme na conscientização dos alunos e esclarecimento do que é realmente poluição atmosférica, este tipo de poluição tão presente no meio ambiente e que causa grandes malefícios pra sociedade, diante deste ponto de vista, verificamos que era preciso se fazer uma análise da mesma para que através da comparação do pré-teste e pós-teste fosse possível chegar à conclusão se houve uma melhoria ou não no conhecimento dos alunos sobre esse tema, a partir da análise de dados tornou-se possível demonstrar graficamente os percentuais de erros e acertos da presente questão como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentual de escolha dos alunos em questão envolvendo a poluição atmosférica.

Ao observarmos o gráfico verificamos que a Letra B que é a alternativa correta, foi à opção com maior percentual de escolha, totalizando o número de 17 alunos tanto no pré-teste como no pós-teste, sendo assim, não houve aumento e nem diminuição no percentual de escolhas dessa opção, a segunda alternativa a ser mais escolhida foi a C, com 30% de escolha no pré-teste e 40% no teste seguinte, assim houve um aumento nessa alternativa de 10%, isso se deve ao fato do grau de dificuldade que a questão apresentou e também ao senso comum dos alunos que sempre aprenderam que quanto maior o número de habitantes em uma determinada região maior a degradação do meio ambiente isso pelo fato do homem ser o maior responsável pelos malefícios causados ao meio ambiente, este ponto de vista fez com que fosse ocasionada uma confusão entre essa alternativa e a opção B e isto fez com que uma segunda maioria optasse pela alternativa C, também podemos observar que a alternativa A no pré-teste foi marcada por 6,66% dos alunos e já no pós-teste apenas por 3%, a opção E obteve 3% de percentual de escolha no pré-teste e no pós-teste não foi marcada por nenhum aluno. A alternativa D não foi escolhida por nenhum aluno, tanto no pré-teste como no pós-teste, tendo assim o percentual de 0% de escolha, isso se deve ao fato desta alternativa não coincidir em absolutamente nada com a poluição do ar, pois essa alternativa tratava de extração de alimentos marinhos, enquanto que a questão da poluição atmosférica, tendo em vista isso ela não foi marcada por nenhum dos 30 alunos.

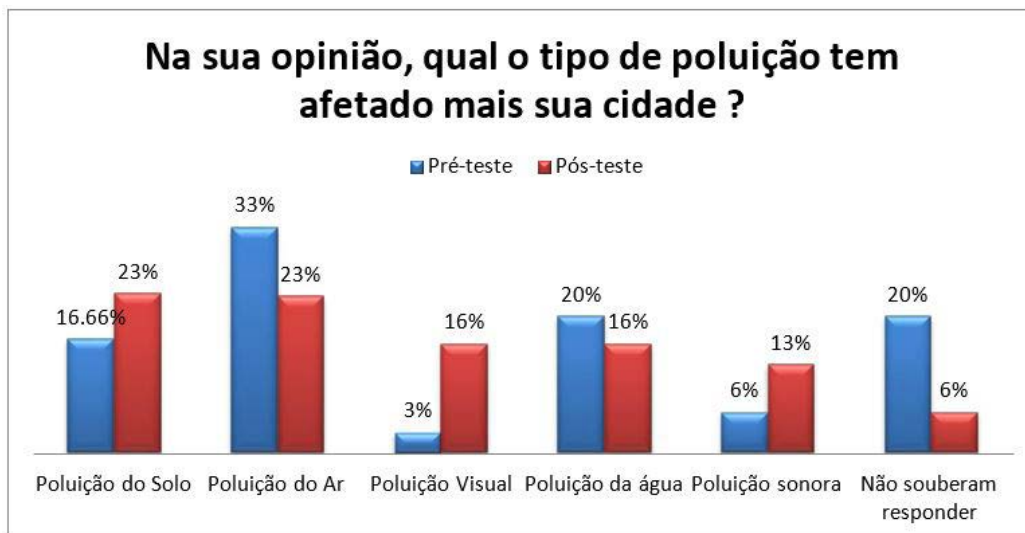
Tanto Coelho (2007, p.18) como Mario (2012, p.16) relatam que a queima de combustíveis fósseis pelos motores, a combustão e a expansão das indústrias siderúrgicas ganharam força com a revolução industrial e isso ocorreu sem a conscientização dos danos que iriam causar a saúde humana. Essa citação reforça ainda mais algumas das causas da poluição atmosférica, inclusive umas destas causas é a queima de combustíveis fósseis que está na alternativa correta do questionário respondido pelos alunos.

Por último foi feita a análise de uma questão discursiva que tinha como objetivo verificar quais os tipos de poluição mais frequente na Cidade de Campina Grande-PB segundo a opinião dos alunos, feito a comparação das respostas do pré-teste e pós-teste foi possível observar se houve uma mudança na concepção dos alunos em relação aos tipos de poluição mais frequentes nesse município, já que a partir da pesquisa-extensão eles puderam observar com maior clareza os tipos de degradações ambientais mais frequentes

e a partir da intervenção puderam melhorar o conhecimento a respeito disso.

O gráfico 3 mostra o percentual das respostas dos alunos, na qual eles descreveram com base nas suas observações qual o tipo de poluição mais frequente no município de Campina Grande-PB.

Gráfico 3 - Percentual da opinião dos alunos em relação ao tipo de poluição mais frequente no município de Campina Grande-PB.



Com base nos dados percentuais do gráfico foi possível observar que no pré-teste 33% dos alunos afirmaram que o tipo de poluição mais frequente seria a poluição atmosférica. Após a intervenção com aula expositiva e pesquisa extensão na qual eles puderam observar melhor, houve uma diminuição no pós-teste de 10% no percentual da poluição do ar e conseqüentemente o aumento de percentuais na poluição visual, sonora e do solo. É possível observar também que houve uma diminuição de 4% no percentual de poluição da água. No pré-teste dos 30 alunos 20% não souberam responder, já no pós-teste esse número caiu para 6%.

Uma pesquisa realizada no mês de junho de 2012 por alunos do colégio teensite, com 380 moradores de Campina Grande, constatou que o tipo de poluição que mais incomoda a sociedade é a do lixo depositado a céu aberto, ou seja, a poluição do solo, pelo menos foi o que apontaram 42,6% dos entrevistados, que também confirmaram um número preocupante para o futuro do meio ambiente na cidade. Quando esse percentual é comparado ao das respostas dos alunos é possível notar que não há uma diferença significativa, já que a poluição do solo tanto no pré-teste quanto no pós-teste teve altos percentuais de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolver desta atividade sobre tipos de poluição ambiental no município de Campina Grande – PB foi proposta uma análise dos estudantes sobre esse tema como também o diagnostico deles em relação aos problemas ambientais que acontecem na sua realidade e em que esses problemas podem afetar a sociedade, acima de tudo este trabalho procurou conscientizar os alunos sobre a importância e cuidados que todos devem

ter em relação ao meio ambiente, fazendo com que eles pudessem pensar em possíveis soluções pra combater esses problemas. O PIBID tem como principal objetivo inovar nas práticas de ensino e ao focalizarmos na observação e pesquisa extensão tivemos o intuito de ter uma maior motivação dos alunos em querer adquirir mais conhecimento sobre o tema trabalhado e a cada encontro pudemos verificar o esforço dos alunos em quererem aprender cada vez mais, ao quebrarmos um pouco a rotina diária de sala de aula quando foi solicitada uma observação e pesquisa ficou claro uma maior satisfação por parte da turma, assim é visto que práticas de ensino inovadoras são necessárias para que o aluno desperte ainda mais a curiosidade e aumente o desejo de aprender cada vez mais.

Ao analisar este trabalho, verifica-se que houve sim uma melhoria ao comparar o pré- teste e o pós-teste, ficando claro que a intervenção surtiu efeito, pois levou o aluno a ter um maior conhecimento sobre este tema podendo responder com maior clareza e convicção o exercício proposto, além disso, pode-se ver que ao propor uma observação e pesquisa no bairro de residência desses alunos é implantada uma maior conscientização por parte deles sobre todos os problemas ambientais que estão ao seu redor e na maioria das vezes são tratados com algo externo do seu convívio onde a sociedade se isenta da responsabilidade que tem em relação ao meio ambiente que vive.

Trabalhos como este não são totalmente suficientes para implantar uma maior conscientização ambiental nas escolas, pois não se trata de um trabalho permanente, porém ele surge como alerta para a necessidade de implantação nas escolas de trabalhos envolvendo a educação ambiental, tendo o objetivo de conscientizar o âmbito escolar sobre a importância do meio ambiente e os cuidados que toda a sociedade deve tomar, para que a degradação deste não se torne cada dia maior, pois todos precisam dele para viver e a partir do momento que o meio ambiente é degradado por poluições, perde-se a qualidade de vida e alguns recursos que são necessitados diariamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vieira Alves; FARIAS, André Aires de; SANTOS, Edilene Dias. O aterro sanitário no município de Puxinanã: a história de um conflito socioambiental. Engenharia Ambiental: Pesquisa e Tecnologia, v. 8, n. 3, 2011.

BARBOSA, I.G. Um estudo de percepção ambiental em Sapezal, Mato Grosso: elos para a educação ambiental. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Ciências Ambientais. P. 127, 2011.

BORGES, E. A. & OLIVEIRA, M. A. de. Educação ambiental com ênfase no consumo consciente e o descarte de resíduos – uma experiência da educação formal. Anais... II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, maio de 2011.

CAVALCANTI, G. (24 de Julho de 2012). Lixo a céu aberto é o tipo de poluição que mais incomoda. Acesso em 27 de Setembro de 2017, disponível em Jornal da Paraíba: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/noticia/88099_lixo-a-ceu-aberto-e-o-tipo-de-poluicao-que-mais-incomoda.

COELHO, S. Z. S. M. Uma análise estatística com vistas à previsibilidade de internações por doenças respiratórias em função de condições meteorológicas na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DAPPER, Steffani Nikoli; SPOHR, Caroline; ZANINI, Roselaine Ruviaro. Poluição do ar como fator de risco para a saúde: uma revisão sistemática no estado de São Paulo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 86, p. 83-97, apr. 2016. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/115082/112792>>. Acesso em: 26 set. 2017.

FREITAS, Juliana Rodrigues da Silva Ribeiro de; MAIA, Kércia Maria Pontes. Um estudo de percepção ambiental entre alunos do ensino de jovens e adultos e 1º ano do ensino médio da fundação de ensino de contagem (FUNEC) – MG. *Revista Sinase Ambiental* - Dezembro de 2009.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da Pesquisa Científica*. 2002.

GAMA, Lucilene U. ; Borges, Adairlei A. S. Educação ambiental no ensino fundamental: a experiência de uma escola municipal em Uberlândia (MG). *Revbea*, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 18-25, 2010.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MARIO, M. P. J. Poluição atmosférica como condicionante no processo de ocupação do espaço urbano: Análise na cidade de Porto Alegre, RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Industrial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

ONE, G.M.C.; MACEDO, E.B.; MARTINS, P.L. Educação ambiental lúdica sensibilizando alunos. *Revista Brasileira de Informações Científicas*. v.2, n.4, p.70-75. 2011.

PALMA, I.R. Análise da Percepção Ambiental como Instrumento ao Planejamento da Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais - PPGEM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 67p.

ROCHA, G.R.; ROCHA, J.R.; DAMASCENO, C.S.; SOUSA, N.D.C. Análise da percepção ambiental dos alunos de 6º ao 9º ano em uma escola particular no Município de Teresina-PI *Anais... V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014 - IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais*.

SANTOS, A & ALMEIDA, S.R.S. Análise da percepção prévia dos alunos do 6º ano b do colégio Estadual Dr. Carlos Firpo acerca do ecossistema manguezal. *V colóquio internacional “Educação e contemporaneidade” São Cristóvão_ SE*, 2011. ISSN 1982- 3657.

SERRANO, C.M.L. Educação ambiental e consumerismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós - Graduação em Ciência Florestal. p. 91, 2003.

SILVA, S.C.; PIZA, A.A.P.; VIEIRA, F.C.B. Percepção ambiental de estudantes do 6º ano do ensino fundamental sobre o meio. *Anais... AMBIENTE VIII Fórum Ambiental da Alta Paulista*, v. 8, n. 6, 2012, p. 197-205.

Limites na educação infantil

Camila de Souza Pesamosca

Universidade Anhanguera UNIDERP Educacional. Licenciatura em pedagogia

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo conscientizar pais, professores e profissionais da área da educação sobre a importância dos limites trabalhados na infância e como o mesmo irá refletir no desenvolvimento social, afetivo e moral da criança e na formação destes cidadãos, já que é a partir da educação infantil que a criança passa a ter autonomia e consciência pensante sobre o certo e o errado e sobre a importância de várias outras coisas além do limite. Retratara também questões que envolvem a educação dos mesmos na fase inicial de ensino aprendizagem e como é imprescindível e fundamental trazer esses temas e propostas para trabalhar estes conceitos dentro de sala de aula de maneira lúdica e divertida para que a criança desenvolva essas propostas sem muito receio ou dificuldade pois é algo que agregara ao longo de sua vida.

Palavras-chave: limites. escola. família. metodologias. educação.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca dos problemas enfrentados pelos professores, profissionais da educação infantil e até mesmo pelos pais das crianças dessa nova geração na imposição de limites na educação infantil, o presente trabalho tem como objetivo conscientizar os envolvidos na educação dessas crianças a importância de ser trabalhados na infância e como isso irá refletir no desenvolvimento afetivo, moral e social e como deve ser trabalhado em todos os âmbitos. O mesmo tem como principal objetivo discutir sobre a questão dos limites no âmbito familiar retratando a questão do autoritarismo dos pais, sobre a falta de limites e reflexo no âmbito escolar e da importância que é ter os limites trabalhados na infância e como isso refletira positivamente na formação deste indivíduo.

Desta maneira, deixando explícito que discutir e apresentar a falta de limites de crianças na educação infantil, apontando a responsabilidade que cada uma das partes: escola e família tem, além de apresentar soluções objetivando melhorar a relação entre alunos e professores nas salas de aula, bem como buscar maneiras para haver parceria entre pais e escola, e corrigir se possível a maneira errônea que os pais tem de agredir seus filhos para impor limites na marra. O trabalho também retratara maneiras lúdicas para se trabalhar dentro da sala de aula com recursos lúdicos e metodologias ativas que irão auxiliar o pedagogo na hora de ensinar



regras e limites para as crianças que chegam sem ter uma noção básica do que é isto.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Garantir que o ensino de limites seja algo espontâneo, que haja interação e comum acordo entre pais e escola para que as crianças aprendam que sempre em qualquer lugar que estiverem existem regras e limites a ser cumpridos.

Objetivos específicos

- Ressaltar a importância de uma boa parceria entre escola e família;
- Auxiliar no desenvolvimento social, afetivo e moral das crianças;
- Imposição de limites em âmbito geral;
- Reflexo no âmbito escolar
- Como trabalhar limites dentro da sala de aula de maneira lúdica
- Como trazer jogos e brincadeira lúdicas auxiliam no ensino aprendizagem;

PROBLEMATIZAÇÃO

É de suma importância nos dias atuais que se fale sobre limites na educação infantil e como isso contribui para a formação dessas crianças, pois é nessa etapa/ fase da vida que a criança será inserida na sociedade e passara a conviver com mais pessoas além de seus familiares.

Uma criança que começa a frequentar a escola sem base alguma de regras e limites tem no seu consciente que as pessoas ao seu redor estão ali apenas para servi-la, satisfazê-la ou para lhe agradar da forma que ela quiser, fazendo com que a mesma passe a acreditar que para conseguir o que quer não precisa de esforço algum, o que fara com que ao ouvir um não sinta dificuldades para compreender e parta para a birra, o que nesse caso é bem comum de acontecer já que a mesma possui problemas para enfrentar grandes dificuldades pois não passou ainda pela fase de enfrentamento de pequenos problemas. Já os pais como ambiente familiar devem estar cientes que seus filhos para se manter saudáveis necessitam de sua presença e autoridade para aprender sobre limites em casa.

Nesse sentido o projeto irá tratar quais recursos devem ou não ser usados em diferentes ambientes e como isso ira prejudica ou ajudar na formação dos alunos futuramente. Como trabalhar limites e regras na educação infantil? Qual o papel do educador e qual o papel dos pais para a formação dessas crianças? Como trabalhar limites de maneira lúdica e divertida em sala de aula?

REFERENCIAL TEÓRICO

Metodologias Ativas

As metodologias ativas são estratégias de ensino que buscam incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa são fundamentais para aprimorar os conteúdos transmitidos em sala de aula, a partir do momento em que se encontra uma resolução de problemas, a aprendizagem passa a ser significativa. Esse ensino transforma o aluno em foco principal desse modo a interação tornando-o capaz de construir o seu conhecimento e se depender a partir da resolução do problema enfrentado.

De acordo com Delisle (2000, p. 5), a ABP é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Desse modo, não é apenas buscar a solução para o problema, mas sim, entender a importância das regras e limites e para que elas servem no ambiente escolar e de que maneira elas irão contribuir para o aprendizado em sala de aula.

De acordo com Lovato e Tomasetti (2006, p. 1):

A escola é principal conexão entre família – a célula mãe da sociedade – e o mundo. Nenhuma outra instituição desempenha tão bem o papel de promover valores entre seus membros. Cabe a escola, porém, a obrigação de fornecer ferramentas para que a família [...] possa conduzir melhor todos seus membros com equilíbrio e afetividade, elementos importantíssimos para a saúde mental do indivíduo e da coletividade.

É importante salientar que a escola trata o indivíduo no coletivo e que a família o trata no singular, na escola a atenção do professor é dividida entre vários alunos e o espaço escolar possibilita a partilha com o outro, o respeito e o saber esperar. Entretanto imprescindível que a escola e os pais tenham um ponto comum entre eles e que os valores trabalhados em casa agreguem com os valores coletivos trabalhados em sala de aula já que o propósito final é o desenvolvimento saudável desta criança e busca deixar claro que há limites na escola e no ambiente familiar e que respeitar os dois é muito importante. Acontece que com o passar dos anos os pais passaram a delegar que as escolas assumam tarefas que antes eram exercidas por eles e que seriam suas responsabilidades quanto família de ensinar.

É certo que a escola é uma instituição que muito irá colaborar com os pais em relação ao educar, mas nunca poderá os substituir, pois está é uma responsabilidade que não se delega e acredita-se que nenhum pai queira incumbir a outros a formação de seus filhos. (ZAGURY, 2008, p.15).

Alguns pais e professores acabam encontrando muita dificuldade em relação ao educar, já que com o passar do tempo perdem a autoridade que lhes é imposta prejudicando o ensino aprendizagem das crianças. Mas como trabalhar limites com uma geração tão atípica? É para isso que contamos com as metodologias ativas em sala de aula.

Antes os filhos eram educados de maneira patriarcal, onde o pai era autoridade máxima e se as ordens não fossem cumpridas eram executados castigos de agressão física, ou seja, era uma geração massacrada pelo autoritarismo e medo dos pais, que cresceram

cheios de traumas e com a saúde mental desgastada, em contrapartida a geração atual decidiu que seria bom refutar essas ideias ultrapassadas na educação dos próprios filhos na tentativa de que lhes fosse proporcionado algo que eles mesmos nunca tiveram e o oposto da geração passada acabou caindo na extrema permissividade.

De acordo com Tiba (2006, p. 19).

É preciso recuperar a autoridade fisiológica, o que não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações.

Autoridade é algo natural e que deve existir sem descargas de adrenalinas, seja para impor, seja para se submeter, pois é reconhecida por ambas as partes.

Neste caso, a metodologia ativa que pode ser usada e a metodologia do não prevalece, que ensina para as crianças a importância do não, e de que se combinados não foram cumpridos não haverá recompensas, ao usar esta metodologia o professor deverá esclarecer para a criança o porque de tomar certas decisões, pois a pessoa que tem maior autoridade na sala é o professor e isso deve ficar claro.

Em contrapartida a isso, recebemos alunos em sala que são deficientemente prejudicados pela carência afetiva dos pais que passam grande parte do seu tempo resolvendo compromissos, trabalhando e ao final do dia estão extremamente desgastados físicos e mentalmente, para dar o devido carinho e apoio que a criança necessita, então, buscam suprir esta ausência, pois isso lhes geram um sentimento de culpa, que para compensar estas circunstâncias passam a ser permissivos em demasia com seus filhos, impedindo momentos de se educar e proporcionar valores que devem ser seguidos, fazendo com o que o trabalho do professor na hora de impor limites seja muito dificultado resultando muitas vezes em uma criança extremamente agressiva e rebelde para obedecer determinados ensinamentos, pois, a mesma não passou por todas essa fase de aprendizado ainda.

Neste contexto devemos usar a metodologia do acolher, tentando acalmar está criança e lhe explicar que nem tudo o que ela quiser ela conseguirá, este método pode levar dias para ser entendido e respeitado pela criança, mas a sensação do acolhimento à fará se sentir mais segura, já que atualmente o educador deixou de ser somente um transmissor de conhecimento e tornou-se responsável pela difusão de conceitos morais, éticos e valores sociais.

O espaço também é um fator que colabora para a disciplina dos alunos, onde salas pouco ventiladas, iluminadas, barulhentas, desorganizadas, e que não acomodam todas as crianças propiciam agitação das mesmas gerando assim a indisciplina e nessas circunstâncias é quase impossível dar aula. (TIBA, 2006, p.101).

Outra metodologia ativa que deverá ser utilizada é a troca, onde o bom comportamento vai gerar uma recompensa, incentivando as crianças a entender o que é certo e errado em sala de aula e fora dela. Quando o professor expõe as regras da sala para criança a mesma passa a entender que existem limites que devem ser respeitados naquele ambiente, então ele passa a perceber que no espaço escolar tem regras que visam o seu bem estar e do próximo. Apresentadas as regras o professor deve ser firme perante aquilo que propôs a seus alunos.

De acordo com Nunes e Santos (2006, p.20)

Deseja-se que a escola seja um espaço humanizado, democrático, onde se cultiva o diálogo e a afetividade, onde se pratica a observação e a garantia dos direitos humanos. Na prática o que se espera é que a escola assuma um papel educativo e proporcione, através de uma visão sistêmica, a integração de todos os agentes envolvidos no processo.

Portanto é missão dos educadores formarem alunos para a inserção social e para que sejam cidadãos participativos, deste modo o papel do professor é extremamente importante para o estabelecimento dos limites onde o mesmo é visto por seus alunos como referência e mediador do que é certo e errado. A educação que visa limites na fase de educação infantil é importantíssima, pois auxiliam na formação do indivíduo em todos os aspectos e reflete na sua formação moral e ética onde o mesmo levará adiante os valores trabalhados na infância para as fases seguintes.

Outra metodologia que deverá ser utilizada é a da troca, onde o bom comportamento vai gerar uma recompensa, incentivando as crianças a entender o que é certo e errado em sala de aula e fora dela.

MÉTODO

O projeto será desenvolvido em uma semana com atividades diversificadas que podem ser trabalhadas com duração de 4 horas diárias. A metodologia se dará da seguinte maneira.

Primeiro dia

Em um primeiro momento a professora deverá chamar todas as crianças para o centro da sala, todos irão sentar em formato de círculo tendo a professora como centro das atenções, nesse momento a mesma cantará uma musiquinha para introduzir o início da contação da história “A gente pode, a gente não pode” de Ana Cláudia Ramos e Ana Raquel que fala o que pode e não pode ser feito em casa e na escolinha.

Segundo dia

Neste segundo dia será utilizado o recurso tecnológico “tv” como ferramenta de ensino com a música: “boogie no parquinho- música boas maneiras- clipe infantil oficial que fala sobre as boas maneiras e trabalha as palavrinhas mágicas.

Terceiro dia

Para iniciar a aula a professora organizará os alunos para assistir novamente o vídeo da aula anterior e trará gravuras das palavrinhas mágicas e de onde elas devem ser usadas no cotidiano, chamará um aluno de cada vez para que aprendam de forma individual e depois coletiva. No final dessa atividade a professora vai disponibilizar as palavrinhas em xerox para as crianças colorirem com giz de cera.

Quarto dia

Serão recortadas com auxílio das crianças as atividades do dia anterior, lembrando para que servem e feito a colagem para formar um cartaz que será exposto na sala de aula

e revisado todos os dias com as crianças. Depois do cartaz pronto será hora de explicar para as crianças que teremos todo dia um ajudante do dia que ficará responsável por auxiliar a professora a organizar filas do lanche, ajudar a professora nos afazeres diários e ter responsabilidade pelos materiais que deverão ser guardados em seus devidos lugares, e eu somente o aluno responsável pelo dia desempenhará tal função.

Quinto dia: hora da brincadeira

O ajudante do dia irá iniciar a brincadeira “o rei mandou” que consiste em um jogo do qual as crianças precisam obedecer às regras e os comandos dados pelo ajudante. Por exemplo: o rei mandou dizer “obrigado”, todos repetem, serão trabalhadas e reforçadas novamente as palavras mágicas aprendidas no decorrer da semana, as regras, limites do jogo, a importância de obedecer a regras em todos os âmbitos.

CRONOGRAMA

Etapas do Projeto	Período
1. Planejamento – elaboração das atividades propostas para o projeto educativo	Abril/2023
2. Execução – atividades realizadas de literatura, horta, reprodução artística, musicalização e confraternização com os pais.	Abril/2023
3. Avaliação – avaliação formativa	Abril/2023

RECURSOS

Livro infantil

Música infantil

Recurso tecnológico

Giz de cera

Xerox

Gravuras impressas

Brincadeira

Musicalização

AVALIAÇÃO

As avaliações são formativas, neste sentido a avaliação deste projeto será através de um processo onde o educador terá a oportunidade de ajustar as atividades de acordo com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e analisar seus desempenhos.

REFERÊNCIAS

LOVATO, O.M.C.; TOMASETTI, J.V. Educando nossos filhos: o que fazer em cada fase do desenvolvimento. 2. Ed. Londrina: Maxprint, 2006.

CURY, A. Pais brilhantes professores fascinantes. 3. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ZAGURY, T. Limites sem traumas: Construindo cidadãos. 82. Ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2008.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2006.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. Novos paradigmas. São Paulo. Integrare, 2006.

NUNES, F. M.; SANTOS, F. C. A indisciplina no cotidiano escolar. Revista Candombá, Salvador, v. 2, n.1, p. 14-23, jan/jun. 2006.

Planejamento participativo como estratégia nas aulas de educação física escolar

Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux

*Professora da Rede Municipal de Santo André – SP, formada em Educação Física pela
USCS, Mestranda no PROEF – Campus BAURU*

Matheus Ferreira de Souza

*Professor da Rede Municipal de Santo André – SP, formado em Educação Física pela
Universidade Anhanguera, Mestrando no PROEF – Campus BAURU.*

Bruno Cristino

*Professor da Rede Municipal de Santo André SP, formado em Educação Física pela
FEFISA, Mestrando no PROEF – Campus RIO CLARO*

RESUMO

Contar com um bom planejamento escolar é o caminho mais indicado para que a escola consiga atingir os seus objetivos educacionais, tornando-se possível aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem e proporcionar uma experiência pedagógica focada na qualidade de ensino. Desta forma, o planejamento participativo possibilita a participação ativa dos alunos na construção das aulas a partir das experiências e dos saberes da cultura corporal do movimento por meio do diálogo e de maneira democrática. Sabemos que em muitas escolas as práticas autoritárias e pouco reflexivas ainda estão presentes inviabilizando e desumanizando o aprendizado a partir dos interesses dos alunos. Portanto, esta pesquisa visa desenvolver uma reflexão e uma ação conscientizadora sobre a importância do planejamento participativo nas aulas de Educação Física Escolar, entendendo que a escola tem um importante papel na formação e no desenvolvimento do homem.

Palavras-chave: planejamento. planejamento participativo. educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intenção refletir a importância do planejamento participativo nas atividades educativas dos professores de Educação Física. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica pautando-se na questão, qual a contribuição do planejamento participativo nas aulas de Educação Física Escolar?

Neste sentido, foi necessário que entendêssemos o que é o ato de planejar e sobre as suas contribuições nas atividades do docente. Desta forma, percebemos que para os objetivos serem alcançados, o planejamento é essencial.



De acordo com Vasconcelos (2000) o ato de planejar tem que ser consciente. Por meio do planejamento, é possível além de traçar os objetivos, utilizar seus registros para avaliar, pois através dele podemos identificar se o que foi proposto foi alcançado, desta forma, fica evidente que o planejamento é de grande importância no processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2013) ao apresentar a importância do planejamento escolar, mostra que ele é um processo de organização, racionalização e coordenação da ação docente, ligada à atividade escolar e ao contexto social. Segundo o autor, o planejamento é uma atividade de reflexão das opções e ações que permite fugir dos interesses dominantes, pois o professor planeja didaticamente o caminho que se deve seguir ao trabalho pedagógico.

Desta forma, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender as contribuições do planejamento participativo nas aulas de Educação Física Escolar para qualificar o processo ensino e aprendizagem. Utilizamos a Pesquisa Bibliográfica com análise qualitativa, onde Severino (2013) define como aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

De acordo com Vasconcelos (2000), alguns professores acreditam que planejar é uma maneira de se privarem da criatividade, mas planejar, na verdade, amplia as possibilidades para o trabalho. Planejar, segundo o autor, é ter condições de antecipar mentalmente ações que serão realizadas futuramente com objetivo de alcançar uma finalidade, ou seja, o professor pensa, elabora e segue para a ação.

Vasconcelos (2000) afirma que o planejamento não serve somente como base para uma ação futura, ele também avalia a aprendizagem permitindo o professor observar e avançar seus processos avaliativos. Aponta ainda que o professor deve considerar a criança como uma pessoa capaz de aprender, de melhorar e de se superar, que não cabe ao professor o julgamento, ele deve ter ciência que todos têm o direito à aprendizagem e que são capazes disso.

Outro autor que traz grandes contribuições acerca do planejamento escolar é Libâneo (2013), segundo o autor, o planejamento escolar permite a organização dos objetivos propostos por meio das antecipações e previsões das atividades e também possibilita pesquisar, refletir e avaliar.

Vasconcelos (1995), destaca em seu estudo, três grandes linhas de planejamento no contexto atual, a gestão da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo. O planejamento participativo, envolve a participação das pessoas para se solucionar problemas comuns nos setores das atividades humanas e sociais. O planejamento participativo foi uma forma que os educadores preocupados com o planejar na educação encontraram para possibilitar a participação, o diálogo, a formação da criticidade a partir das reflexões.

Nesta perspectiva, Silva (2020), ressalta a importância da participação de todas as pessoas da comunidade escolar na construção de uma gestão democrática e que não

adianta refletirmos sobre essas ações se na prática educacional não somos democráticos com os alunos em sala de aula. Desta forma, algumas características presentes num ambiente democrático são apresentadas pelo autor como: pessoas com disposição de pensar, a dialogar, a refletir, planejar em grupo, sempre se pautando no respeito e no diálogo entre as pessoas. Partindo desse pressuposto, o planejamento participativo está baseado em princípios democráticos enquanto estratégia da gestão democrática.

Os autores Maldonado e Neira (2022), apresentam que a ampla participação dos representantes dos diversos segmentos da escola, reduz os efeitos do controle hierárquico, o que configura uma gestão democrática, onde está presente um repensar constante no ambiente educativo, resultando na construção por meio da flexibilização e movimentação a partir das ideias compartilhadas, uma ação coletiva.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Silva e Moreira (2020), destacam que o professor de Educação Física deve se comprometer com a função de planejar, indo de encontro com a transformação social que visa uma sociedade autônoma, crítica e democrática de modo que integre as ações e os sujeitos para que assim se concretizem as aprendizagens.

Para Venâncio (2017), o planejamento participativo potencializa o diálogo e a colaboração entre os sujeitos, contribui para a construção de uma Educação Física escolar, viva, crítica e emancipatória. Não cabe somente ao professor a escolha pelos conteúdos e aos alunos a recepção destes ele propõe a corresponsabilidade de ambos no processo de ensinar e aprender.

A autora Matias-Andriatti (2020), relata que realizou uma proposta com a lógica do ensinar e aprender na e com a Educação Física numa escola pública, que possibilitou romper com a ideia tradicionalmente construída e atribuída aos alunos como aqueles que aprendem e os professores aqueles que ensinam, diante disso, o planejamento participativo demonstrou grandes possibilidades para os alunos adquirirem uma aprendizagem significativa, de maneira colaborativa e democrática.

Farias *et al.* (2019), consideram o planejamento participativo uma estratégia metodológica, onde o refletir e o agir nas aulas caminham juntos potencializando as experiências educativas a partir os princípios democráticos já que todos se envolvem efetivamente com as escolhas. Dessa forma, os professores que se pautam nestes princípios democráticos, respeitam os conhecimentos dos alunos, sobretudo daqueles que fazem parte das classes populares, que possuem por meio da prática comunitária, diversificados saberes socialmente construídos.

A autora Collier (2018) compartilhou em seu estudo, sua estratégia com o planejamento participativo nas aulas de Educação Física. Relata que ao final de cada ano letivo é realizado uma avaliação com os alunos onde eles fazem apontamentos positivos e negativos para o próximo ano. Desta forma, se utiliza destas considerações para o desenvolvimento do plano anual, organiza as ideias e as propostas e logo nas primeiras

aulas do início do ano letivo, problematizam algumas questões e começam a construir de forma coletiva o planejamento anual. Diz ainda que a aula se inicia sempre com uma roda de conversa onde são explicados os objetivos da proposta justificando a relação com o que foi sugerido por eles. Ao início de cada trimestre explica aos alunos como foram organizados os temas e os objetivos no plano anual, partindo das contribuições e sugestões dos alunos e a partir daí elenca com os eles os objetivos que serão traçados nas aulas. Algumas atividades das aulas são escolhidas em assembleias, sendo elas para apenas aquele único dia de aula ou por blocos de atividades para serem realizadas de maneira consecutiva. Neste momento, também é definido a metodologia que será utilizada para a aula, decidem coletivamente se precisam de alguém para direcionar e/ou conduzir a atividade ou se o grupo tem condições de realizar a proposta de forma não diretiva. Aponta que surgem algumas necessidades de interrupções na aula, e estas são discutidas e problematizadas ao final da aula, quando novamente se reúnem em roda. Também acontece neste momento final da aula um diálogo de avaliação, onde os alunos expressam suas ideias, reflexões e opiniões. Ao final de cada trimestre, é realizado uma autoavaliação dos alunos e uma avaliação do desenvolvimento da disciplina. A autora conclui que, por meio desta prática pedagógica, é possível avançar no processo de construção da democracia, pois a autonomia e a responsabilidade diante a participação dos alunos neste processo, colaboram com a formação do cidadão que vive em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento é o instrumento orientador do trabalho docente e ao planejar o professor necessita ter visão de mundo, de educação e de processos educativos. Para que o planejamento contribua para um ensino e aprendizagem qualitativo, devemos considerar o aluno como uma pessoa, um cidadão, um sujeito, visto que ele é o foco do planejamento e tem a capacidade de aprender e transmitir conhecimentos, podendo melhorar e se superar de maneira que ocorra sua aprendizagem e desenvolvimento de forma integral.

Desta forma, podemos concluir que a aplicação do planejamento participativo nas aulas de Educação Física trazem grandes contribuições para que este processo de ensino-aprendizagem ocorra, pois possibilita por meio do diálogo e de maneira democrática, uma participação ativa dos alunos, os colocando como protagonistas dentro deste processo onde a interação com os saberes relacionados a cultura corporal do movimento ocorra de maneira significativa, despertando o interesse e aumentando a participação dos alunos nas aulas, rompendo com aquela visão de que as aulas de Educação Física não são planejadas e que o professor cede aos interesses dos alunos, trazendo novos olhares e compreensões acerca da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

COLLIER, Luciana. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E EDUCAÇÃO FÍSICA: participação política aprende-se na escola. No livro: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E QUESTÕES CURRICULARES (pp.87) Editora: Appris. 2018.

- FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. *Rev. Motriviv.*, Florianópolis, v. 31, n. 58, e55270, abr. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 ago. 2023. Epub 11-Set-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55270>
- LIBÂNEO, José Carlos. O PLANEJAMENTO ESCOLAR, [s. l.], 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 06 agos. 2023.
- MALDONADO, Daniel Teixeira e NEIRA, Marcos Garcia. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Arquivos em Movimento*, v. 18, n. 1, 2022 Tradução. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/50542>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- MATIAS-ANDRIATTI, Rosângela Aparecida. PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Educação Física Escolar - Rio Claro, SP, 2020.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO [livro eletrônico] 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.
- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: temáticas da formação em serviço no ProEF. Publicação Digitais IEP3 - Livros, 2020. [Online] Disponível na Internet via correio eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>
- SILVA, Peterson Amaro da. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: significados existentes nesta proposta. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. PLANEJAMENTO ESCOLAR, [S. l.], p. 1-22. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Celso_planejamento_escolar.pdf. Acesso em: 06 agos. 2023.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. PLANEJAMENTO: projeto de ensino-aprendizagem e projetos políticos pedagógicos. São Paulo: Libertad, 1995.
- VENÂNCIO, Luciana. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. Curitiba: CRV, 2017.

O filme *Uma Cidade Sem Passado* (1990), de Michael Verhoeven, no ensino de história do nazismo

Edlene Oliveira Silva

Professora Doutora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB).

OCINEMACOMOFONTEHISTÓRICAEREPRESENTAÇÃO SOCIAL

Este estudo trata de algumas análises e orientações pedagógicas para o uso do filme “Uma Cidade Sem Passado”, de Michael Verhoeven, de 1990, no ensino da história do nazismo. Na primeira parte, discutiremos algumas das questões teóricas e metodológicas relacionadas ao cinema como fonte histórica e representação social e seu uso no ensino de história. Na segunda, analisaremos de que modo “Uma Cidade Sem Passado” pode contribuir para a compreensão do nazismo nas relações entre o passado e o presente.

As análises e orientações pedagógicas para o uso de “Uma Cidade Sem Passado” (1990) como recurso didático no ensino de história do nazismo se fundamentam no entendimento do cinema como fonte histórica e como representação social. O filme é um documento histórico, pois é sempre uma narrativa que nos informa sobre certa sociedade e sua visão de mundo:

Não importa se o filme pretende ser um retrato, uma intriga autêntica, ou pura invenção, sempre será produzido dentro da História e sujeito às dimensões sociais e culturais que decorrem da História – isso independe da vontade dos que contribuíram e interferiram na sua elaboração (BARROS, 2008, p. 56).

Denise Jodelet (2001) destaca que as representações são formas de conhecimento socialmente compartilhadas que, associadas ao imaginário, dão sentido ao mundo social, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Elas se manifestam como elementos cognitivos determinando conceitos, comportamentos, imagens, definindo identidades pessoais e coletivas, projetando valores e aspirações sociais. É o duplo movimento das representações sociais, fazendo com que sejam uma forma de interpretação de conhecimentos e comunicação, mas igualmente de produção e elaboração de saberes.

Ao compreender o cinema como uma representação social produzida em um dado contexto histórico – e não como ilustração



ou reprodução da realidade –, esse trabalho alinha-se às perspectivas de uma História Cultural, uma vez que o “modo de construção do objeto e a maneira de trabalhá-lo à luz do representacional são vetores que se incumbem do aval para a inscrição na História Cultural.” (MELLO, 2008, p.22).

Portanto, entendendo que nenhum filme é um registro fiel da realidade ou encerra a verdade histórica, a análise seguirá o caminho de compreensão do cinema como representação do real, construção e reconstrução do passado como um manancial inesgotável para o estudo de inúmeros aspectos do processo histórico, considerando as especificidades da indústria cinematográfica, da sua linguagem e liberdades interpretativas e poética próprias da Sétima Arte.

O cinema, desde a sua criação pelos irmãos Lumière, no final do século XIX, “documentário ou ficção, ensina, explica, documenta a história, constrói memória e discursa sobre a história” (NÓVOA, 2008, p.15). Sob os mais diversos gêneros, difundido por diferentes meios e suportes de comunicação, o progressivo protagonismo da produção cinematográfica na vida cotidiana do século XXI é um acontecimento que não passa despercebido. O cinema é um extraordinário fenômeno de massas, acessível para o consumo pelos mais variados meios de divulgação midiática como a TV, o DVD, a internet, *streamings*, entre outros, sendo por seu alcance e influência na sociedade contemporânea, um documento da maior importância para o conhecimento histórico.

O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para Nóvoa (2008), a função didática da utilização de filmes no ensino de história é:

Integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didático, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa (NÓVOA, 2008, p. 34).

No entanto, como qualquer outro documento, o filme precisa ser problematizado/historicizado. A historicização da fonte, no nosso entender, consiste em desvelar o caráter histórico de construção das representações sociais e passa por perguntas acerca da autoria, do contexto histórico do momento de produção, interesses, valores, objetivos, conceitos, relações de poder a fim de desvendar os sentidos construídos por aquele documento e as relações históricas que ele revela. Os filmes trazem assim, implícita ou explicitamente, suas visões de mundo e as posições institucionais, políticas, ideológicas que assumem.

O uso de narrativas fílmicas no ensino de história requer que o/a docente compreenda o filme como documento histórico que exige método, recortes, seleção de temas, estabelecimento de objetivos e adequação as situações plurais de ensino e aprendizagem. Segundo Nóvoa (2008, p. 38) é fundamental o/a docente:

realizar o planejamento prévio; selecionar o filme e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada; pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos; pesquisar a biografia e as ideias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção; analisar e criticar os conteúdos da películas, transformando-as em fontes documentais; elaborar questões, reflexões

e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real [...].

Acerca do uso do cinema como recurso didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998, p. 88) apontam:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época retratada. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recreação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não pelos seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc.

O uso de filmes no ensino de história possibilita ainda descentralizar o papel hegemônico dos manuais escolares em sala de aula. O livro didático de história é o principal veículo de divulgação do conhecimento histórico no nosso país, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar (FONSECA, 2003, p. 49). Também HHHH estimula os/as estudantes a analisar o mundo das representações midiáticas e imagéticas, fazendo com que eles/elas entendam que a produção do conhecimento histórico não se restringe aos livros e à sala de aula. A grande maioria dos alunos e das alunas forma a sua noção do que é a História por meio do conhecimento adquirido nos filmes, sendo o cinema relevante construtor do passado e do presente histórico.

Além disso, o trabalho com imagens filmicas no ensino de história apresenta-se como um recurso didático com uma linguagem absolutamente atual, popular e atrativa para os/as estudantes, pois a cultura contemporânea é cada vez mais visual, e isso fortalece todas as formas de comunicação que têm por base ou exploram a imagem.

Uma cidade sem passado (1990)

Uma cidade sem passado¹, dirigido pelo cineasta alemão Michael Verhoeven, tem duração de 1 hora e 34 minutos e foi lançado em 1990. Está disponível na íntegra com legendas em português no Youtube². Este artigo não pretende esgotar as possibilidades de diferentes leituras do filme Uma Cidade Sem Passado, mas analisar, a partir da seleção de algumas cenas e passagens do filme, como a película pode ser utilizada no ensino de história para a compreensão de aspectos do nazismo como: a) os monumentos históricos e a memória oficial; b) entrevistas como fontes históricas; c) Igreja e nazismo; d) leis raciais; e) a colaboração dos alemães ao nazismo; f) memória, esquecimento, silêncio e negação; g) memórias inventadas e a necessidade do presente; h) os campos de concentração; i) a importância dos arquivos históricos e j) relações de gênero.

O filme se passa numa cidade fictícia da Alemanha Ocidental, denominada de Pflizing, nas décadas de 1970/1980, mas se refere ao período do nazismo (1933-1945). Michael Verhoeven é um cineasta “reconhecido por em suas películas realizar um incansável

¹ Foi indicado ao Oscar e ao Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro. Ganhou o BAFTA, um prêmio da Academia Britânica de Artes do Cinema e Televisão, e em outros meios audiovisuais de melhor filme estrangeiro. Ganhou o Urso de Prata de melhor diretor, entre outros prêmios. Disponível em: https://en-m-wikipedia-org.translate.goog/wiki/The_Nasty_Girl?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 7 ago. 2023.

² Uma cidade sem passado. Michael Verhorven, 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKiykbMCtRM>. Acesso em: 7 ago. 2023.

exame do período nazista da Alemanha”³. Uma sinopse do filme no Wikipédia apresenta um resumo da trama:

Uma estudante alemã do ensino médio, Sonja vence um concurso de redação e faz uma viagem a Paris. [...] no ano seguinte, ela entra no concurso novamente. Ela escolhe “Minha cidade durante o Terceiro Reich” entre os tópicos possíveis. Sua pesquisa a leva a descobrir que sua cidade perfeita [Pfilzing] esteve intimamente envolvida no Terceiro Reich [1933-1945] e que quase todas as famílias proeminentes da cidade eram membros do partido nazista, muito antes de Hitler chegar ao poder. Enquanto ela cava mais, as autoridades locais obstruem seus esforços. Sonja persiste e descobre que havia oito campos de concentração na área e que todos os judeus foram forçados a deixar a cidade e tiveram suas propriedades confiscadas. Sonja se casa com Martin [seu ex-professor de física do ensino médio] e os habitantes da cidade acham que ela abandonou a questão do envolvimento nazista. Sonja tem duas filhas e estuda história na Universidade. Ela retoma sua pesquisa sobre o passado nazista da cidade e ganha processos judiciais que lhe concedem acesso aos arquivos. [...] A hostilidade dos habitantes da cidade cresce de abuso verbal, ameaças de morte a agressões físicas enquanto tentam silenciá-la com desespero crescente, mas nada a detém. Seu marido se sente emasculado por ser forçado a cuidar dos filhos. A família sobrevive a um ataque a bomba, mas Sonja continua sua pesquisa. No final, os munícipes mudam de tom, chegando a colocar um busto de Sonja na prefeitura⁴.

O filme inicia com a seguinte narrativa:

A razão e a motivação para este filme foram as experiências vividas pela estudante de História Anna Rosmus e sua família. A história que meu filme conta é um conjunto de ficção e verdade. Não estou interessado em uma história de uma cidade específica na Alemanha, mas muito sobre a verdade de todas as cidades de nosso país. Meu filme se passa na Bavária porque é lá que eu moro. Os dados e acontecimentos são ficcionais (MICHAEL VERHOEVEN, uma cidade sem passado, 1990).

Como o texto diz, apesar dos dados e acontecimentos ficcionais, a narrativa trata da história real da estudante Anna Rosmus⁵ (que recebe na película o nome fictício de Sonja), pesquisadora alemã nascida em 1960 em Passau, Alemanha Ocidental que começou na década de 1970, ainda no Ensino Médio, uma pesquisa sobre a sua cidade durante o nazismo quando descobriu por recortes de jornais e outros materiais de arquivo o envolvimento de líderes locais e membros das famílias proeminentes da cidade no Terceiro Reich. Devido essas descobertas, durante anos houve uma conspiração de silêncio na cidade e recusa em fornecer informações. Após três anos de litígio, Anna finalmente conseguiu acesso aos arquivos da administração da cidade, escreveu vários livros sobre a colaboração dos alemães com o nazismo e ganhou elogios internacionais.

No início do filme surge a seguinte cena. Uma estátua de aparência Greco-clássica de uma mulher nua gira em torno de si num fundo escuro, de modo a ficar em evidência, enquanto o narrador lê:

Temos sido retratados em contos antigos, com muitas maravilhas, com heróis famosos, com muito trabalho, alegrias e grandes festividades em meio ao choro e ao lamento, e as batalhas de guerreiros corajosos – de tais coisas podem-se ouvir maravilhas intermináveis.

Logo em seguida, Sonja aparece numa praça de Pfilzing ao lado de um monumento estatuário relatando a cerca de sua cidade e família, tendo atrás de si uma Catedral. Aqui uma

³ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Verhoeven. Acesso em: 12 ago. 2023.

⁴ Disponível em: https://en-m-wikipedia-org.translate.goog/wiki/The_Nasty_Girl?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 07/08/2023.

⁵ As informações sobre Anna Rosmus presentes nesse artigo estão disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Anna_Rosmus. Acesso em: 08/08/2023.

discussão interessante que o/a docente pode realizar com os alunos e as alunas é que esse texto e imagem simbolizam a valorização da história antiga do povo alemão, dos grandes heróis, guerreiros e batalhas, dos grandes feitos, ou seja, da memória oficial reforçada pela presença dos monumentos espalhados pela cidade. A presença da Catedral, por exemplo, mostra a importância central do cristianismo na cultura e história da cidade. Nesse sentido, pode-se questionar aos/às estudantes: Porque alguns monumentos são definidos como primordiais para a história e memória coletiva e outros não? O que os monumentos podem revelar sobre a história de um lugar? Que relação há entre o monumento e a identidade local?

Para Barbato e Santos (2015), nesse processo de valorização da memória e história oficiais:

[...] os monumentos se configuram legitimadores da rememoração e valorização do passado. E constituem-se como elementos que agregam a política do que deve ser lembrado. Então se esquece de que todos têm direito à memória, uma vez que o passado reconstituído justificava a legitimação de determinados conjuntos de interesses (BARBATO E SANTOS, 2015, p. 65-66).

Marcos Silva diz que os monumentos oficiais se firmam “a partir de múltiplos investimentos simbólicos associados à situação dominante das relações sociais neles envolvidas, capazes de submeter outras formas de explicar o mundo aos seus termos” (SILVA, 1999, p. 64). Ou seja, a memória e a história oficiais resumem a ‘imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor’ (POLLAK, 1989, p. 8), excluindo e apagando outras memórias e histórias consideradas conflitivas com a memória e história oficiais, pois geralmente colocam em xeque os mitos fundadores do país ou figuras exaltadas como heróis. Por essa razão, o trabalho de revisão histórica e a valorização da memória de grupos socialmente marginalizados enfrenta resistência social, pois revelam a violência com a qual foi construída a memória e a história oficiais.

Na película, o Presidente anuncia uma competição de redação cujo tema que Sonja escolheu foi “Minha Cidade Natal no Terceiro Reich”. Segundo Sonja, ela ia escrever como sua cidade a Igreja se mantiveram íntegras durante o nazismo, já que era esse discurso de resistência ao Terceiro Reich que ouvia da sua família, moradores e autoridades de Pfilzing. Sonja, então, inicia sua pesquisa entrevistando parentes e amigos sobre o que lembravam da época do nazismo.

Aqui o/a docente pode discutir a importância da história oral como fonte histórica. A história oral baseia-se nos fatos e lembranças do passado vividos e testemunhado por todas as pessoas. Nesse sentido, “os sujeitos históricos estão para além dos grandes líderes, os heróis não são necessariamente monarcas, nobres ou mártires, mas sim, todos que com sua própria vida fazem a história acontecer (PONTES, 2016, p.06). Nessa perspectiva, a participação de “pessoas comuns” na história instiga perguntar aos alunos e as alunas por que eles também são sujeitos ativos no processo histórico, capazes de fazer história e transformarem seus espaços e sua forma de vida?

O primeiro a ser entrevistado foi o tio de Sonja, o padre Franz, que diz:

Nós, no interior do internato, não sabíamos muito a respeito dos nazistas. Então de repente veio o rumor de eles prenderam o pastor Schulte. Depois o soltaram. Mas, em seus sermões, ele continuou pregando contra as leis raciais. E então, eles o executaram.

Aqui, o professor/a professora pode problematizar que apesar do filme apresentar, de forma hegemônica, membros da Igreja apoiando o nazismo, o exemplo do pastor Schulte serve para demonstrar a presença de religiosos resistentes ao Terceiro Reich no clero alemão e que, não por acaso, foram executados pelos nazistas cujo poder se impunha em toda a Alemanha. A abordagem do filme de que a Igreja alemã cooperou com o regime nazista foi admitida, após pesquisas nos arquivos clericais, em 2020 pela Conferência dos Bispos da Alemanha:

A Conferência dos Bispos Católicos da Alemanha divulgou um documento admitindo que a Igreja foi “cúmplice” dos crimes nazistas. De acordo com o relatório de 23 páginas elaborado pelos religiosos, a instituição não fez o suficiente para se opor à ascensão do nazismo e até mesmo cooperou com o regime de Adolf Hitler durante a Segunda Guerra Mundial⁶.

De acordo com os membros da Conferência dos Bispos da Alemanha “julgar seus antecessores não foi uma tarefa fácil [...] Mas quem vem depois deve enfrentar a história para aprender com ela”⁷. Ou seja, o/a docente pode-se sublinhar como o debate histórico sobre o nazismo é primordial para não repetir os erros do passado.

Os professores e as professoras podem tratar de algumas leis raciais do período nazista como a “Lei de Cidadania do Reich” e a “Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemã”. A primeira definia que o cidadão alemão como uma pessoa que é de sangue ou parentesco alemão, o que significava que os judeus não eram cidadãos alemães e não tinham direitos políticos⁸. A segunda foi uma lei antimiscigenação que proibia casamentos ou envolvimento amorosos e sexuais entre alemães e judeus, pois os nazistas viam a mistura de raças como “poluição racial”⁹. Segundo o Dicionário do Holocausto,

Os nazistas decretaram as Leis Raciais para colocar em prática suas ideias sobre raça. [...] eles consideravam os alemães como membros de uma suposta raça superior denominada de ariana [...] como mais forte e mais valiosa de todas. [...] De acordo com os nazistas, os judeus não eram arianos, pertenciam a uma raça separada, inferior a todas as demais raças. [...] Os nazistas acreditam que a presença dos judeus na Alemanha ameaçava a pureza do povo alemão [e] que tinham que separar os judeus de outros alemães a fim de proteger e fortalecer a Alemanha¹⁰.

Aqui pode-se ainda lembrar que apesar dessas leis raciais se concentrarem nos judeus, outros grupos considerados raças inferiores e impuras como os ciganos¹¹, os negros¹² e seus descendentes foram perseguidos e assassinados durante o Terceiro Reich.

Outra cena significativa no filme é quando Sonja pesquisa no “Diário de Pflizing” um jornal da época do nazismo. Durante essa pesquisa, descobre uma notícia de 02 de novembro de 1936, intitulada “Gimmickry: o judeu atípico” que relata que dois padres de sua cidade denunciaram um judeu ao governo por um suposto “atentado a honra da Alemanha”, o que ocasionou sua prisão e envio para o campo de concentração Hackeldorf na cidade de

⁶ Bispos alemães admitem que a Igreja Católica foi “cúmplice” de crimes nazistas. Instituto de Humanas Unisinos. Publicado em: 11 de maio de 2020 Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598819-bispos-alemaes-admitem-que-a-igreja-catolica-foi-cumplice-de-crimes-nazistas>. Acesso em: 09/08/2023.

⁷ Idem.

⁸ Dicionário do Holocausto. As Leis Raciais de Nuremberg. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-nuremberg-race-laws>. Acesso em: 09/08/2023.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

¹¹ Dicionário do Holocausto. Perseguição aos ciganos (roma) europeus, 1939-1945. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/genocide-of-european-roma-gypsies-1939-1945>. Acesso em: 14 ago. 2023.

¹² Dicionário do Holocausto. Os negros durante o período do Holocausto. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/afro-germans-during-the-holocaust>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Pfilzing. Na sequência, Sonja, diante das evidências documentais, indaga ao arquivista e a sua mãe se houve campos de concentração em Pfilzing. O arquivista diz: “Eu não consigo me lembrar de nada”. A mãe afirma: “Nós não tivemos nenhum campo de concentração”.

O professor/a professora pode sublinhar o contexto no qual o filme foi produzido, 1990, logo após a queda do Muro de Berlim que reunificou a Alemanha separada em dois países após o fim da II Guerra Mundial (1937-1945). A queda do muro permitiu a difusão de reflexões sobre o nazismo e suas consequências para as gerações alemães pós-1945 quando se discutia, dentre outros temas, “os valores da geração que viveu o nazismo, ainda estagnada no passado e envolta num silêncio, inibindo qualquer possibilidade de diálogo e esclarecimento em relação ao passado nazista” (BORNEMAN *apud* SOBRINHO, 2015, p.7),

O diretor, Michael Verhoeven nasceu em 1938 em Berlim durante o nazismo e tinha sete anos em 1945 no fim da II Guerra. Nesse sentido, a crítica sobre o esquecimento, silenciamento e negação do nazismo pelos alemães presentes em “Uma Cidade Sem Passado” reflete as vivências do diretor no Pós-Guerra e o contexto histórico de produção do filme, 1990, no qual, se discutia a necessidade de conscientização política dos alemães, autocrítica sobre as atrocidades cometidas no Terceiro Reich e qual os papéis tiveram na defesa do regime, para que o Holocausto não se repita. Isso é perceptível nas cenas iniciais do filme onde aparecem os seguintes textos: “Onde você estava entre 39-45. Onde você está agora? ”; “Não estou interessado em uma história de uma cidade específica na Alemanha, mas muito sobre a verdade de todas as cidades de nosso país”.

A existência de campos de concentração nas cidades alemães como difícil de ser ignorada pela sua população é discutida quando a avó de Sonja quebra o silêncio e conta que conheceu um campo de concentração em Pfilzing, teve contado com os prisioneiros judeus e que presenciou a situação desumana que eram tratados. Narra a avó que:

Havia uma cerca alta com arame farpado. Eles estavam como animais no jardim zoológico. Eles imploravam. Então, eu lhes dei um pouco de pão. O guarda me falou que era proibido e que seria posta na prisão se fizesse novamente. Mas eu fiz isso várias vezes.

Estudos atuais demonstram que a existência da Gestapo (Polícia Secreta Alemã), dos campos de concentração e das campanhas de discriminação e perseguição estavam nos jornais publicados na imprensa local, regional e nacional da época (ARAÚJO, 2011). O filme mostra isso quando as primeiras descobertas de Sonja sobre a existência de campos de concentração em sua cidade foi através de um jornal alemão de 1936. Segundo o historiador Robert Gellately, muito dos crimes que aconteceram no nazismo:

As pessoas apenas ignoravam por rejeitar a informação. Isso porque o regime nazista não ameaçava todos os alemães, apenas grupos minoritários selecionados, incluindo, claro, os judeus. A grande maioria da sociedade tinha pouco a temer. [...] os campos de concentração cresceram, ocupando fábricas distantes dos centros urbanos e, também, no interior de algumas cidades, tornando-se parte da vida cotidiana das pessoas (*apud* ARAÚJO, 2011).

O envolvimento direto de alemães com as ações nazistas é ainda evidenciado na narrativa fílmica quando mostra a cumplicidade de autoridades, professores, religiosos, funcionários públicos e pessoas comuns da cidade de Pfilzing à perseguição aos judeus. O/a docente pode indagar aos/às estudantes sobre a relação entre a negação, silenciamento

e esquecimento dos alemães sobre sua participação no nazismo e o contexto histórico do Pós-Guerra. Quais eram os motivos desse comportamento?

Após o fim da II Guerra e os julgamentos dos crimes cometidos pelo Terceiro Reich, o mundo se chocou com o assassinato de milhões de judeus. Para não enfrentar esse capítulo sombrio da história do país e da sua própria história como membro do partido nazista ou cúmplice do regime seguiu-se o esquecimento, o silenciamento e a negação dessa memória considerada comprometedora e vergonhosa. Segundo Michael Pollak (1989, p. 4):

Poucos períodos históricos foram tão estudados como o nazismo, incluindo-se aí sua política antissemita e a exterminação dos judeus. Entretanto, a despeito da abundante literatura e do lugar concedido a esse período nos meios de comunicação, frequentemente ele permanece um tabu nas histórias individuais na Alemanha e na Áustria, nas conversas familiares e, mais ainda, nas biografias dos personagens públicos.

Outra questão que pode ser discutida em sala de aula é a de que os moradores de Pfilzing construíram uma outra memória, a de resistência, diferentemente de seu passado nazista. No filme, por exemplo, o professor Jucknack, que na década de 1980, fazia palestras contra o antissemitismo na Universidade, tinha um passado nazista, escreveu discursos de ódio contra os semitas e colaborou com o envio de judeus inocentes para os campos de concentração. O passado nazista do professor foi descoberto por Sonja durante suas pesquisas em uma matéria veiculada no “Diário de Pfilzing”, de 1940, em que dizia: “Nós, alemães, lutamos hoje para nossa integridade racial, pureza da raça ariana e seu espaço vital. Deus está conosco. Deus está com nosso amado Führer”.

Numa outra cena, Sonja, ao perguntar ao professor Juckenack, se houve campo de concentração em Pfilzing, responde: “Tolice. Campo de concentração? Havia o oposto: pessoas que vieram de campos de concentração para esta base. Estavam alegres por estarem lá. [...] elas trabalhavam um pouco. [...] eles foram tratados muito decentemente”. Aqui vemos também outra “memória inventada”, a de que os judeus estavam alegres, trabalhavam pouco e eram tratados muito decentemente nos campos de concentração.

Uma Cidade sem passado permite observar “como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas” (POLLAK, 1989, p. 12), de acordo com as necessidades do presente. A memória e a história oficiais da cidade natal de Sônia são reconstruídas, valendo-se do esquecimento, do silêncio e da negação, criando novas memórias mais condizentes com o julgamento negativo sobre o nazismo. Nesse sentido, aparecer historicamente como uma cidade de resistência vai ao encontro do que se estabeleceu posteriormente como uma conduta moralmente adequada após a derrota do nazismo no final da Segunda Guerra Mundial.

Então nesse sentido, o diretor faz uma crítica ao silenciamento, ao esquecimento, à invenção e à negação do nazismo pelos alemães, trazendo discussões sobre a necessidade de falar sobre essas “memórias proibidas”: informar, formar e produzir saberes para evitar novos holocaustos. Nesse sentido, o fato de Sonja, a partir de pesquisas nos arquivos, descobrir o passado nazista da cidade e de seus moradores, pode ser debatido com os/as estudantes, já que “Uma Cidade Sem Passado” destaca o papel histórico social do arquivo como instituição fundamental para a conservação e o conhecimento da história e da memória e o acesso ao passado.

É por meio de uma pesquisa histórica nos arquivos que Sonja descobre desapropriações de propriedades judaicas, prisões de judeus nos campos de concentração da cidade, experiências em humanos, trabalhos forçados dentre outras violências. Dessa forma, o diretor trata da importância de conhecer o passado nazista para não o repetir. Isso fica claro na cena em que Sonja diz aos repórteres em resposta à pergunta de quais eram as motivações dela pesquisar a história de sua cidade no Terceiro Reich: “Você tem que saber de onde você vem, senão você não sabe para onde vai”.

O filme discute ainda a necessidade de que todos os arquivos sobre o nazismo sejam abertos ao público quando mostra que Sonja foi proibida de pesquisar os documentos, tendo inclusive de lutar na justiça, durante anos, para que a cidade de Pziling lhe entregasse os registros históricos. Nesse sentido, o/a docente pode indagar aos/às estudantes o poder que as instituições possuem de determinar o acesso do público aos documentos e arquivos, inclusive de destruí-los e a importância da preservação dos documentos e acesso do público à informação para a escrita da história.

Por fim, é essencial discutir algumas questões de gênero presentes no filme. Em “Uma Cidade Sem Passado”, a avó de Sonja tem papel central, pois foi a primeira a assumir a existência de campos de concentração na cidade de Pziling, a apoiar as pesquisas de sua neta e seu litígio contra a cidade e a liderar um protesto de mulheres contra ações nazistas, sendo inclusive presa por esse ato. Ou seja, a película apresenta duas mulheres, Sonja e sua avó, como protagonistas, como agentes históricos questionadores que modificam a história. Essa perspectiva é muito importante, pois difere das imagens hegemônicas presentes no ensino de história no qual comumente as mulheres ocupam papéis secundários e inferiores na história. Segundo Perrot (1992, p.185),

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. [...] Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História!

Esse aspecto presente no filme é bem interessante, pois rompe com o silêncio sobre a atuação e protagonismos das mulheres na história ao “tornar visível o que estava escondido” (PERROT, 1995, p.20). Caberia indagar aos/às estudantes sobre as relações entre o silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história e o machismo. Quais os argumentos que justificavam esse silêncio e exclusão?

Em algumas passagens do filme é mostrado que o trabalho de pesquisa de Sonja e seus estudos na universidade atrapalham o seu casamento e o cuidado com os filhos. Uma cena exhibe uma casa suja, bagunçada, uma criança chorando e o marido de Sonja desesperado em ter que preparar aula, ele é professor, e ao mesmo tempo cuidar da casa e dos filhos. Em uma outra cena, durante uma discussão do casal, o marido diz: “seu próprio marido tem que pôr suas crianças na cama”.

Essas cenas devem ser analisadas criticamente em sala de aula, pois representa o marido como “coitado” e responsabiliza o fato de Sonja estudar fora de casa pelos problemas domésticos não levando em conta que essa situação é uma divisão justa das tarefas domésticas no casamento. Caberia debater que os dados do IBGE de 2019 apontam que a as mulheres são em sua maioria responsáveis pelas tarefas domésticas no casamento¹³.

¹³ Pesquisa traz dados referentes à divisão de tarefas domésticas. Confederação Nacional de Municípios-CNM.

“A dupla jornada, trabalhando fora e dentro de casa continua sendo mais evidente na vida das mulheres [...] Se somadas as jornadas de trabalho mais tarefas domésticas e cuidado de pessoas, as mulheres trabalham 3,1 horas a mais do que os homens semanalmente”¹⁴. Nesse sentido, o/a docente poderia debater em sala de aula: porque a maior parte das tarefas com a casa e filhos ainda é responsabilidade das mulheres? Porque é importante ler criticamente imagens que atrelam a emancipação das mulheres, com “problemas e desigualdades como consequências dessa emancipação”? (RODRIGUES, 2015) porque o marido de Sonja se sentiu emasculado por fazer as tarefas domésticas e cuidar dos filhos. Isso é uma forma de desigualdade entre homens e mulheres?

Por fim, em uma cena, durante ameaças verbais sofridas por Sonja, em represália à sua pesquisa, a xingam de “prostituta judia”. Aqui o/a docente pode questionar aos/às estudantes como o xingamento de prostituta proferidos contra Sonja, é majoritariamente usado para a desqualificação das mulheres e é uma forma de violência contra elas¹⁵.

A discussão sobre nazismo no ensino de história é fundamental e está prevista na Base Curricular Nacional Comum/BNCC (CECILIO, 2013). Uma Cidade Sem Passo contribui para conscientizar os/às estudantes sobre a necessidade do respeito à diferença em uma sociedade plural e da promoção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

Uma Cidade Sem Passado. Michael Verhorven, 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKiykbMCtRM>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ARAÚJO, Cecilia. Os alemães sabiam – e aplaudiam – atrocidades do nazismo. No livro ‘Apoiando Hitler’, historiador reúne provas do apoio do povo ao regime. Revista Veja online. 16 de agosto de 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/os-alemaes-sabiam-e-aplaudiam-atrocidades-do-nazismo>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BARROS, José D’Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. _____; NÓVOA, Jorge (orgs). Cinema-História: Teoria e representações sociais no Cinema. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri, 2008, p. 43-85.

BISPOS alemães admitem que a Igreja Católica foi “cumplice” de crimes nazistas. Instituto de Humanas Unisinos. São Leopoldo/RS, 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598819-bispos-alemaes-admitem-que-a-igreja-catolica-foi-cumplice-de-crimes-nazistas>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CECILIO, Camila. Como debater o nazismo em sala de aula? Nova Escola. 23 de março de 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21623/como-debater-o-neonazismo-em-sala-de-aula>. Acesso em: 15 ago. 2023.

29/04/2019. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/pesquisa-traz-dados-referentes-a-divisao-de-tarefas-domesticas>. Acesso em: 14/08/2023.

14 Idem.

15 Cf. ZANELLO, Valeska. Por Que Xingamos Homens e Mulheres de Modo Diferente? TEDxUniversidadeBrasília. Brasília, DF, 15 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6kCoRgdeNNc>. Acesso em: 11/08/2023.

Dicionário do Holocausto. As Leis Raciais de Nuremberg. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-nuremberg-race-laws>. Acesso em: 9 ago. 2023.

Dicionário do Holocausto. Os negros durante o período do Holocausto. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/afro-germans-during-the-holocaust>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Dicionário do Holocausto. Perseguição aos ciganos (roma) europeus, 1939-1945. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/genocide-of-european-roma-gypsies-1939-1945>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas/ SP: Papyrus editora, 2003.

JODELET, Denise. As representações sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MELLO, Maria Thereza Negrão de. História cultural como espaço de trabalho. KUYUMIJAN, Márcia de Melo Martins e MELLO, M. T. Negrão de (orgs). Os espaços da História Cultural. Brasília: Paralelo 15, 2008.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. _____; BARROS, José D' Assunção (orgs). Cinema-História: Teoria e representações sociais no Cinema. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri, 2008, p. 13-43.

KOJIO, Nadia C. del Monte. Uma Cidade Sem Passado. XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2007, p. 3231-3234. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00360_01C.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na internet. Revista Labrys - estudos feministas. Janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/susane.htm>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PERROT, Michelle. Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERROT, Michele. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. Cadernos Pagu. Campinas/São Paulo, nº 4, p. 9-28, 1995.

PESQUISA traz dados referentes à divisão de tarefas domésticas. Confederação Nacional de Municípios-CNM. 29/04/2019. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/pesquisa-traz-dados-referentes-a-divisao-de-tarefas-domesticas>. Acesso em: 14 ago. 2023.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Cpdoc/ FGV, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

PONTES, Carlos José de Farias. O uso da história oral no ensino de história: uma experiência no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Acre (UFAC). XIII Encontro Nacional de História Oral: história oral, práticas educacionais e interdisciplinares. Associação Brasileira de História Oral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 01 a 04 de maio de 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462028167_ARQUIVO_OUSODAHISTORIAORALNOENSINODEHISTORIA.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA, Marcos da. Memória ou experiência de saberes e o Direito à história. O prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 61-77.

SOBRINHO, Osvaldo Esteves. Alemanha Dividida: conflito de gerações do lado de cá do Muro de Berlim. Mestrado. Pós-Graduação em Ciências Sociais/PUC, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3664/1/Osvaldo%20Esteves%20Sobrinho.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ZARBATO, Jaqueline; SANTOS, Caio Vinicius dos. Memória e patrimônio na aula de História: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. *Fronteiras: Revista de História*. Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 64-79, jul. / Dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4865/2557>. Acesso em: 9 ago. 2023.

Afetividade: o importante elo no processo de ensino e aprendizagem

Eunaihara Ligia Lira Marques

Doutora em Ciências da Saúde. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento. Especialista em Neuropsicologia. Psicóloga.

Bárbara Cristine Ferreira Cruz

Professora. Formada em Pedagogia

RESUMO

Este estudo objetiva explicitar a importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na relação entre professor e aluno. Busca-se contribuir para reflexão dos educadores para o papel do afeto na construção das relações aluno-professor e para o processo de aprendizagem. Através de levantamento bibliográfico foi possível analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e compreender como as relações construídas com afeto contribuem para o mesmo. Este estudo possibilitou concluir que o professor deve estar atento e voltar-se para a qualidade das suas relações afetivas com seus alunos. Valorizando, sobretudo, o desenvolvimento intelectual e social, bem como o afetivo, pois uma relação nesses moldes promove o crescimento e desenvolvimento das crianças, possibilita elevação da autoestima e motivação para aprendizagens mais satisfatórias, além de fortalecer confiança e segurança em relação às capacidades a serem adquiridas através da mediação dos professores.

Palavras-chave: afetividade. criança. educação. ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A afetividade, conforme Vieira e Lopes (2010) está presente desde as primeiras manifestações da existência humana. O que se observa é que desde o nascimento a criança começa uma busca de interação e adaptação com o meio em que vive e, para isso, utiliza de alguns mecanismos corporais e psíquicos. Segundo esses mesmos autores, os aspectos afetivos positivos que permeiam as relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto determinam a construção de identidade e o valor que a criança dá a si mesmo. As experiências vivenciadas com alto nível de consciência, motivadas pelo prazer da descoberta e permeadas pela afetividade garantem uma riqueza de significados por toda a vida.

No contexto escolar, as relações vivenciadas pelas crianças ampliam-se num nível bastante diversificado, exigindo que esta criança



esteja sempre em processo de readaptação e assimilação, tentando compreender o sentido e a forma como as coisas acontecem a sua volta. Vieira e Lopes (2010) explicam ainda que a construção da linguagem oral permite à criança expressar suas ideias e sentimentos em relação ao mundo e com as pessoas com quem convive.

Para Piva (2010) a educação deve desenvolver-se através do diálogo, do lúdico, das relações afetivas entre família, escola e sociedade. Nesse sentido, o afeto é indispensável na atividade de ensinar e deve permear os aspectos pedagógicos que também são essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Piva (2010, p. 3), “é na relação professor-aluno que se realiza, de fato, o processo ensino-aprendizagem e o sucesso ou insucesso do trabalho pedagógico se deve, em grande parte, na qualidade dessa relação”. Ainda segundo a autora:

A construção do conhecimento deve se dar com a mediação do educador e a participação do aluno, da família, partindo da sua realidade e trabalhando com temas significativos para conhecer e entender o meio em que vive, buscando a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores de forma contextualizada. É importante entender que a escola deve proporcionar um espaço de reflexão que leve em conta o aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, que não deveria dissociar-se da afetividade. O professor assume um papel fundamental para a aprendizagem dos alunos, tornando a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo. (PIVA, 2010, p. 3).

Desta forma, justifica-se o tema em discussão devido à importância de se reconhecer a afetividade no contexto da educação institucional. Além disso, entende-se que a prática de afeto adotado por docentes para com as crianças, especialmente nas séries iniciais, no sentido de acolhimento, carinho, dedicação, atenção e o mais importante, o respeito para conduzir seus trabalhos apresenta uma tendência de um processo de ensino aprendizagem de modo mais significativo. Os resultados obtidos por esses docentes que respeitam os alunos são de grande relevância, no desenvolvimento escolar e na construção de identidade. Mas, infelizmente não são todos os docentes que conduzem os seus trabalhos com afeto, pois alguns preferem trilhar seu caminho numa linha mais rígida, não dando ênfase e importância aos aspectos afetivos.

Assim, faz-se necessário esse estudo para revelar a contribuição dos aspectos afetivos na relação de aprendizes e professores, pois uma relação emocionalmente equilibrada, ou seja, onde há trocas de afeto pode ser extremamente satisfatório para quem aprende e para quem ensina, além de contribuir para uma melhor aquisição de conhecimento por parte do aluno.

Contudo, o papel do educador é apresentado como um facilitador da compreensão do mundo, possibilitando a criança dar significados às suas próprias descobertas. A afetividade vivenciada em relações sociais positivas, valida as experiências humanas em busca do conhecimento. Desta forma, este artigo busca explicitar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem para as crianças. No entanto, para isso, realizou-se pesquisas bibliográficas, com ênfase em palavras-chave como, afeto, crianças, processo de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno. O levantamento ocorreu na literatura clássica pedagógica, e em bases gerais de pesquisa de trabalhos e artigos de cunho público.

A CONSTRUÇÃO DO ELO: AFETIVIDADE

Entende-se por afetividade as relações construídas a partir de laços de carinho, emoção e cuidado que se tem por outros indivíduos. Segundo Wallon (1968), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano.

Segundo Wallon (*apud* LEITE E TASSONI, 2003), deve-se atribuir às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não se tem:

(...) meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON *apud* LEITE; TASSONI, 2003, p. 4).

Para Wallon (*apud* LEITE E TASSONI, 2003), as emoções são manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos. A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica), correspondendo a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Piva (2010) diz que, “a afetividade domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal, e no complemento do equilíbrio e da harmonia da personalidade”.

Já outros autores como Vieira e Lopes (2010) explicam que a afetividade é ao mesmo tempo limitada e ampla. Limitada, pois, os sentimentos que se movem, num nível subjetivo, em busca de seu encontro e percepção dá, a cada indivíduo, a liberdade para sentir e expressá-la segundo suas próprias necessidades e desejos. Ampla, quando essas necessidades e desejos se fundam para explicar a natureza social que justifica as atitudes e comportamentos humanos.

Assim, na concepção de Piva (2010) tem grande relevância um olhar sobre a gestão em sala de aula no que diz respeito à afetividade, pois a sala de aula é um espaço em construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. Desafiadora instigante, espaço de desejo, de negociação ou resistência, a sala de aula é reveladora de acertos ou de conflitos. Torná-la um espaço de construção de experiências educativas relevantes para professores e aluno é uma das questões desafiantes aos educadores.

Para Piva (2010) toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculado. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende. O

processo de ensino e aprendizagem é complexo e pode trazer tanto para o educador quanto para o educando momentos de alegria, angústia e tristeza. Esse mesmo autor ainda explica que o aluno não é uma “caixa vazia” a ser preenchida através de condicionamentos ou repetição de exercícios, mas deve ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, por isso o relacionamento afetivo e harmonioso é um grande desafio para o educador.

Desta forma, a relação afetiva passa a ser considerada como um fator necessário e de grande importância para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir do relacionamento positivo entre professor e aluno, que a criança constrói confiança, segurança, sendo estimulada a construir sua aprendizagem em busca de uma autonomia. Por essa razão busca-se também destacar neste estudo, como a relação afetiva entre professor e aluno influencia de forma positiva ou negativa na construção da aprendizagem.

Piva (2010) explica que “a educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas”. Sabe-se cada vez mais que tudo deve ser realizado com afeto, pois apresenta um desenvolvimento mais intenso e significativo. Desta forma, torna-se imprescindível a utilização do afeto por parte dos docentes, para obtermos um bom resultado no desenvolvimento da aprendizagem e na construção da identidade dos alunos.

Para Wallon (1968) as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os objetivos do conhecimento (conteúdos escolares) são, marcantes, afetivas, sendo que sua qualidade (aversiva ou prazerosa) depende, no mesmo sentido, do processo de mediação vivenciado pelo aluno, em sala de aula onde se destacam o trabalho pedagógico do professor. Os desafios na educação são grandes, mas os professores devem procurar consolidar e unir a qualidade do seu ensino aos aspectos das práticas afetivas.

Wallon (1968) dispôs um conceito no qual o desenvolvimento humano está ligado a três dimensões inseparáveis: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Daí o caráter fundamental de todas essas dimensões para o desenvolvimento da criança. Para este autor, a afetividade é um processo corporal que leva a consciência a voltar-se para as alterações inteiras e proprioceptivas que acompanham e prejudicam a percepção do exterior.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, a qual é retratada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, a igualdade de direitos, a participação como princípio democrático e a corresponsabilidade pela vida social.

Isso mostra que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) retratam a importância de o ensino infantil trabalhar para assegurar a formação do indivíduo, contemplando os temas morais, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, fazendo com que o aluno seja capaz de respeitar as diferentes formas de expressão e participação, expondo seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido.

Para Brust (2009), a educação deve ser um meio de construir um novo indivíduo

para viver em uma nova sociedade, estando apto a enfrentar a realidade tal como ela é, de modo a fazer uso tanto da razão quanto do sentimento, conhecendo a si próprio e a seus semelhantes. Isso se dá pelo fato de a criança não ser capaz de assumir-se como ser moral, precisando do adulto para orientá-la em busca da independência e autonomia. Vasconcelos (*apud* PIVA 2010), explica que: (...):

A compreensão que se tem é que o professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno, bem como o aluno precisa se deixar sensibilizar pelas necessidades do professor. É preciso uma “temperatura afetiva”, uma espécie de catalisador do processo de construção do conhecimento. A criança só aprende dentro de um vínculo afetivo. O desenvolvimento é inaugurado pela afetividade e não pela inteligência; de forma análoga a metodologia dialética começa pela mobilização. (VASCONCELOS *apud* PIVA, 2010, p. 11).

Para que os professores tenham certa compreensão de como a afetividade pode influenciar na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, deve-se levar em conta as características das crianças daquela turma, além do comportamento e do cotidiano das mesmas.

A escola é considerada uma extensão do lar, portanto, a escola não pode limitar-se apenas a fornecer conhecimentos conceituais, mas deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos. Palacios e Hidalgo (*apud* BRUST, 2009) enfatizam que como durante os primeiros anos o contexto mais importante para a criança é o familiar, mas na medida que vão crescendo e participando de novos contextos sociais vão surgindo novas fontes de influências no desenvolvimento da personalidade. Possibilitando assim, dos contextos escola e família tornarem-se as principais referências na formação de uma criança.

Dessa maneira, a influência mais importante no processo escolar é exercida pelo professor; então é preciso que ele compreenda a origem do desenvolvimento emocional e o comportamento da criança em todas as suas manifestações. Dentre outros aspectos, as relações sociais são permeadas por aspectos afetivos que caracterizam a formação da personalidade humana desde o nascimento e fundamentam a construção de significados nas experiências vividas.

Wallon (1968) explica que a importância da afetividade no processo educativo, representa os indicadores da qualidade das interações do indivíduo com o meio operando nas reações comportamentais dos mesmos. A cada determinada situação vivida, a criança atribui um sentido afetivo. A relação interpessoal professor aluno é um fator determinante. Silveira (2010) acredita em uma educação baseada no respeito, na compreensão e autonomia e que relação entre professor e aluno deve ser a mais próxima possível, já que o ser humano necessita ser ouvido, respeitado e valorizado, contribuindo dessa forma para uma boa imagem de si mesmo.

Sendo assim, a afetividade está relacionada com a autoestima, logo o ambiente pode afetar os sentimentos e atitudes dos alunos. Um ambiente frio e triste não é estimulante para o aluno aprender. Em contrapartida, um ambiente alegre, em que predominam as relações de afeto, amizade e respeito, pode produzir uma motivação para aprender e acima de tudo elevam a autoestima dos alunos. O professor deve oferecer atenção aos seus alunos no sentido de que eles entendam, através do respeito, que tanto os acertos como os

erros fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Para Silveira (2010), por exemplo, o professor que trabalha bem com a autoestima do aluno, valoriza o que ele traz, sem ironia ou humilhação. A autoestima é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma, aprecie o que faz e aprove suas atitudes. Trata-se de um dos mais importantes ingredientes do nosso comportamento. Para ser afetuoso, Silveira (2010), diz que não é necessário dizer sempre sim, pois o afeto está presente no ato, seja em um afago ou em uma negação, seja em um elogio ou em uma repreensão. A autora observa que o tratamento com respeito e elogios favorece o desenvolvimento da autoestima, tanto da turma como de cada aluno individualmente. É por isso que os alunos vão cada vez melhor naquilo que fazem bem. Em contrapartida, tudo que diminui a autoestima é abandonado; portanto o indivíduo tende a piorar naquilo que vai mal. São nas interações com o meio que se constrói a autoestima e os educadores têm uma grande responsabilidade com essa tarefa, já que coordenam grupo de alunos, no qual existem muitos sujeitos que dependem da sua atuação, da sua figura e da sua ajuda para construírem seus conhecimentos.

Vygotsky (*apud* SILVEIRA, 2010) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. O professor, segundo Brust (2009) precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula.

Normalmente, atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima. Nesse sentido, Santos (2008) acrescenta que o fato do professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos com a indisciplina. Essas situações provocam nos alunos as emoções de medo, de tristeza, de mágoa, de raiva e de insegurança.

Desse modo, é interessante que o professor busque esta aproximação afetiva com os alunos, através do diálogo, demonstrando interesse e motivando os mesmos com atitudes que sejam compreensivas dentro da realidade da sala de aula. Pois como afirma Silveira (2012) a afetividade influencia na construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. Para isso o professor precisa ter a sensibilidade de ouvir seu aluno, conhecer sua realidade e criar um clima afetivo na sala de aula, o que possibilitará ao educando desenvolver sua autoestima e sua motivação para o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve estar atento e voltar-se para a qualidade das suas relações afetivas, não valorizar apenas o desenvolvimento intelectual e social, mas o afetivo também. As relações de mediação e de intervenções pedagógicas realizadas pelos professores devem

ser baseadas por sentimentos de afetividades, ou seja, de respeito, cuidado, aceitação e valorização do aluno. Esses sentimentos possibilitam e marcam essa relação, além de tudo, eleva a autoestima da criança, promove uma aprendizagem satisfatória, fortalece a confiança e segurança em suas capacidades, desenvolve um interesse maior em permanecer no ambiente escolar e possibilita acima de tudo uma satisfação para o professor enquanto educador, pois o professor percebe que seu trabalho foi realmente eficaz.

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico, já que essas trocas afetivas se tornam mais complexas e evoluem para respeito, compreensão e diálogo. Ainda que seja um desafio ser educador nos dias de hoje a temática se faz necessária. Considera-se, portanto, importante que mais estudos e aprofundamentos sejam implementados, além de disseminações de informações sobre este assunto e/ou relacionados sejam feitos entre os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUST, Josiane Regina. A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2009, 40 fls. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. 2003.

PIVA, Janete Elisa de Matos. Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Revista de Educação do Ideau, v. 5, n. 10, Jan/Jun, 2010. SA

SANTOS, Bettina Steren dos. O papel do professor para o desenvolvimento afetivo emocional do aluno. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVEIRA, Lúgia Regina dos Passos. A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa. 2010, 45 fls. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, Adriana Silva; LOPES, Maristela Diniz. A afetividade entre professor e aluno no processo de aprendizagem escolar na educação infantil e séries iniciais. 2010, 66 fls. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para Conclusão de Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano Auxilium de Lins. Lins, 2010.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70. 1968.

Políticas públicas educacionais e o combate ao baixo rendimento nas avaliações externas

Public educational policies and the combat against low income in external

Wellington Alves Parente

Graduação com Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialização em GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO. Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Mestrado em Ciências da Educação - UNADES. <http://lattes.cnpq.br/3997559769656358>

RESUMO

Abordar as políticas públicas educacionais, que se trata de um assunto recorrente nas rodas de discussão científica, devido aos impactos que ocasionam no desenvolvimento social e na concepção de vida das populações que tem na administração pública como um vetor de difusão de ações que potencializam parâmetros de retorno social, oriundos dos encargos tributários recolhidos pelo erário público. Para trazer para dentro do bojo da discussão se formulou a pergunta central que implica em saber quais as Políticas Públicas, de Combate ao Baixo Rendimento nas Avaliações Externas, que foram implementadas nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental II desta forma o objetivo geral visa investigar a relação entre as Políticas Públicas Educacionais no Combate ao Baixo rendimento e os resultados destacados nas avaliações de larga escala ou externas, operacionalizados em Escolas da rede municipal que oferece o ensino Fundamental II. Especificamente, se preconiza identificar as políticas públicas educacionais existentes, especificar os fatores a favor e contrários ao desenvolvimento educacional e, verificar medidas didáticos- pedagógicos que colaborem na estratégia de ajustamento do sistema de ensino para obter melhor rendimento nas avaliações de larga escala. A metodologia aplicada é do tipo exploratória-descritiva, com enfoque qualitativo e métodos hipotético-dedutivo para elucidação dos dados. A relevância do estudo está na possibilidade de perceber as razões do baixo rendimento nas avaliações externas e como resultados, destaca-se a identificação dos fatores que implicam na baixa de rendimento escolar nas avaliações de larga escala.

Palavras-chave: políticas públicas. rendimento escolar. avaliações externas. educação.



ABSTRACT

Address public educational policies, which are a recurring subject in scientific discussion circles, due to the impacts they have on social development and the population's conception of life, which has public administration as a vector for the dissemination of actions that enhance parameters of social return, arising from tax charges collected by the public treasury. To bring the central question into the discussion, the central question was formulated, which implies knowing which Public Policies to Combat Low Performance in External Assessments were implemented in Public Elementary Schools II in the Urban Zone of the Municipality of Coari-AM.?" This theme mentions the roles of formulating and applying measures capable of enhancing the quality of public education, thus the general objective aims to investigate the relationship between Public Educational Policies in Combating Low Performance and the results highlighted in large-scale or external evaluations, operationalized in schools in the municipal network that offer Elementary II education. Specifically, it is recommended to identify existing public educational policies, specify the factors in favor and against educational development and verify didactic-pedagogical measures that collaborate in the strategy of adjusting the education system to obtain better performance in large-scale assessments. The methodology applied is exploratory-descriptive, with a qualitative focus and hypothetical-deductive methods to elucidate the data. The relevance of the study lies in the possibility of understanding the reasons for low performance in external assessments and as a result, the identification of factors that imply low academic performance in large-scale assessments stands out.

Keywords: public policies. school performance. external assessments. education.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem na sua essência a construção de parâmetros que vão se sobrepondo à medida que o tempo avança e novas configurações vão se desenhando. Discutir um tema que traz no seu esboço a busca de entender o cenário educacional por suas aplicações legais isso gera novas concepções e atualizações.

O Tema "Análise das Políticas Públicas Educacionais e o Combate ao Baixo Rendimento nas Avaliações Externas das Escolas Públicas de Ensino Fundamental II da Zona Urbana da Rede Municipal de Coari", é produto de inquietações tangenciadas pela estagnação da qualidade educacional destacada no município de Coari-AM.

Traçar uma abordagem dialógica ao que resplandece à luz da legislação e dos pareceres teóricos que versam sobre a educação e políticas educacionais no sentido de universalizá-las dando mais ênfase a condição de desenvolvimento de medidas que produzam melhorias na avaliação e no rendimento escolar, com uma análise ponderada da legislação vigente e sua evolução, relacionando as teorias educacionais com os resultados que provem respaldo na pesquisa apresentada.

Estruturou-se uma pergunta central que questiona "Quais as Políticas Públicas, de Combate ao Baixo Rendimento nas Avaliações Externas, que foram Implementadas nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental II?"

Essa questão instiga o que o organismo gestor da educação municipal tem executado frente às necessidades básicas da população, principalmente os mais vulnerabilizados, uma vez que, segundo Dos Santos (2022), o município tem um PIB estimado em R\$ 1.376.424,00, sendo o 2º maior PIB do Estado, ficando atrás somente da Capital Manaus, o que gera expectativas reais de desenvolvimento e promoção de educação de qualidade.

Como objetivo geral, a proposta é investigar a relação entre as Políticas Públicas Educacionais no Combate ao Baixo rendimento e os resultados destacados nas avaliações de larga escala ou externas, operacionalizados em Escolas da rede municipal que oferece o ensino Fundamental II.

Ao que se refere a metodologia, o método hipotético-dedutivo foi utilizado, para constatar o processo de construção do conhecimento e avaliação escolar. Sendo utilizada a pesquisa exploratória, mitigando fontes bibliográficas e descritiva para descrever todos fatos, fenômenos e/ou problemáticas envolvidas o processo educacional.

Foi aconselhável fazer a utilização de uma revisão da literatura em livros, artigos científicos, dissertações e teses, com uma abordagem qualitativa para tratamento dos dados. A pesquisa faz uso de raciocínio hipotético-dedutivo para a partir de uma hipótese chegasse a uma solução viável para o problema proposto.

A motivação se deu como produto das discussões, em reuniões pedagógicas e salas de aula a respeito da qualidade do ensino, pelas falas de professores quase sempre imprimindo a “culpa ao sistema educacional.” Foi analisada uma escola da rede municipal de ensino no município de Coari, estado do Amazonas.

MARCO TEÓRICA

Para Saviani (2005), “A política educacional diz respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. É importante considerar que as políticas educacionais visam resolver problemáticas que ainda permeiam na educação brasileira nos dias de hoje, almejando alavancá-las.

Dessa forma, é indiscutível sua importância na escola para a solucionar as diversas problemáticas que rodeiam o processo educativo, mais fundamental que sua existência é a sua aplicação no cotidiano escolar.

Pode-se dizer que as políticas públicas nada mais são do que: ações planejadas pelo estado para resolver problemas, melhorar a qualidade de vida ou do processo educacional.

A falta delas ou sua ineficácia pela sua não aplicação no ambiente escolar retarda o processo como um todo. O mais preocupante, contudo, é constatar quando elas existem e muitos as ignoram ou as tratam como coadjuvantes do processo educacional.

A preocupação é que se abram espaços para a ineficácia do processo educativo, provocando queda na qualidade da educação, isso porque política pública significa a presença do governo ou a ausência, ou seja, segundo Azevedo (2003), tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão.

Não menos importante que essa consideração, entretanto, é compreender a importância das políticas educacionais.

Considerar que a política pública eficaz é aquela que é clara e evidencia mudanças na realidade local, além do mais, de nada adianta tê-las e mantê-las dentro de gavetas por ineficácia e/ou incompetência.

Espera-se, portanto, que gestores escolares, pedagogos, apoios pedagógicos e professores utilizem dos recursos disponíveis e necessários para sua efetivação e alcancem o objetivo proposto a elas.

A definição segundo Martins (2011, p.3) se trata que a:

A política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico.

Uma comunidade escolar onde as políticas educacionais não as alcançam fica fadada ao fracasso total, e com ela seus alunos. Toda comunidade escolar: Gestores, pedagogos, professores e pais juntamente com o sistema de ensino devem buscar formas de prática dessas políticas educacionais de melhoria da qualidade da educação.

Políticas Públicas Educacionais no Brasil – breve histórico

Grandes e consideráveis avanços podem ser vistos no sistema educacional brasileiro. Do modelo de educação jesuítico da colônia, em que era laico e voltado apenas para uma pequena parcela dos habitantes do Brasil.

Segundo Carneiro (2017), no início “assumindo o papel de apenas catequizar os nativos nos costumes europeus, mas depois, os convertendo em mão de obra barata ao projeto colonial”.

A figura 1 mostra uma cena do trabalho Jesuítas na catequização e ensinamento aos indígenas. É perceptível que o trabalho dos religiosos era ensinar os saberes religiosos e assegurar o controle dos catequizados.

De acordo com Francioli (2021), a educação organizada pelos Jesuítas foi definida em um plano geral de estudos denominado de Ratio Studiorum

Que privilegiava o ensino da língua portuguesa para os indígenas e a doutrina cristã. A elaboração deste documento levou mais de cinquenta anos e passou por diferentes reformulações. Foram “criadas inúmeras versões a fim de testar sua aplicabilidade em todos os colégios da ordem, visto a expansão da Companhia de Jesus pelo mundo. Neste panorama, os Jesuítas foram cautelosos até sua publicação final em 1599. (FRANCIOLI, 2021, p. 82).

Figura 1 – Os “línguas”, os primeiros tradutores do Brasil.

Fonte: (GOMES, 2016, APPAI).

Por mais que o termo educação fosse utilizado, o trabalho dos jesuítas era o de deixar o índio submisso a religião e em nome dela o colonizador subjugassem os índios e suas terras. “O raciocínio era simples: para os colonizadores seria mais fácil submeter o índio e tomar suas terras se aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela igreja” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 69).

A educação propriamente dita, no Brasil seguiu com uma dinâmica linha mais elitista quanto para a classe popular não teve muita alteração, tendo acesso apenas as primeiras letras e ao ensino religioso.

Segundo Carneiro (2017), enquanto aos filhos de aristocratas e grandes senhores fazendeiros eram apresentados às obras eruditas e ideias cartesianas.

Durante o período imperial houve algumas propostas que visavam estender acesso à escola pública: o Projeto Januário da Cunha Barbosa garantiu educação primária a todos os brasileiros, no entanto, ficou apenas nas letras da lei e a escola era frequentada apenas pelos membros e filhos dos membros da corte.

A educação naquele período era precária e sem propostas voltadas para a elevação intelectual e cultura do Brasil. Prova disso, foi o detrimento da educação em relação a consolidação econômica do país. Segundo Carneiro (2017, p.81): “O resultado dessa desconsideração foi um cenário de poucas escolas, geralmente instalados em prédios pouco adequados para o número de alunos que precisavam ser atendidos”.

De acordo com o art. 5 da Lei Imperial que dispõe sobre a criação de escolas primárias corrobora com o afirmado acima.

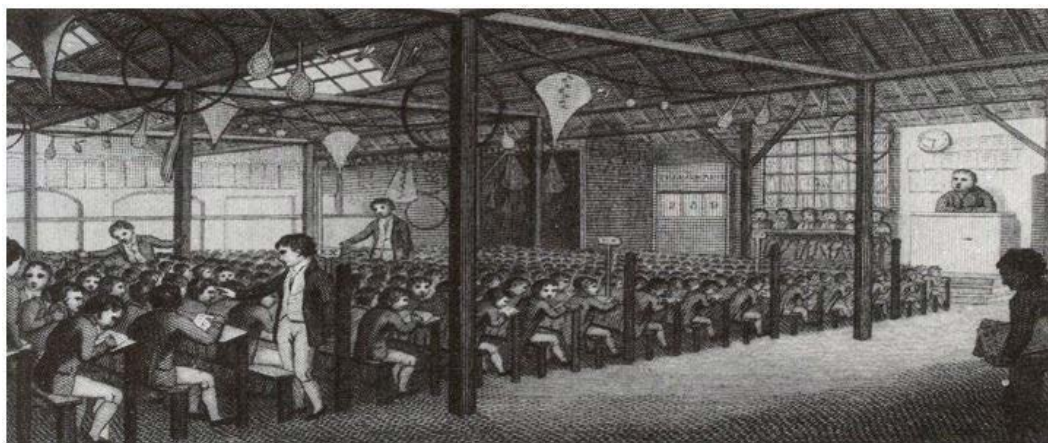
Art. 5 - Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das Capitais. (BRASIL, 1827, p. 71)

Nesse momento aparece como solução oportuna o “Método Lancaster” pois

prometia resolver o problema da educação sem muitas despesas.

Consistia em agrupar um grande número de crianças em um grande espaço, no qual se ensinava a um grupo de crianças mais inteligentes e posteriormente repassavam às demais crianças distribuídas em grupos pequenos a lição ensinada pelo professor, a figura 2 destaca um cenário de aplicações.

Figura 2 - Uma sala de aula monitorial, Lancasterian.



Fonte: Campbell, 2014.

Na República Nova a descentralização da educação permanecia nos moldes do império, modificado apenas pelo fato de “que o ensino seria leigo e livre em todos os graus, e gratuito no primário.” (RAMOS, 2007, p. 30).

Algumas reformas, como a Reforma Benjamim Constant, foram feitas nesse período tentando reverter os resultados da educação, entretanto, outros pontos desses projetos complicaram ainda mais o quadro educacional brasileiro.

Em 1931, uma reforma enfim comprometida com a mudança da direção da educação brasileira, pois tratavam de cursos para a formação de professores nas Universidades brasileiras, ou seja, a Reforma Francisco Campos, onde abre caminho para a verdadeira mudança na educação, começando pelo eixo motor da educação, o professor.

Segundo Ramos (2011, p.35):

Na reforma educacional implementada por Francisco Campos, em 1931, cuja normativa é consagrada pela constituição de 1934, o governo federal compromete-se com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria. Porém, o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino, enquanto os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes.

Esse surgimento abre caminho para novas aquisições, e surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, o Serviço Social do Comércio - SESC, em 1946 e o Serviço Social da Indústria - SESI, em 1946.

Em concomitância com esse conjunto, ocorre a criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola, e transfere a educação formal profissionalizante as novas instituições. Oliveira (2011, p. 7) afirma que:

[...] justificado pela ineficiência do poder público na concretização e expansão do ensino secundário profissionalizante, a indústria, que pressionava para a criação

deformas alternativas (mais rápidas) para a formação do trabalhador, criou-se um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias, através da Confederação Nacional das Indústrias - CNI.

Percebe-se uma grande diferença na educação pós descoberta, império, república e estado novo e o retorno ao processo democrático, com a criação do FUNDEF, temporário por mais de 20 anos e o atual FUNDEB que agora é permanente e, paulatinamente vem sendo incorporado regras mais voltadas a política educacional para a educação básica.

Ainda que lentamente surgiram no Brasil algumas iniciativas e até políticas públicas promulgadas a favor da educação nacional, pende alguns aspectos por não buscarem realmente a igualdade de direitos, tiveram poucos efeitos a nível macro, e assim, veem se costurando políticas públicas que alcancem realmente todo o cidadão brasileiro em relação à educação de qualidade.

Visão sobre políticas públicas educacionais

Atualmente a educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A LDB concebe a educação pública e gratuita e a divide em dois níveis: a educação básica e a educação superior. Nela, há uma nova concepção sobre educação básica, ela é unificada e garante o ingresso da criança desde zero ano até sua formação no ensino médio.

A formação escolar do indivíduo é dividida em três etapas na educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil tem por objetivo a formação integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. O ensino fundamental consolida-se na nova LDB como sendo a segunda etapa da educação básica e é obrigatório. Nela o ingresso do aluno se dá aos seis anos com período de duração mínima de nove anos.

E o ensino médio como etapa final da educação básica com duração de três anos possui finalidades duais: a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, sua formação ética e cidadã, e também visa prepará-los para o acesso à educação profissionalizante mediante vínculos de cooperação com instituições especializadas e/ou preparatório para seu ingresso no ensino superior.

A educação profissional nos moldes da LDB é uma modalidade de ensino ao lado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial.

A EJA é uma modalidade destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade do ensino fundamental e médio em idade própria. Onde os sistemas de ensino garantirão gratuidade a todos. A rede municipal, é responsável por grande parte da educação básica, e assim, do público educacional.

A educação brasileira se organizou ao longo do tempo, ficando evidente quando se analisa os estudos e debates político-pedagógicos.

Carvalho (2012, p. 28), afirma que políticas públicas são:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes.

De acordo com a Constituição Federal (art. 205) “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Com a lei específica da educação, LDB (Lei Nº 9394/96), vem propor uma reorganização da educação nacional, distribuindo as responsabilidades dos entes federados pela oferta da educação escolar de acordo com a Constituição de 1988 (art. 211, §§) e LDB (art. 8º e 11º) que dispõe a repartição das responsabilidades.

Os Estados são responsáveis pelo ensino médio e os Municípios, pela educação infantil, enquanto o ensino fundamental constitui competência concorrente ou corresponsabilidade desses dois níveis de governo. Enfim, é de responsabilidade de Estados e Municípios a educação básica.

A LDB dispõe detalhadamente no art. 10º sobre a incumbência dos Estados sobre a educação. Algumas referem-se à sua responsabilidade pela manutenção pela unidade da educação no âmbito estadual, como a de elaborar e executar políticas públicas e planos educacionais (...), integrar e coordenar as suas ações e a dos Municípios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de mensuração de resultados no sistema educacional, percebe-se que são muitos fatores que podem intervir para resultados contundentes ou preocupantes. A escola no século XXI se veste de muitas possibilidades, que se bem trabalhadas geram resultados animadores, por outro lado, se as ferramentas e a forma de atuação não forem expressivas corre-se o risco de problemas em diferentes níveis dependendo do perfil de alunos, só nível de ensino e das condições ambientais.

A rede municipal de ensino tem a incumbência de fazer os investimentos para que as escolas tenham sua conjuntura aprimorada e o poder público municipal tem feito investimentos na educação da rede, em contrapartida à escola deve tomar esforços para cumprir seu papel nos processos formativos nos diferentes níveis do ciclo escolar, assim, subentende-se que a qualidade da educação como sendo complexa, depende, não só dos investimentos aplicados, nem somente da expertise dos profissionais, mas de um conjunto constante de pessoas e atitudes para o sucesso do conjunto expresso na atitude e habilidades dos alunos.

Os resultados dessa pesquisa estão apresentados de maneira que se possa conjecturar as expectativas aludidas nos objetivos do trabalho, podendo ter sua exibição na forma de tabelas, gráficos, quadros, descrições e outros. Como base para coleta de dados foi utilizado o questionário aplicado aos professores e pedagogos que atuam na Escola Municipal Raimundo Bezerra, um dos centros de Ensino da Zona Urbana do Município de Coari-AM, que serve como base para a expressão dos dados e projeções para o entendimento do sistema em si.

Antes de fechar nas respostas e as considerações sobre a pesquisa se faz conveniente conhecer um pouco mais sobre o perfil dos colaboradores da pesquisa, nesse caso os professores quando se fala da idade dos participantes, os mesmos apresentam idades que compreende o intervalo entre 34 a 58 anos, sendo que se concentra, cerca de 22% na faixa dos 47 anos, dessa maneira se tem um grupo de profissionais de diferentes níveis de experiência, o que pode ser muito importante para a clareza nas respostas.

A proposta foi executar a pesquisa para professores atuantes dentro e fora da escola, para justamente se ter uma visão mais globalizada do sistema educacional, com a visão do profissional atuante em sala de aula e do profissional que mesmo não estando em sala de aula participa das atividades, nesse caso, os administrativos, pedagogos e demais participantes da equipe de gestão.

Quando se pergunta sobre a formação dos mesmos 77% dos entrevistados afirmam ter alguma especialização, 11% dizem ter Mestrado e 11% tem apenas a graduação. Essa informação leva ao contexto da formação continuada, onde o maior investimento em educação deveria ser em capital humano.

Junges (2018), destaca que a formação continuada de professores é uma oportunidade de conciliar saberes, ressignificação e práticas docentes transformadoras.

Outro questionamento preliminar foi sobre o tempo de atuação dos professores no magistério, dos participantes aproximadamente 78% disseram ter mais de dez anos na profissão e 22% disseram ter entre um e cinco anos no magistério.

O Magistério assim como outras profissões tem seu lado vocacional, nem sempre os salários são atrativos e acaba sendo uma decisão de base migrar para essa profissão tão nobre.

Umbellino (2018), fala que a educação é uma forma de ação degenerativa do ser profissional, pode-se mensurar que devido a tantos desencontros o magistério pode ser percussor de dores, dilemas e descobertas, são desafios de professores iniciantes no Magistério.

O que o autor retrata é que a carreira do magistério pode ser ao mesmo tempo uma ascensão ou uma degeneração, tudo é em função do que se aplica ao ensino, das formas de atuar, ver e se identificar com a realidade educacional. As vivências levam o profissional a criar estratégias a longo prazo, de projetar situações que muitas das vezes sobrepõem suas realidades.

De acordo com o objetivo geral do estudo a relação entre as políticas educacionais e o baixo desempenho nas avaliações de larga escala deve ser investigadas, mas, quais as Políticas Públicas, de Combate ao Baixo Rendimento nas Avaliações Externas, foram implementadas nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental II ?

Aqui se complexa dois seguimentos muito importante, uma realidade contraditória que se trata do baixo rendimento escolar e a relação do poder público com os investimentos na educação.

Sousa (2018), destaca que a avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar são questões polarizadas, segundo o autor,

Expressando uma agenda mundial, há quase três décadas avaliações externas e em larga escala vêm sendo conduzidas como elemento central das políticas educacionais no Brasil. Dentre os argumentos de sustentação dessas propostas se destaca o reconhecimento ou a expectativa de que avaliações dessa natureza têm potencial de incidir na qualidade da educação, tomando-se como principal evidência dessa qualidade o desempenho de alunos em testes cognitivos, como expressão de suas aprendizagens. Desde então, estudos vêm sendo produzidos sobre ava-

liações implementadas no país e trazem contribuições sobre características dos delineamentos adotados, elucidam a utilização de seus resultados na condução das políticas educacionais e seus desdobramentos nas escolas e analisam sua funcionalidade para concretizar uma dada lógica de gestão do Estado. Com base na sistematização de aportes trazidos por esses estudos, o artigo trata de implicações das iniciativas em curso para a concretização da inclusão escolar, tema que, em última instância, nos remete à discussão da concretização do direito de todos a uma educação de qualidade. (SOUSA, 2018, p. 4).

A realização de uma avaliação que tende a mensurar a qualidade do ensino é mais que promover um simples ato em um certame, é trabalhar arduamente para que cada indivíduo, no caso alunos, possam ter condições de responder questões de conhecimento geral e específico, além de traçar opinião diante de uma situação de realidade.

Da Silva (2022), destaca que a avaliação um elemento onipresente nos sistemas educacionais contemporâneos:

(...) do cotidiano na sala de aula às políticas públicas nacionais vê-se que a prática de avaliar ocupa lugar decisivo no sentido das tomadas de decisões em torno dos caminhos didático-pedagógicos, no caso da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, e na determinação do direcionamento das políticas educacionais, no caso da ação do Estado. Os dados sobre a educação passam, então, a povoar o dia a dia da sociedade, obedecendo várias escalas –das escolas, dos sistemas, dos governos municipais, estaduais e federal, bem como das agências internacionais –e trazendo para primeiro plano a noção de qualidade da educação (SELLAR, 2015). As avaliações externas, ou de larga escala, são, pois, a expressão mais atual desse movimento que associa os resultados avaliativos com a qualificação das instituições educacionais. (DA SILVA, 2022, p. 4).

Quando se mostra a dinâmica da educação sendo avaliada por instrumento próprio, como no caso só Estado com o SADEAM, se tem algumas ressalvas para mensurar essa avaliação. O sistema de ensino do Amazonas contratou, a peso de ouro a Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para por meio de um projeto denominando CAED para aplicar algumas ferramentas avaliativas no sistema estadual. E até nos dias atuais aplica uma avaliação cercada de mistérios e incertezas, que prenunciam requisitos de qualidade e quando são confrontados com a prova Brasil, o resultado é um tanto, quanto divergente.

De Oliveira Barbosa (2020), cita que dada a importância que a avaliação externa adquiriu no Brasil, ressalta-se

(...) a relevância e a necessidade de pesquisas sobre esse fenômeno. [...], ao elaborar um panorama geral das pesquisas na área, mostrou que, no caso brasileiro, exames são, em geral, implantados e substituídos sem maiores discussões e análises de seus efeitos. No caso do SAEB, algumas pesquisas desenvolvidas revelaram o pouco conhecimento e a pouca apropriação dos resultados das avaliações e dos significados dos índices pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores, ao mesmo tempo em que se apontou um processo de ratificação e acomodação ao sistema de avaliação, ainda que os impactos apresentem diferentes nuances, dependendo dos atores avaliados, o que reitera a complexidade do contexto pedagógico. " (DE OLIVEIRA BARBOSA, 2020, p.633),

A avaliação de larga escala é uma espécie de medidor de qualidade da educação, mas que nem sempre exhibe uma confiabilidade e concisão em suas respostas, em algumas áreas as avaliações eram respondidas a lápis pelos alunos para que os professores pudessem ajustar e alinhar os resultados.

Isso denota que quem planeja as avaliações sabe que o ensino tem problemas

sérios, que a forma como é mensurada a avaliação interna deixa lacunas que precisam ser preenchidas, caso contrário revela essa inconsistência de propósitos, necessitando de arranjos para elevar a posição de certos educandários sem que essa característica revele seu real perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo fez um passeio sobre a realidade da aprendizagem escolar no Município de Coari, cidade distante de Manaus cerca de 263 km em linha reta. O estudo abordou uma realidade presente na sede do município, no perímetro urbano e daí é possível projetar a realidade rural que se estende na amplitude de uma região territorial extensa e desafiadora.

A pesquisa destacou a realidade da educação municipal do município que tomou como base a Escola Municipal Raimundo Bezerra, que atua com ensino fundamental. O foco da pesquisa foi para o ensino fundamental II com a visão de observar a alocação de políticas públicas que possam capacitar professores, dotar estruturas com maior funcionalidade e minimizar impactos da distorção que implica sobre a égide de um sistema que criou seu próprio meio de conter o distúrbio ocasionado por investimentos aleatórios distantes de qualquer projeto voltado a promover equilíbrio na educação.

A escola tem sua parcela de colaboração quando não se posta a validar sua autonomia, quando não cria soluções práticas em seu ambiente interno e se posta ao medíocre papel de ajuste de metas combinadas para facilitação da aprovação e quando se vê diante de desafios reais choca com resultados tão avassaladores,

Ao município vale a revisão de seu modelo de gestão escolar, repensar as práticas desde o seu planejamento até a instrução final com os professores e a família. Como se tem oferta de recursos deve-se projetar premiações e bonificações para professores e escolas que apresentem resultados satisfatório, para ter isenção dos resultados deva contratar consultoria externa, de modo que permita que a escola acorde para sua melhor performance.

O que se percebe é que, também para professores, em sua ampla maioria o problema da educação não choca, isso reflete que o município tem muitas riquezas e estas estão concentradas em poucas mãos e quando a oferta de pontos de trabalhos os mais nobres são ocupados por pessoas de fora do município, o que causa certa dificuldade de entender o porquê do IDH do município não estar entre os melhores do Brasil, se for observado o ranking municipal no Amazonas Manaus tem o IDHM de 0,737, considerado alto, seguido de Parintins 0,658 considerado médio e a sequência vai até chegar ao menor IDH-M que é de Atalaia do Norte com 0,450 considerado muito baixo..

Seriam os desencontros na educação um forte fator de baixa, onde a concentração de riquezas não atinge a uma parcela da sociedade que tem dificuldade de se engajar no mercado de trabalho e que endossa essa tênue lista de adversidades.

Este estudo é indicado a professores que atuam no município, que suas ações não sejam no sentido de se acovardar para resultados tão insignificantes num município que tem recursos disponíveis para sobressair a realidades bem mais delicadas onde não se tem a oferta de recursos tão proeminentes, mas que fazem diferença com o pouco que tem.

Enfim, a escola deve assumir um papel inovador pelas possibilidades de sua atuação e a contemplação de recursos, fazer validar os requisitos que trazem para o chão escolar a realidade das avaliações externas, colocar no centro os seus resultados e aplicar ações combinadas para, paulatinamente, reduzir as distorções e favorecer a promoção social pelas pessoas dos alunos e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 20.12.2022.
- CARNEIRO, Henrique. Comida e sociedade: uma história da alimentação. Elsevier Brasil, 2017.
- CARVALHO, E. J. G. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2012.
- DA SILVA, Camila Ferreira; ALMEIDA, Kassia Silva; DOS SANTOS, Miriane Feitoza. Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus. Educação em Foco, v. 25, n. 47, 2022.
- DE OLIVEIRA BARBOSA, Adriana. Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental. Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 49, n. 2, p. 631-650, 2020.
- DE OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO, 2011.
- DOS SANTOS, Valclides Kid Fernandes *et al.* Educação e produção agrícola em sociedades tradicionais: perspectiva de associativismo na comunidade Nossa Senhora Aparecida-Coari-AM. Editora Dialética, 2022.
- FRANCIOLI, Fátima Souza; DE BRITO SOBRAL, Danielle Priscila. A educação no Brasil à luz do método pedagógico dos jesuítas. Notandum, n. 56, p. 77-96, 2021.
- MARTINS, P. de S. O financiamento da educação básica como política pública. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 26(3). 2011. <https://doi.org/10.21573/vol26n32010.19795>.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da Educação. São Paulo. Contexto: 2012.
- RAMOS, M.N. Educação profissional: História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.
- REAL, Giselle Cristina Martins *et al.* Abandono, reprovação, reforço escolar: respostas de diretores ao questionário contextual da Prova Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 249-268, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Volume III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.

UMBELLINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018.

Capítulo 20

Transformando a abordagem do racismo na Escola Benedito Pereira Leite: uma pesquisa inspirada pela experiência no mestrado

Rosana Paula da Silva Nascimento

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT)

Ozerina Victor de Oliveira

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT)

RESUMO

O debate que envolve as relações étnico-raciais não é recente. Tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão vem se tornando cada vez mais nucleares nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Buscando compreender como este tema é abordado no currículo da Escola Municipal Benedito Pereira Leite, este artigo propõe trazer para a reflexão algumas questões que emergiram durante o curso de Mestrado e que vêm sendo problematizada pela autora. Com uma abordagem qualitativa e por meio da pesquisa-ação, realizamos uma roda de conversa e revisão de literatura que nos deram sustentação para a escrita deste texto que lança luz e nos faz despertar para um trabalho voltado para a promoção da igualdade racial.

Palavras-chave: racismo. currículo. escola do campo. relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A pesquisadora em questão decidiu empreender esta pesquisa após ingressar no curso de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Ela atua em uma escola rural no município de Nossa Senhora do Livramento -MT que, em sua maioria, atende a estudantes provenientes de comunidades tradicionais, filhos de lavradores e trabalhadores de fazendas.

Até então, as questões relacionadas ao racismo eram abordadas no currículo da escola de forma esporádica, geralmente apenas em datas comemorativas. A pesquisadora não via com bons olhos as ações afirmativas, acreditando que dessa forma, os alunos que ingressavam na universidade estavam ocupando vagas que poderiam ser destinadas aos seus próprios alunos.



No entanto, após ingressar na universidade e ouvir os relatos de algumas de suas colegas de turma, a perspectiva da pesquisadora começou a passar por uma transformação significativa. Dois relatos, em particular, tiveram um impacto profundo em sua visão sobre as políticas étnico-raciais.

O primeiro relato veio de uma colega que compartilhou como as cotas raciais haviam mudado o curso de sua vida. Ela era filha de uma mãe solteira e cresceu enfrentando muitas dificuldades financeiras ao lado de sua mãe. A ajuda da cesta básica fornecida pela secretaria de Assistência Social no final do mês foi fundamental para sustentar sua família e permitir que ela e seus irmãos continuassem seus estudos. Sempre estudou em escolas públicas, mas precisou trabalhar enquanto estudava para concluir seus estudos. Quando finalmente teve a oportunidade de entrar em uma universidade, isso ocorreu por meio das ações afirmativas.

As poucas universidades brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino -superior brasileiro, mediante política de acesso a permanência, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico, outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso País. Temas como diversidades, desigualdade racial e vivências da juventude negra passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados “legítimo”. (GOMES, 2011, p.52)

No ambiente acadêmico, ela precisou demonstrar constantemente que era digna daquela vaga, o que a levou a se envolver ativamente em defesa dos direitos de negros e negras.

O segundo relato que impactou a pesquisadora veio de outra colega que vivia em um bairro carente e provinha de uma família de baixa renda. Muitas vezes, o cardápio de sua família consistia apenas de feijão com ossinhos, que eram doados pelo caminhão que passava recolhendo ossos dos açougues para a produção de ração animal. Ela também atribuiu sua presença na universidade às políticas de cotas raciais. Essas histórias pessoais fizeram com que a pesquisadora compreendesse mais profundamente as lutas enfrentadas por suas colegas negras e o preconceito que elas enfrentavam diariamente.

A partir dessas experiências, a pesquisadora começou a perceber a importância fundamental de abordar o tema do racismo na escola, especialmente considerando que a maioria dos alunos da Escola Benedito Pereira Leite eram negros ou tinham ascendência afrodescendente em suas famílias. Ela reconheceu que esse tópico estava sendo negligenciado na sala de aula e que era essencial trazê-lo à discussão e promover a conscientização sobre ele. Isso reforçou ainda mais a relevância deste estudo e sua dedicação em investigar e abordar questões raciais na escola

A pergunta central que guiou esta pesquisa foi: “Como as questões raciais estão sendo abordadas na Escola Benedito Pereira Leite? De que forma o currículo está sendo utilizado para combater o racismo e ajudar nossos alunos a compreenderem seu lugar de pertencimento?”

Contexto e campo de pesquisa

Este estudo tem como foco uma escola rural, localizada na Comunidade Rio dos

Peixes, Município de Nossa Senhora do Livramento-MT, um Município que nasceu da extração do ouro, como muitos dos municípios de Mato Grosso, o governador Português, assim que ficou sabendo das descobertas de ouro em Cuiabá, tratou de enviar propostas para arrecadar os direitos reais.

O célebre, Rodrigo César de Menezes, Capitão general de São Paulo aportou em Cuiabá em 1726, e com mão de ferro executou a arrecadação, descontentando os garimpeiros. Tão impiedoso se mostrou que grande parte da massa garimpeira debandou de Cuiabá, em procura de novas catas.

Assim é que, em 1730, os Sorocabanos Antônio Aures Damião Rodrigues descobriram ouro às margens do ribeirão chamado Cocais, a 06 léguas de Cuiabá e a 03 quilômetros do local onde mais tarde se formou o povoado de Nossa Senhora do Livramento. Uma grande afluência de pessoas de todas as castas em movimento imoderado de impulso a extração de ouro.

Por ser Vila Bela da Santíssima Trindade; nesta época, a capital da capitania de Mato Grosso, era intenso o movimento entre esta cidade e Cuiabá, passando obviamente pelas proximidades de Cocais, a corrutela de garimpeiros.

Devido ao grande movimento de viajantes, à beira da estrada, foi então se formando um outro povoado, abrigando comerciantes, e escravos, muitos escravos-sinal de poder e muito trabalho. O local, onde hoje se ergue à Igreja Matriz, tornou-se pouso obrigatório.

Algum tempo depois o casal Francisco João e sua mulher Escolástica de Campos Rondon resolveram fundar um Arraial naquele lugar, permitindo que muitas pessoas fossem habitar a nova povoação inclusive gente de Cocais. O casal mandou que construíssem uma igreja, no mesmo lugar onde hoje se encontra a matriz.

A exemplo do que ocorria em outros garimpos, devido ao sistema de cata, as lavras foram se esgotando, também mais tarde pararam a estrada de negros escravos, então a vida se restringiu a cultura de subsistência, com a diversificação de cultura agrícola aproveitaram as pastagens nativas que por sinal rico, permitindo um gradativo desenvolvimento da criação bovina para corte e produção de leite.

A sociedade apresenta características múltiplas devidas o caldeamento das raças branca e negra que não ocorreu com intensidade.

Diz a crendice popular livramentense que o nome da cidade foi atribuindo a vinda da imagem de Nossa Senhora do Livramento. A imagem da santa, que veio de Portugal passava por aqui carregada em cima do lombo do burro. Quando parou para descansar o burro empacou, não queria mais levantar e seguir viagem, ao ser tirada a imagem da santa do lombo do animal, este se punha a andar. A cada tentativa de colocar a santa novamente nas costas do burro, nova empacada. Decidiram, então, construir um ranchinho e colocaram-na dentro dele.

O Município de Nossa Senhora do Livramento-MT está localizado a 35 quilômetros da capital de Mato Grosso, fazendo limites com os municípios de Poconé, Cáceres, Várzea-Grande, Porto Estrela, Barão de Melgaço, Santo Antônio do Leverger e Jangada. Possui uma população de 12.940 habitantes sendo 70% residentes na área rural e 30% na urbana, conforme o censo do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico-IBGE ano 2022.

O povo Livramentense, cultua sua religiosidade e mantém acesa a chama da tradição secular, o lugar é rico em folclore, a dança do congo, siriri, cururu são praticadas a mais de dois séculos pelos moradores da região, que demonstram o apego às suas raízes.

Projeto político pedagógico da Escola Municipal Benedito Pereira Leite

A escola pesquisa é a Escola Municipal Benedito Pereira Leite, oferece educação em várias etapas, incluindo educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental. Ela funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo a um total de 120 estudantes no ano letivo de 2023, atendendo as Comunidade de Buriti do Atalho; Comunidade de Carrapatinho; Comunidade de Chapadão; Comunidade de Rio dos Peixes; Comunidade Cumarú. A equipe escolar é composta por 13 profissionais da educação, com apenas 8 deles sendo efetivos, enquanto os demais trabalham sob contrato temporário.

Uma das autoras deste texto é servidora efetiva da Escola Benedito Pereira Leite e também uma pesquisadora na área da Educação do Campo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). A pesquisadora desenvolve uma pesquisa nesta escola em questão a mesma investiga o currículo da escola do campo, onde a mesma pode fazer uma comparação entre esses dois currículos de povos que muitas vezes são esquecidos e silenciados dentro das instituições.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, adotou-se uma abordagem qualitativa, em conformidade com as perspectivas de Bogdan e Biklen (1994), que enfatizam a importância de o pesquisador qualitativo estar presente nos locais de estudo, pois a compreensão do contexto é fundamental. Entende-se que as ações podem ser adequadamente compreendidas quando observadas em seus ambientes naturais.

A metodologia utilizada como base para este estudo a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental seguindo a definição de Gil (2012, p. 45), que descreve a pesquisa documental como aquela que se baseia em materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos.

Além disso, optou-se por empregar a pesquisa-ação, conforme definida por Michel Thiollent (2011, p. 20), que a concebe como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social e com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativo da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Através da abordagem da pesquisa-ação, os pesquisadores têm a oportunidade de se envolver ativamente na pesquisa ao lado de seus colaboradores. Os participantes da pesquisa não se limitam a fornecer dados sobre o problema em questão, mas também se envolvem em discussões sobre ações que podem ser executadas para aprimorar o aprendizado. Além disso, essas mesmas pessoas desempenham um papel ativo na implementação dessas ações, promovendo assim um envolvimento direto e significativo na melhoria do processo de aprendizado.

A fundamentação teórica, está ancorada em autores; Nilma Lino Gomes, Tomaz Tadeu Silva, Michel Thiollent, Antônio Carlos Gil.

Foi analisado o Projeto -Político para identificar como as questões étnico-raciais estão ou não integradas no planejamento educacional', BNCC (Base Nacional Comum Curricular) onde pode nos ajudar a avaliar como estão sendo trabalhado as questões étnico-raciais a no contexto nacional e como podemos intensificar esse tema ao currículo da escola Benedito Pereira Leite, com os planejamentos anuais nos forneceu uma visão mais detalhada de como os temas são abordados nas aulas. Isso permite uma análise mais específica sobre como as questões étnico-raciais estão sendo tratadas no dia a dia da escola. Houve a observação do ambiente escolar por parte da pesquisadora entendendo as interações e dinâmicas relacionadas às questões étnico-raciais ocorrem na prática.

No geral, sua abordagem metodológica é rica e diversificada, o que ajuda a obter uma compreensão completa das questões étnico-raciais na escola. Ela combina a análise de documentos, interações sociais e literatura especializada para embasar suas reflexões de maneira sólida e informada. Isso é essencial para a construção de um artigo de qualidade.

Abordando questões raciais: a iniciativa da Escola Benedito Pereira Leite

A história das comunidades negras e dos grupos camponeses é caracterizada por inúmeras batalhas e esforços de organização. Ambos se empenharam em obter o reconhecimento de suas culturas como legítimas e portadoras de conhecimento valioso, enfrentando desafios semelhantes ao longo do tempo. Os saberes dessas comunidades, ao longo da história dos currículos escolares, frequentemente foram subestimados, enquanto os conhecimentos das comunidades europeias eram enaltecidos como legítimos e superiores. Infelizmente, contribuições essenciais desses grupos para o desenvolvimento do Brasil muitas vezes foram ignoradas. Personagens negros ou camponeses, quando destacados nos currículos, frequentemente eram retratados de forma depreciativa, como escravos, trabalhadores domésticos, fugitivos ou invasores, como mencionou o professor P1 durante a roda de conversa sobre relações – étnicos raciais.

Agora falando sobre essa discriminação disfarçada dentro da escola, me lembrei do que me aconteceu na minha época de colégio, eu sempre sonhei em me fantasiar de Tiradentes ou Marechal Deodoro, nos desfiles físicos, mas como eu era um aluno de pele mais escura e pobre, só era escolhido para ser escravo.

A autora Gomes (2001, p. 87) afirma que:

Outro caminho importante que visa articular Educação, cidadania e raça é a superação do medo e/ou desprezo à diversidade. Seria interessante abrir um debate nas escolas para discutirmos com profundidade sobre a complexidade da diversidade cultural. Ser diversos não é um problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica.

Na pesquisa de mestrado de uma das autoras, que se concentra na escola do campo, é possível perceber que tanto o movimento dos camponeses quanto o movimento negro tiveram que travar batalhas árduas para que seus conhecimentos e direitos fossem reconhecidos. Essa luta inclui a busca por um espaço nos currículos escolares onde suas histórias, culturas e contribuições sejam tratadas de forma justa e não subalterna.

A inclusão dessas temáticas nos currículos escolares é fundamental para reconhecer a riqueza cultural e intelectual desses grupos, bem como para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Isso ajuda a desafiar estereótipos, combater preconceitos e empoderar os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou social.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 1995 p.190)

Neste estudo, focalizaremos o tema das relações étnico-raciais, uma questão de grande relevância que se propõe intensificar no currículo da Escola Benedito Pereira Leite. Isso ocorre em virtude da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de história. A lei nº10.639/03 estabelece as seguintes normas no ambiente escolar,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, p. 1)

Mesmo com essa obrigatoriedade legal, a pesquisadora, ao analisar os documentos da escola, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), identificou que não havia nenhuma ação específica voltada para a valorização desse público no ano de 2023.

Essa lacuna entre o que a legislação estabelece e a implementação prática nas escolas ressalta a necessidade de abordar as relações étnico-raciais de maneira mais abrangente e significativa, garantindo que os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre a história e a cultura afro-brasileira, bem como compreender a importância das relações étnico-raciais em nossa sociedade. A pesquisa realizada contribui para destacar essa lacuna e a importância de sua abordagem na escola Benedito Pereira Leite.

Portanto, seu trabalho de pesquisa desempenha um papel importante na promoção do reconhecimento e valorização das contribuições dos povos negros e camponeses na sociedade e na educação, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e justa de nossa história e cultura

Para introduzir o tema das relações étnico-raciais na Escola Benedito Pereira Leite, as rodas conversar com o diretor, professores e funcionários sobre a importância desse tema foi fundamental para criar consciência e apoio dentro da escola. Logo no início da conversa a professora P3 disse:

E um tema difícil de ser trabalhado, pois vejo muito preconceito tanto por parte dos alunos brancos e dos alunos negros também, pois eles não gostam que falem desse assunto sentem vergonha por ter uma pele negra, acham que remetem a escravidão, não tinham direitos era vergonhoso. (P3)

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, do planejamento anual dos professores e dos livros didáticos é uma etapa crucial para entender como o tema é tratado atualmente na escola e identificar áreas em que melhorias podem ser feitas. Essa lacuna em relação as ações são reconhecidas pelo professor P2.

Reconheço que precisamos melhorar esse trabalho na nossa escola, eu vejo que as crianças negras têm uma certa cerimônia para chegar perto do professor, mesmo eles sabendo os conteúdos eles ficam receosos de falar, reconheço precisamos empoderar essas crianças. (P2)

Apresentar uma proposta para trabalhar o tema mostra o comprometimento em abordar essa questão e promover uma educação mais inclusiva e equitativa, envolvendo a comunidade e alunos e direcionando assim futuras ações para que o tema seja abordado de maneira significativa na escola.

É interessante notar o paralelo entre educação do /no campo e as questões étnico-raciais. Tanto a educação do campo quanto as questões étnico-raciais enfrentaram desafios semelhantes em termos de reconhecimento e inclusão nos currículos educacionais.

A Lei 10.639/03, criada durante o governo do Presidente Lula, foi um marco importante para o reconhecimento e a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, tanto públicas quanto particulares. Essa legislação foi fundamental para promover a conscientização sobre a história e a contribuição dos povos negros para a sociedade brasileira, e o Movimento Negro tem se destacado nessas lutas em prol de melhorias e direitos em relação aos povos negros.

O Movimento Negro brasileiro tem se destacado na história do país como sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos a mudança dentro de vários setores do governo, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implemente ação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para população negra. (GOMES, 2011 p.47)

Assim como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenhou um papel fundamental na promoção dos direitos e do reconhecimento da educação do campo, o movimento negro também foi um protagonista crucial na luta pela igualdade racial no Brasil. O movimento negro buscou ativamente a criação de leis que assegurassem os direitos dos negros no país, incluindo a luta contra o racismo institucional e a promoção da inclusão racial em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação.

Ambos os movimentos têm em comum a busca por reconhecimento, inclusão e igualdade, e suas lutas desempenharam um papel importante na transformação do cenário educacional e social do Brasil. Eles demonstram a importância da mobilização social na promoção de mudanças significativas nas políticas e práticas educacionais.

Abordagem e estratégias da Escola Benedito Pereira Leite no combate ao racismo

A questão do racismo é profundamente enraizada na estrutura da sociedade, mesmo que, por vezes, neguemos sua presença na Escola Benedito Pereira Leite. Em conversas com os professores, tornou-se evidente que o racismo está presente nas atitudes dos alunos, funcionários e professores. O professor P1 afirma que:

Fazendo um reflexão dizendo que é momento de trabalharmos melhor essas questões étnicos – raciais, não só com as crianças mais também com os pais, pois vejo que quando uma mãe negra senta para conversarmos conosco ela vem totalmente desarmada, com medo, já esperando só críticas de seus filhos, e quando uma mãe branca senta para falar conosco parece que ela já chega olhando por cima de nossa cabeça(o professor faz o gesto de pescoço erguido) até nós professores policiamos o que iremos falar com as mães brancas, é necessário fazermos esse trabalho com os pais e alunos, para mostrarmos a importância e valores do povo negro. (P1)

A professora P2 também destaca a existência do racismo, que muitas vezes se manifesta de forma velada por meio das atitudes dos professores. Isso ficou evidente quando ela relatou um incidente envolvendo duas alunas dos anos iniciais, a quem darei nomes fictícios para preservar sua identidade.

O que aconteceu esses dias atrás a aluna Margarida veio de um vestido azul de babado, quando ela desceu da van, já falaram pra ela “nossa você tá parecendo uma boneca!”, e ela toda imponente olhou por cima dos ombros e disse;” Eu sabia que iam me chamar de boneca.” , pois por ela ser branca já se sente superior aos demais, enquanto a aluna girassol vem todo dia bem arrumadinha, com aquelas tranças bem arrumada e cabelos sempre arrumadinho e roupa bonitas também, mas nunca vi ninguém elogiando a girassol por vir na escola sempre arrumadinha. (P2)

Diante dessas reflexões foi traçado ações que irão intensificar o trabalho das relações étnicos raciais no currículo escolar dentre essas ações o professor de história irá trazer para suas aulas os feitos que o negro trouxe para o avanço da engenharia e ciência não só do Brasil mas do mundo, foi levantado os acervos bibliográficos de leitura e verificou que é preciso buscar mais literatura que fala do povo negro, mas já foi incluído nos planejamentos os livros de literatura para criança e jovens que trata do assunto deste estudo. Incluiu nos projetos das escolas, palestra para os pais e alunos temas que trata do assunto, dentre esses temas a discussão da lei 10.639 sobre a obrigatoriedade de se trabalhar as relações étnicos raciais na escola e sobre a lei que fala das ações afirmativas tema esses que muito ainda desconhece, e que é necessário para o conhecimento, engrandecimento e empoderamento de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências universitárias no curso de mestrado, as leituras e as reflexões junto aos pares tem-nos levado a perceber que um dos primeiros passos para lidar com as relações étnico-raciais na escola do campo é promover a sensibilidade cultural e racial entre os educadores/as. Muitas vezes, os professores/as podem não ter conhecimento das experiências únicas e das necessidades específicas de alunos de diferentes origens, raças e origens. Portanto, investir em programas de desenvolvimento profissional que abordem a diversidade é crucial. Esses programas podem incluir *workshops*, palestras e discussões facilitadas por especialistas em diversidade.

Além disso, entendemos que é fundamental criar a reflexão pessoal dos educadores/as sobre suas próprias ideias e preconceitos, pois isso pode impactar diretamente sua interação com os estudantes. A proteção e a empatia dos educadores/as desempenham um papel importante na criação de um ambiente escolar inclusivo.

Ademais, um dos pilares essenciais para promover a compreensão e o respeito mútuo em uma escola do campo é a criação de um currículo inclusivo e multicultural. Isso envolve uma incorporação de conteúdo que representa a diversidade étnica e racial na história, literatura, ciências e outras áreas de estudo. Além disso, os educadores podem explorar as contribuições benéficas de diferentes grupos étnicos e raciais para a sociedade.

Ao fazer isso, os alunos/as têm a oportunidade de se verem refletidos no currículo, o que pode aumentar o engajamento e o senso de pertencimento. Isso também ajuda a desconstruir estereótipos específicos que podem estar presentes nas mentes dos alunos, promovendo uma visão mais precisa e positiva da diversidade.

Promover o diálogo aberto sobre questões étnico-raciais é fundamental., portanto, estamos criando espaços seguros para discussão significativa, onde os estudantes podem compartilhar suas experiências e perspectivas. Isso não apenas permite que os alunos/as se expressem, mas também ajuda a desenvolver suas habilidades de comunicação e empatia.

Outra ação que consideramos de relevância é a realização de eventos culturais e atividades que celebram a diversidade étnica e racial como uma maneira eficaz de envolver os alunos e a comunidade. Festivais culturais, exposições de arte, palestras e workshops podem oferecer oportunidades para aprender, celebrar e promover o entendimento mútuo.

Em síntese, o trabalho das relações étnico-raciais na Escola Municipal Benedito Pereira Leite é um processo contínuo que exige compromisso, educação e colaboração. Ao superar os desafios e implementar estratégias inclusivas, esta escola faz com que a diversidade seja valorizada, respeitada e celebrada, formando os alunos e alunas para um mundo mais inclusivo e equitativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº10.639, 03 de janeiro de 2003. Diário oficial de União, Poder Executivo. Ministério da Educação. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>, acesso em 25 de julho de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: AVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 81

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinícius; MOSTARO, Carolina; Fernandes, Alexandra Borges. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte. Mazza Edições, p. 39-59, 2011

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas em sala de aula. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. P.190

Interação e trabalho colaborativo no processo de recomposição de aprendizagens escolares

Lina Maria Gonçalves

Doutora em Educação: currículo, professora titular na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Aline Alves Resende

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Divinópolis). Professora na rede pública municipal de Divinópolis.

RESUMO

O presente trabalho analisa, na perspectiva dos/das professores/as, as dificuldades enfrentadas para manter a interação entre escola, crianças e familiares durante a pandemia, e como estes envolvidos no processo educativo estão interagindo para a recomposição da aprendizagem/desenvolvimento das crianças, no pós-pandemia. Foi desenvolvida pesquisa narrativa com 05 (cinco) educadores(as) de 3 (três) escolas públicas de Ensino Fundamental I, em Divinópolis, MG. Foi usado o recurso de áudio do WhatsApp para coleta das narrativas. A análise destas permitiu confirmar que a interação entre escola e família, professores/as e alunos/as assim como o trabalho colaborativo entre educadores, interfere positivamente no desenvolvimento da criança. Os principais resultados indicam que durante o período da pandemia, esta interação foi praticamente nula. O principal dificultador da interação foi a necessidade aliada às dificuldades de usar as tecnologias digitais. Também foi possível identificar estratégias adotadas para recompor a aprendizagem das crianças, no retorno presencial, além da interação entre escola e família. Dentre elas, a autorreflexão do/a professor/a sobre a sua prática, para identificar as individualidades das crianças na sala de aula, a interação e compartilhamento de experiências e saberes com outros/as educadores/as para a tomada de decisões coletivas. Foi possível concluir que interação dos/as envolvidos/as no processo educativo é o diferencial para o desenvolvimento das crianças. Ao interagir, dialogar com as crianças e suas famílias, bem como com demais educadores/as surgem oportunidades para a recomposição de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento e aprendizagem. ensino fundamental i. ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a indispensável interação entre professores/as e alunos/as e entre escola e família para a recomposição da aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I, no retorno às



aulas presenciais, após 2 (dois) anos de ensino remoto.

Cabe destacar que uma relação de cooperação entre escola e família para a educação das crianças passou a ser tema de estudos somente a partir de 1990, quando a escola começava a acreditar que permitindo às famílias o acompanhamento do processo de ensino de suas crianças, estas apresentariam

Neste bojo, surgem as Associações de Pais e Mestres (APM's) como resultado de uma política pública educacional para trazer as famílias para perto da escola.

Outra iniciativa política aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando foi criado o Dia Nacional da Família, no dia 24 de abril, e que normalmente representa um dia festivo nas escolas para reunir os familiares, professores/as e funcionários/as. A intenção é aproximar as duas partes: família e escola, para que compartilhem a responsabilidade sobre a educação escolar.

O tempo passou e, em 2020 um novo acontecimento vem realçar a importância da parceria escola e família: a pandemia de COVID-19. Esta demandou afastamento social e consequente implantação do ensino remoto, por longos 2 (dois) anos letivos. Neste contexto, a interação e contribuição entre familiares e educadores/as mostrou-se indispensável, mas seria possível ou viável para todas as famílias? Assim, ao abordar a interação entre famílias e escola, faz-se necessário considerar os contextos sociais, econômicos e políticos que condicionam a participação efetiva das primeiras junto à segunda. Nem todas as famílias dispuseram ou dispõem de tempo, dentre outras condições objetivas para efetivar esta partilha de responsabilidades com a escola de seus filhos e filhas para o ensino formal.

Neste período de afastamento social, muito se falou sobre as respostas da sociedade e das escolas à pandemia. Estratégias foram criadas para diminuir os prejuízos na educação. De modo geral, as escolas e os lares das crianças inevitavelmente tiveram suas relações e seus papéis reinventados.

O relativo sucesso ou fracasso das mudanças nos papéis da família ficou ainda mais evidente no contexto pós-pandêmico, com o retorno das aulas presenciais. Observações empíricas revelam que as crianças retornaram suas atividades escolares, no ano de 2022, aparentando déficit na aquisição de habilidades básicas como o domínio da leitura e da escrita. Sabe-se que cada criança possui seu tempo de aprender, no entanto, não se trata “deste tempo”, mas sim do tempo que ficaram sem ir para a escola, sem interagir com professores/as e colegas. De fato, não cabe falar em déficit ou dificuldades de aprendizagem, pois, a lacuna encontrada na aprendizagem das crianças advém do fato de os objetos de conhecimento não terem sido devidamente trabalhados. Por isso que não cabe falar de recuperação, mas de recomposição de aprendizagens. Trata-se não de recuperar as aprendizagens de conteúdo que foi ensinado e não aprendido por algumas crianças, mas de recompor a aprendizagem de conteúdos que nem ao menos foram adequadamente trabalhados. E é neste contexto que este trabalho aborda a importância da parceria entre escola e família no processo de recomposição da aprendizagem das crianças, no pós-pandemia.

Pensando neste contexto, o presente trabalho analisa, na perspectiva dos/das professores/as, as dificuldades enfrentadas para manter a interação entre escola, crianças

e familiares durante a pandemia, e como estes envolvidos no processo educativo estão interagindo para a recomposição da aprendizagem/desenvolvimento das crianças, no pós-pandemia. Parachegara uma conclusão, foram trabalhados os seguintes objetivos específicos: descrever as concepções de educação na perspectiva do desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos sociais; identificar as teorias da aprendizagem/desenvolvimento infantil e suas interfaces com a interação entre crianças, professores/as e famílias; correlacionar os problemas enfrentados durante o período pandêmico (2020 e 2021) com ênfase no processo de interação para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental 1; Relacionar possíveis soluções para a recomposição das aprendizagens e retomada do desenvolvimento de habilidades.

METODOLOGIA

A presente investigação constitui um recorte da pesquisa intitulada “Currículo em ação: (Re) Configurações Curriculares Durante e após a Pandemia de Covid-19” tal como ela se pautou na abordagem qualiquantitativa, que combina dados quantitativos e qualitativos. Deste modo, tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados são complementares, visando enriquecer a análise e as discussões finais (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011).

Pautou-se na pesquisa narrativa cujo objeto de estudo são as histórias narradas pelos/as participantes. Essa metodologia baseia-se na concepção de que as pessoas precisam ser entendidas como indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social (MARIANI; MATTOS, 2012). Não foi possível propor um conjunto fechado de questões no instrumento para coleta de dados, portanto, foi usado um roteiro bem aberto, para permitir a livre narrativa dos(as) participantes. Ao final, participaram 05 (cinco) educadores/as de 03 (três) escolas públicas de Ensino Fundamental I.

Os eventos de coleta de tais narrativas ocorreram de forma online, com supervisão da pesquisadora responsável. Para tal foi usado o recurso de áudio do WhatsApp. As narrativas coletadas foram transcritas, sem identificação dos participantes, conforme critérios da ética na pesquisa. O conteúdo destes textos transcritos passou por uma pré-análise e levantamento de categorias para análise, coerentes com a dinamicidade das narrativas. Sahagoff (2015) destaca que o/a pesquisador/a necessita compreender as narrativas a partir de sua dinamicidade, que envolve vidas e histórias narradas a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram. Assim, a partir de categorias que emergiram das próprias narrativas, foi realizada a análise de conteúdo, sempre tendo como parâmetro o contexto da investigação.

O QUE É EDUCAÇÃO?

Para entender o conceito de educação é necessário ter mente que ele passou por diversas transformações, até chegar ao que se tem nos dias atuais. Para perceber essa evolução se faz necessário o retorno em direção ao passado. A palavra “educação” tem origem nos verbos latinos “educare” (que significa amamentar, criar, alimentar) e “educere”. Este último vem de “exducere”, que significa, literalmente, conduzir para fora (SAMPAIO;

SANTOS; MESQUIDA, 2002).

Vianna (2006, p. 130) destaca que “Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano”. Neste mesmo sentido, Bittar (2009, p. 16) argumenta que, “desde que os homens passaram a viver em sociedade a educação esteve presente, ou seja, todos os agrupamentos humanos, em qualquer nível de seu desenvolvimento, praticam a educação, primeiramente no ambiente familiar”.

As citações de Vianna e de Bittar revelam que a educação é intrínseca ao ser humano e vai muito além da educação escolar. Ela está presente em diversos agrupamentos humanos, portanto, entende-se que cada cultura pode privilegiar alguns elementos culturais e desprezar outros. Portanto, a educação é própria dos seres humanos, ou nas palavras de Paulo Freire (2014) a educação só é possível ao homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado e pode buscar aperfeiçoar-se.

Desde que o homem é homem a educação se apresenta como um elemento fundamental por meio do qual ele “constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 166). Por isso “não se pode encarar a educação a não ser o como um Quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço entre os homens uns com os outros” (FREIRE, 1997, p.9), ou seja, a educação é sempre um ato político, que não pode ser pensado fora do contexto em que este homem se insere. Sem esta visão, o ensino ou a forma de educar não favorece a criança já “que não considera o que ela é, mas olha para o modelo do que pode ser, e que anseia torná-la depressa o jovem perfeito e o adulto educado” (BRANDÃO, 2007, p. 47).

Bittar (2009) relata que no século IV a.C., o ato de educar, em grande parte das cidades, acontecia dentro dos lares. Isso fazia com que as diferentes famílias educassem seus filhos(as) da forma que consideravam mais conveniente. Aristóteles se opunha a esta educação domiciliar, já que acreditava que a educação não poderia ser de responsabilidade particular, mas uma atribuição pública. Paradoxalmente, foi na Grécia, uma sociedade escravista dividida em classes sociais antagônicas, que surgiu a ideia de uma Escola Estatal. Bittar (2009, p. 20) relata que Aristóteles “preocupado com o bem comum, [afirmava que] só uma educação igual para todos os cidadãos, a cargo do Estado e pública, seria capaz de atingir esse fim único. Desta forma, ele se posicionou contrário à educação privada, isto é, a cargo da família”

Assim, a escola surge na Grécia e Roma antigas, para sistematizar o saber e a transmissão deste, mas a educação da antiguidade não era para todos(as). Quem estava sujeito a receber esse tipo de educação eram pessoas de classe alta. Isso começa a mudar com a proposta apoiada por Aristóteles e outros defensores da criação de uma escola de Estado. “A partir daí, a educação contou com defensores que a entendiam como um direito de todos, e teve contra si os que temiam a sua expansão por acreditarem que, ao se tornar de todos, ela seria rebaixada “ao nível das multidões”, perdendo a qualidade” (BITTAR, 2009, p. 15).

De fato, a educação neste período teve como objetivo formar os futuros governantes, pois, a instrução intelectual era muito valorizada, e aqueles que dominavam a habilidade de escrita se sobressaíam, não precisando realizar trabalhos braçais com a enxada, por

exemplo. Em outros momentos ou espaços, o objetivo da educação se voltava para a preparação do homem para guerrilhar. A prioridade então, passava a ser o treinamento físico (BITTAR, 2009, p. 16). Entretanto, como já foi dito, a educação antecede as escolas e o processo de ensino nelas instituídas.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras (BRANDÃO, 2007, p. 32).

Nas escolas, ou antes delas, não existe uma só educação e poderíamos falar em educações. No entanto, quando se fala em educação, normalmente se pensa em uma forma perfeita e ideal para ser aplicada a diferentes povos. É como se existisse uma educação universal. Contudo, Brandão (2007) afirma que não há uma única forma de ensinar, assim como não há um único local onde poderá acontecer a educação. O autor se apoia em Durkheim, um sociólogo que acredita não haver uma educação universal e percebe essa ideia de perfeição como algo ilusório. A universalidade que pode ser relacionada à educação é que ela acontece na interação entre os homens, ou, nas palavras de Freire (2017, p. 95) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim na interação entre educadores(as) (professores (as), familiares ou adultos(as) mais experientes), crianças e objetos de conhecimento e destes entre si, é que a aprendizagem acontece. A forma como tal interação ou mediação acontece, consciente ou inconscientemente é embasada em determinada concepção epistemológica.

Interação: aspectos relevantes para a aprendizagem

No decorrer da história da educação, várias abordagens teóricas surgiram, como, por exemplo, a concepção epistemológica empirista que de acordo com Giusta, (2013), Neves; Damiani, (2006), se baseia em um aprendizado através das experiências. Outra concepção é a inatista que se baseia em um conhecimento inato, ou seja, o sujeito já nasce com conhecimento, permitindo assim que se perceba de forma precoce se ele será inteligente ou não (ARAUJO, 2020; NEVES; DAMIANI, 2006).

Para essa corrente, as interações socioculturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa. Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. [...]. Assim, no que tange ao impacto educacional trazido por essa acepção, esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual (REGO, 2002 *apud* NEVES; DAMIANI, 2006, p. 4).

Historicamente a educação escolar pautou-se em um modelo tradicional de transmissão e recepção de conteúdos, de modo quase que independente das abordagens teóricas em voga. Ainda assim, com a perspectiva de democratização do acesso à educação escolar, alguns movimentos em prol de uma educação para todos, vem acontecendo.

Algumas correntes de pensamento progressistas, que se fazem presentes nos debates educacionais no século XXI são o construtivismo, o interacionismo ou sociointeracionismo, que tem como destaques: Piaget, Vygotsky e Wallon. Estes autores estudaram o processo de aquisição do conhecimento e acreditam que o ser humano pode construir o seu conhecimento. E, para esta construção “a ação do sujeito, tratada

frequentemente [sic] como prática ou práxis, é colocada no cerne do processo de aprendizagem” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 5).

Para Piaget, o ser humano se constrói no meio social onde ele vai se adaptar com o desconhecido e assim, chegar ao momento de equilíbrio que é condição básica para o desenvolvimento. Com isso desde o nascimento até a fase adulta, o sujeito vai se desequilibrando e equilibrando de forma contínua, até atingir o equilíbrio superior (ARAÚJO, 2020). Para Vygotsky, o ser humano pode evoluir convivendo com o meio histórico-cultural e assim formar funções psíquicas superiores, ou seja, funções ligadas ao pensamento e à linguagem. Vygotsky acredita que o desenvolvimento influencia a aprendizagem, logo, os dois elementos são diferentes, mas também, complementares (ARAÚJO 2020). Para explicar melhor a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito a:

Distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, *apud* ALVES, 2005, p. 12).

Já para Wallon, o desenvolvimento acontece por fatores internos e principalmente, externos. Portanto, o momento de aprendizado acontece quando a criança interage com técnicas e instrumentos presentes no seu meio. Diante de técnicas que a criança não sabe utilizar, sendo ajudada pelos outros poderá aprender (WALLON, 1981, *apud* ARAÚJO, 2020, p. 499).

Ponto convergente nas teorias de Vygotsky e Wallon é a extrema relevância da interação entre os sujeitos para a aprendizagem. Esta perspectiva teórica da interação para a aprendizagem é “extremamente provocativa e [...] abrangente, [entretanto] encontramos ainda muito distantes da compreensão de como a interação funciona e quanto afeta as ações dos indivíduos” (ARANHA, 1993, p 27).

Esta breve descrição teórica teve por finalidade destacar a importância da interação da criança com os objetos de aprendizagem, bem como com o/a professora, colegas e pessoas mais experientes, para a aprendizagem. Em uma linha de pensamento complementar, pode-se afirmar que a interação com os familiares e destes com a escola, pode fazer diferença significativa na aprendizagem.

A importância da interação: família e escola como aliadas

Como visto anteriormente, antes das escolas a educação já existia e era feita de forma difusa, ou seja, acontecia de forma natural, nos mais diversos ambientes. As crianças aprendiam com a vida e para a vida, imitando os gestos dos/as adultos/as. Todos eram responsáveis pela educação das crianças e, com o surgimento das escolas, a divisão do trabalho educacional era bem explícita:

A tarefa da escola era a educação acadêmica, enquanto a da família era a educação doméstica – assim, as professoras não deveriam esperar da família mais do que cuidados físicos e emocionais para que a criança chegasse à escola preparada para aprender o currículo escolar (CARVALHO, 2004, p. 53).

Se no âmbito familiar a criança faz sua iniciação à linguagem, aos valores, atitudes, tradições, costumes e técnicas fundamentais, (GOMES, 1993) no espaço escolar estes elementos podem e devem ser lapidados. Todavia para isto é importante a interação e parceria entre a escola e a família. Entretanto, a situação mudou com o passar dos anos e especialmente com a “tão falada crise da família – divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para convivência com os/as filhos/as” (CARVALHO, 2004, p. 53). Gradativamente, o papel da família foi se limitando e o da escola se expandindo.

No campo ideal, as escolas ensinariam as crianças e as famílias acompanhariam, apoiariam e ampliariam as possibilidades de aprendizagem de seus/as filhos/as. Porém, no campo real, nem sempre acontece como deveria, pois, o ideal “supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e, nem todos os/as adultos/as responsáveis por crianças dispõem” (CARVALHO, 2004, p. 53).

No contexto real, a escola foi assumindo mais e mais responsabilidades pela educação das crianças e as famílias passaram a serem “chamadas na escola” somente quando apresentam deformações (ZAGO, 2011), quando a criança se mostra indisciplinada e/ou quando não alcança os resultados esperados. Assim, mesmo que a parceria entre família e escola seja apregoada, “as relações escola–família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães)” (CARVALHO, 2004, p. 53).

Portanto, parece inconcebível atribuir à família um papel na educação, ao ensino de objetivos de conhecimentos escolares, além de reassumir todas as atribuições educativas, outrora dela. Entretanto, foi exatamente isto que aconteceu durante os 2 (dois) anos de ensino remoto. De repente as famílias foram intimadas a reassumir um papel preponderante na educação e na formação escolar de seus/as filhos/as.

A pandemia e os comprometimentos na interação

O surgimento do vírus denominado coronavírus (SARS-CoV-2), modificou radicalmente a interação que as pessoas tinham entre si e com o meio onde vivem. Sendo uma doença altamente contagiosa e muitas vezes letal, o aumento do número de casos se tornou preocupante e as pessoas foram forçadas a isolar-se em suas casas. Neste contexto, o *home office* e o *delivery* emergiram como alternativas para a continuidade de vários ramos de trabalho.

Em relação à educação escolar, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registrou que 90% dos/as estudantes deixaram de frequentar as escolas. Neste panorama, as instituições escolares brasileiras foram submetidas ao formato de ensino remoto, o que modificou o cotidiano dos lares de professores/as e das crianças, alterou as formas de comunicação, de ensinar e de estudar, demandando muito da interação entre escola e família.

Com a mudança repentina, novas formas foram pensadas para que o currículo fosse cumprido, além do clássico ensino presencial, nas salas de aulas. O Conselho Nacional

de Educação (CNE) elencou outras formas de ensinar: “Videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso foram algumas das possibilidades sugeridas” (CIPRIANIL; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.3).

No entanto, se por um lado a segurança da vida demandou o distanciamento social e a conseqüente necessidade de as crianças estudarem em casa, sob a orientação das famílias, “por outro lado, as medidas de quarentena revelaram ainda mais as desigualdades sociais” (ORTEGA; ROCHA, 2020, p. 303). Isso porque grande parte das famílias não puderam “ficar em casa” e muitos lares não contavam com a infraestrutura, equipamentos e rede de internet, para atender às demandas do ensino remoto.

Assim, apesar de as famílias serem intimadas a reassumirem a educação das crianças, poucas tiveram condições de fazê-lo de forma satisfatória, seja por falta de tempo, de conhecimento, de equipamentos ou da junção destes elementos, visto que cerca de 80% dos domicílios brasileiros, nas áreas urbanas, têm acesso à internet, mas em 45% destes, o telefone móvel é o único meio de acesso (IBGE, 2018).

Cunha (2020) complementa a problematização ao destacar que, mesmo que os domicílios contassem com o acesso à internet, existem aquelas crianças que não possuem equipamentos tecnológicos, pois, os celulares eram dos responsáveis pela criança e não estavam disponíveis ao uso exclusivo para as aulas. Assim, em muitos municípios brasileiros, o ensino remoto aconteceu através de materiais impressos e, mesmo nestes casos nem sempre as crianças conseguiram retirar, desenvolver e retornar as atividades para seus/as professores/as. Mesmo entre as crianças que tiveram acesso a todos os recursos e condições para continuar estudando durante o ensino remoto, a atenção das crianças diante do novo formato de aulas por vezes era dispersa. Aliás, a falta de contato visual impossibilitava ao/a professor/a compreender se os alunos estavam aprendendo (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Além disso, outros fatores como falta de preparação tanto dos/as professores/as para trabalhar com as tecnologias, quanto dos familiares para auxiliarem suas crianças dificultaram os processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020)

Diante destes impasses, parece evidente que a interrupção da interação entre alunos/as e professores/as pode ter comprometido os processos de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças, especialmente em relação às habilidades de ler e escrever. Ao retornar às escolas e ao ensino presencial, são grandes as lacunas na aprendizagem das crianças, especialmente em relação às habilidades de ler e escrever. Portanto, é neste contexto que a seguir, são analisadas as narrativas de professores/as, sobre como a interação entre escola e familiares foi (ou não) mantida durante a pandemia e como estão interagindo para a recomposição da aprendizagem/desenvolvimento dos estudantes, no pós-pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados, que ora se apresenta, está organizada nas categorias problemas percebidos para e na aprendizagem das crianças e possíveis soluções

para aliar ações das famílias e professores/as, visando a recomposição das aprendizagens das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para garantir o anonimato e preservar a identidade dos/as participantes, cada um está nomeado como Educador/a (E), seguido da numeração: E1; E2; E3; E4 e E5.

Problemas percebidos: ausência de interação

As narrativas dos/as educadores/as confirmaram que o período de ensino remoto comprometeu a aprendizagem das crianças. Dentre os fatores apresentados, destaca-se a dificuldade dos/as alunos/as de acompanharem aulas online, por não terem uma boa estrutura para estudar em casa, nem mesmo um equipamento tecnológico dedicado ao uso escolar. As narrativas também revelaram a falta de tempo e/ou de conhecimento pedagógico de algumas famílias para orientar a realização das atividades escolares propostas para as crianças executarem em casa.

Professores/as e famílias ficaram sobrecarregados/as, como destaca E4 “o professor não tinha um horário fixo de trabalho. A todo momento recebia mensagens de pais para realizar acolhimento e assessoria”. Mesmo com este esforço, várias crianças não conseguiram manter os estudos. Nestes casos, ocorreu o que E1 denominou de evasão velada: “Foi possível perceber uma evasão velada porque mesmo diante de videoaulas e outras atividades que foram desenvolvidas remotamente, nem todos os alunos acompanhavam” (E1). Ao deixar de acompanhar as atividades, mesmo estando regularmente matriculados, estes/as estudantes “abandonaram” os estudos. Com esta “evasão velada” uma criança que, por exemplo, estava no 3.º ano em 2019, “pulou do 3.º ano para o 6.º” (E5).

Em relação à alfabetização, E2 declarou que tinha baixas expectativas. Destacou que “não ia acontecer a alfabetização, não iria ocorrer a aprendizagem que a gente espera como dentro de uma sala de aula”. Além disso, distantes de seus/as professores/as e colegas de sala, dificilmente as crianças tiveram a oportunidade de exercitarem a empatia, a resolução de conflitos e a afetividade, levando alguns/mas alunos/as, assim como outros envolvidos na educação destas crianças, a apresentarem quadros de ansiedade.

Estes dados são corroborados pelas teorias de Vygotsky e Wallon, que destaca a extrema relevância da interação entre os sujeitos para a aprendizagem, pois, a interação é provocativa, abrangente e afeta as ações dos/as aprendizes. Revelam também o outro lado da história: o que foi subtraído dos/as professores/as. Estes/as, como destacam Cipriani; Moreira; Carius, (2021), foram impossibilitados/as de ver as crianças e compreender se elas estavam ou não estavam aprendendo.

A presença é fundamental para o desenvolvimento das funções ligadas ao pensamento e à linguagem. É exatamente a ausência (dos/as professores/as, dos/as colegas e até mesmo das próprias famílias) que deixaram as crianças em prejuízo, durante o período de ensino remoto. Assim, sem a interação, a mediação que ocorre na presença do outro, não é mobilizada a Zona de Desenvolvimento Proximal (MIRANDA, 2005).

O problema chave da pesquisa foi relatado pelos/as participantes. E2 destacou a interação das crianças com os/as professores/as e entre elas, como aspecto primordial para

que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma satisfatória. O desenvolvimento de habilidades básicas, fundamentais na aprendizagem das crianças, difícil de ocorrer durante o ensino remoto, foi agravado pela ausência de interação entre seus familiares e a escola. Longe de culpar as famílias, os participantes revelaram que “as crianças que tiveram o apoio dos pais conseguiram aprender, quanto as que tiveram seus familiares ausentes, ficaram com defasagem” (E2).

Estes casos representam a ausência de interação entre famílias e escola, entretanto, assim, como Carvalho (2004), os/as participantes compreendem que os tempos são diferentes dos tempos da educação difusa, quando as crianças aprendiam na interação com os/as adultos/as, no convívio cotidiano. Ter a família disponível para ensinar supõe certas condições, não presentes na sociedade contemporânea. Além de não terem familiaridade com as matérias escolares, habilidades para ensinar, ter acesso às tecnologias digitais (CUNHA, 2020) e saber usá-las para ajudar as crianças a aprenderem, os familiares precisaram optar entre aprender a ensinar os/as filhos/as e trabalhar para mantê-los alimentados e saudáveis.

Uma análise global das narrativas dos/as participantes, constata que o período pandêmico foi muito difícil para professores/as, para as famílias e para as crianças. Mesmo nas casas onde existiam todos os recursos materiais para os filhos e filhas continuarem estudando e aprendendo, faltou interação com os/as colegas e professores/as. Por mais que os familiares tenham tentado suprir as metodologias de ensino presenciais. Assim, findando o ano de 2022, tem muita criança que ainda não conseguiu reconstruir as aprendizagens básicas perdidas com a pandemia.

POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Diante destes impasses, os/as educadores/as propuseram diferentes intervenções que poderiam auxiliar na recomposição de aprendizagem das crianças. Um exemplo disso é a reflexão que o/a educador/a pode fazer sobre a sua prática e sobretudo, saber olhar cada criança de forma individual, afinal, cada uma delas é de um jeito e diante de um período pós- pandêmico, a diversidade na sala de aula cresceu ainda mais.

Após perceber a individualidade de cada aluno/a, E1 sugere que a tarefa de analisar os casos e estabelecer estratégias para sanar os problemas, deve acontecer de forma colaborativa entre colegas de trabalho (escola) e familiares. Essa sugestão é interessante já que permitirá que familiares e outros/as educadores/as comprometidos/as com a educação sejam ouvidos/as e participem das decisões. Abrindo este espaço, a escola fortalece parcerias que beneficiam toda a sociedade.

A narrativa condiz com as ideias de Moura e Silva (2016). Ambas acreditam que a individualidade de cada criança faz com que o/a professor/a modifique seu perfil, e conseqüentemente, repense em suas ações ao ensinar. Isso porque as características de cada criança e do contexto em que elas estão inseridas acabam impactando na forma como elas se desenvolvem. Logo, uma mesma forma de ensinar não fará com que todas as crianças aprendam.

E2 sugere algo diferente: uma reclassificação das crianças de acordo com o seu nível de aprendizagem. Isso faria com que elas, independentemente da etapa que estão, seriam recolocadas nas etapas mais condizentes com o nível atual de aprendizagem que apresentam. Essa alternativa poderia ajudar no nivelamento das salas de aula, no entanto, impossibilitaria uma separação dos/as estudantes por grupos etários, fazendo com que voltássemos no tempo. Bittar (2009) conta que na época dos povos antigos, a escola era bem diferente do que é hoje e uma das características que a distinguia era exatamente o fato de não se ter uma preocupação em dividir as crianças de acordo com suas idades. Foi com a expansão da educação que a escola começou a ganhar uma nova aparência, chegando ao que se tem atualmente.

A narrativa da E3 demonstrou que o projeto Minha Cidade Lê 2022, realizado pelas escolas da rede Municipal de Divinópolis, contribuiu para a aprendizagem das crianças diante do contexto pós-pandêmico. O projeto teve como tema “O desenvolvimento de competências socioemocionais por meio das múltiplas linguagens” e foi por meio dele que as crianças puderam realizar diversas atividades e, ao final, apresentar os resultados para a população. E3 tem uma visão positiva porque percebe o empenho dos/as professores/as em ajudar as crianças e entende que isso pode fazer a diferença.

Cabe ressaltar que este projeto também possibilitou uma maior interação da escola com as famílias, permitindo que ambas se juntassem para prestigiar as crianças no dia da apresentação. A elaboração e desenvolvimento de projetos pode ser uma alternativa não só para a solução da defasagem na aprendizagem das crianças, mas também, para promover a interação com as famílias e membros da comunidade local, todos os envolvidos na educação das crianças.

Outra atitude que permitiu reforçar esta parceria foi a adquirida por E4 que buscou feedback dos familiares sobre a realização do Plano de Ensino Tutorado (PET)¹ com suas crianças. Essa tarefa estimulou a interação de E4, com os familiares e alunos/as. Também possibilitou a troca de experiências entre educadores/as e criou a oportunidade de sanar possíveis dúvidas dos familiares para ajudar /apoiar suas crianças.

Por fim, E5 contou sua experiência passada que poderia ser retomada nas escolas para a recuperação da aprendizagem das crianças. E5 pôde participar de um projeto chamado “Apoio Pedagógico Diferenciado”, que tinha como objetivo alfabetizar as crianças a partir da realização de intervenções pontuais em atividades coerentes com o nível em que a criança se encontrava. Com base nessa experiência, ela propôs que o “reforço escolar” acontecesse no período de aula das crianças, para não correr o risco de a mesma não retornar à escola no contraturno.

Para isso, um/a professor/a responsável pela recomposição do processo de alfabetização tiraria pequenos grupos de crianças com dificuldades da sala de aula para desenvolver atividades mais dinâmicas e condizentes com o seu nível de aprendizagem. E5 relatou também que para realizar este “reforço”, trabalhou colaborativamente com outros/as educadores/as para adaptar os materiais didáticos, assim como fez a coordenadora

¹ PET é um material, implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que visou tornar a educação pública mais acessível durante o ensino remoto. Seu formato lembra uma cartilha que pode ser acessada pela internet ou impressa e distribuída para as crianças que não contam com o acesso à internet. Esta ferramenta também serviu para contabilizar a carga horária de ensino da rede estadual durante o tempo de educação remota.

pedagógica Cleide, de uma escola da rede pública de São Paulo (SP) para alfabetizar 45 crianças do 3.º ao 5.º ano. Assim como o trabalho de E5 e colegas, este foi um trabalho que teve efeitos positivos (BONINO, 2021).

Interrelacionando todas as narrativas, nota-se que não faltam propostas de trabalho pedagógico para solucionar os prejuízos advindos da pandemia do Corona Vírus. O que não pode acontecer é deixar que estas crianças sigam suas trajetórias acadêmicas atropelando os problemas que já foram percebidos pelos/as participantes da pesquisa. Percebe-se então que a recomposição de aprendizagens precisa acontecer, que existem várias estratégias, mas todas elas dependem de um trabalho compartilhado entre educadores/as, sejam os que atuam na educação escolar formal, nas escolas ou daqueles/as que exercem a educação difusa, acrescida de tarefas escolares, no bojo familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou, na perspectiva dos/as professores/as, as dificuldades enfrentadas para manter a interação entre escola, crianças e familiares durante a pandemia, e como estes envolvidos no processo educativo estão interagindo para a recomposição da aprendizagem/desenvolvimento das crianças, no pós-pandemia. Ao analisar as narrativas dos/as participantes pode-se concluir que identificaram os seguintes problemas para a interação entre crianças e professores/as e escola e famílias:

1. Durante o período de ensino remoto a interação entre professores/as e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi praticamente nula;
2. Uma dificuldade real encontrada foi em relação à mediação realizada via Tecnologias Digitais, pois, não havia uma cultura instituída de seu uso para o ensino e a aprendizagem, ou para a interação entre estudantes e professores/as e mesmo destes/as com as famílias.
3. Devido as dificuldades encontradas pelas crianças no uso dessas Tecnologias Digitais e por seu uso pouco habitual, o acompanhamento das aulas pelos/as alunos/as não contribuiu de forma significativa.
4. Ainda em relação à interação com as famílias, foi possível perceber uma presente crise de ansiedade não somente nos/as adultos/as, mas também nas crianças.
5. A ausência de interação presencial das crianças com seus pares e professores/as impossibilitou a aquisição de algumas habilidades emocionais e acarretou prejuízos com a saúde mental dos/as estudantes.
6. Os/as professores/as tinham dificuldade de conseguir os recursos necessários para a transmissão das aulas e realização de outras atividades de forma remota.
7. Educadores/as tiveram seu horário de trabalho estendido, afinal, recebiam mensagens de familiares das crianças a qualquer hora.

Contudo, os/as participantes também apresentaram sugestões ou propostas que vivenciaram durante o ano de 2022, para a recomposição das aprendizagens das crianças

e conseqüente desenvolvimento de habilidades indispensáveis:

1. O/A professor/a precisa refletir sua prática de modo a atender a individualidade das crianças.
2. É fundamental pensar de forma coletiva e produzir colaborativamente estratégias e recursos para a reconfiguração das aprendizagens.
3. A elaboração e desenvolvimento de projetos pode contribuir para recompor a aprendizagem, desde que se pautem no trabalho colaborativo, que aconteça na interação dos envolvidos no processo educativo das crianças.
4. O uso de tecnologias digitais, pode ser facilitador para estabelecer a interação entre escola e família e promover um ensino mais dinâmico e adequado às necessidades das crianças.
5. A realização de atividades pontuais para recomposição da aprendizagem, no mesmo horário da aula, porém, em espaços diferentes da sala de aula e focadas na individualização.
6. No retorno presencial seria necessária uma reclassificação das crianças de acordo com o nível de aprendizagem.

Em relação a esta última proposta, cabe destacar que a reclassificação não aconteceu de forma institucionalizada, ou seja, as crianças foram enturmadas pela faixa etária, sem considerar os 2 (dois) anos de pandemia. Entretanto, na realização dos projetos e atividades para recomposição de aprendizagem em pequenos grupos, levou-se em consideração as necessidades de cada criança.

Por fim, cabe considerar que as narrativas dos/as educadores/as revelaram estratégias variadas, mas a interação dos/as envolvidos/as no processo educativo foi o diferencial. Ao interagir, dialogar com as crianças e suas famílias, bem como com demais educadores/as é que surgem oportunidades para que a recomposição de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, da rede pública, aconteça de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Moisés. As Formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v.1- n.1- jul/dez. 2004, v.1- n.2- jan/jun. 2005 p. 11-16.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 3, p. 19-28, 1993.
- ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de; Um Diálogo entre Piaget, Vygotski e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem. *Rev.Mult. Psic.*, fevereiro/2020, vol.14, n.49, p. 489-503.
- BENEDITTO, Ana. Paula Madeira Di. A educação básica durante o distanciamento social: O legado de 2020. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.6, n. 10, p. 82270-82282, oct. 2020.

BITTAR, Marisa. História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BONINO, Rachel. Como professores de 3º ao 5º ano estão apoiando alunos com dificuldades de alfabetização. Nova Escola. Nov, 2021. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20777/como-professores-de-3-ao-5-ano-estao-apoiandoalunos-com-dificuldades-de-alfabetizacao>>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? 49ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola- Família. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 121, p. 41-58. Jan/abr. 2004.

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. Educação & Realidade, v. 46, p. e105199, 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araujo. Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem. UNIrevista, v. 1- n. 2- abr. 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 2014.

FREIRE, Paulo. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. In: Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 95-101.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9- 17, jan./jun. 1997.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013.

GOMES, Jerusa Vieira. Relações Família e Escola - Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. São Paulo, p .84- 92. 1993.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Revista de Educação Pública, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos Centrais da Teoria de Vygotsky e a Prática Pedagógica. Ensino em Re-Vista, 13(1): 7-28, p.7-28, jul.04/jul.05.

MOURA, Kethelen leite de; SILVA, Dayara Lyanne Ribeiro da. Inovações e mudanças no perfil do educador infantil. Conhecimento e Educação, p.188-203. 2016.

OLIVEIRA, João Batista Gomes Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thalís. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O Dia Depois De Amanhã – Na Realidade E Nas Mentres – O Que Esperar Da Escola Pós-Pandemia? Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1– ISSN 2175-700, p. 302-314. 2020.

PEREIRA, Eliana Alves MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009.

PLANO de Ensino Tutorado foi desenvolvido para garantir educação com equidade de acesso a todos os estudantes. educacao.mg.gov.br, 2021. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11394-plano-de-estudo-tutorado-foi-desenvolvido-para-garantir-educacao-com-equidade-de-acesso-a-todos-os-estudantes>>. Acesso em: 10, jan. 2023.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO–SEPesq, v. 11, p. 1-7, 2015.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Revista Janus, Lorena, v. 3, n. 4, p. 127-138, 2006.

ZAGO, Nadir. Fracasso e Sucesso Escolar no Contexto das Relações Família e Escola: Questionamentos e Tendências em Sociologia da Educação. Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira, ano 2 n.3, p. 57-83. março, 2011.

A razão da evasão e do fracasso escolar nos caminhos de vivência do SOME com relato de experiência

André Pires Costa
Nielson do Socorro Nunes Cardoso
Leydinalva Viana da Cunha
José Francisco da Silva Costa
Elton Carvalho Tavares
Maria Bernadete Marques Silva
Jacicléia Martins Ferreira
Aclailton Costa Rodrigues
Poliana Silva Costa

RESUMO

O presente trabalho aborda como tema o SOME (sistema de organização modular de ensino) e a evasão no ensino médio na escola Padre Pio da comunidade Santo Antônio-Ilha do Capim no Município de Abaetetuba/Pa. Para melhor relatar sobre essa temática, realiza-se um ensaio bibliográfico trazendo um contexto histórico sobre o SOME com base em leis que regulamentam e caracterizam essa modalidade de ensino. Para um melhor entendimento desse trabalho, pretende-se descrever os índices de evasão escolar ocorridos nessa instituição de ensino através da convivência e experiência de um aluno da escola. A coleta de dados também incluiu pesquisa de livros e as propostas de estudo dos autores que se dedicaram a estudar e debater o assunto. O estudo teve como foco a evasão no ensino médio, que por sua vez é a etapa da educação com índice de abandono escolar devido os desafios enfrentados pelos alunos diante da falta de políticas públicas e de outros fatores que levaram a evasão e abandono no espaço escolar. O resultado aponta que é preciso um compromisso por parte de políticas públicas e assistência que possam contribuir com as escolas ribeirinhas ao ponto de oferecer um melhor transporte escolar e um ensino que desperte no aluno um incentivo, uma motivação ao ponto de evitar a evasão do ambiente escolar. Conclui-se a pesquisa considerando que deve acontecer, efetivamente, a atuação de políticas públicas assegurando um melhor meio de transporte e uma educação que motive, interesse e conduza o aluno a construir uma maior valorização e compromisso por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: evasão escolar. política pública. ensino médio. desafios.



ABSTRACT

The present work deals with the SOME (modular teaching organization system) and dropout in high school at the Padre Pio school in the community of Santo Antônio-Ilha do Capim in the municipality of Abaetetuba/Pa. To better report on this topic, a bibliographical essay is carried out bringing a historical context about SOME based on laws that regulate and characterize this teaching modality. For a better understanding of this work, it is intended to describe the rates of school dropout that occurred in this educational institution through the coexistence and experience of a student at the school. Data collection also included book research and the study proposals of the authors who dedicated themselves to studying and debating the subject. The study focused on evasion in high school, which in turn is the stage of education with a school dropout rate due to the challenges faced by students in the face of the lack of public policies and other factors that led to evasion and abandonment in the school space. . The result points out that a commitment is needed on the part of public policies and assistance that can contribute to the riverside schools to the point of offering better school transport and a teaching that awakens in the student an incentive, a motivation to the point of avoiding the evasion of the environment school. The research concludes considering that public policies must effectively be implemented, ensuring a better means of transport and an education that motivates, interests and leads the student to build greater appreciation and commitment to quality education.

Keywords: school dropout. public policy. high school. challenges.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, a pretensão é apresentar para a discussão as causas e consequências da evasão escolar, mas especificamente na modalidade de ensino SOME, a partir de pesquisa qualitativa numa escola ribeirinha em que os desafios e dificuldades levaram muitos alunos invadirem o espaço escolar. A evasão escolar é um fenômeno que tem se estendido no Brasil há anos e cada vez mais se agravando, uma realidade que vem contribuindo bastante para o fracasso das escolas brasileiras (ARROYO, 2001).

Os motivos da evasão escolar são vários, o que dificulta muito a prática do combate há esse mal que tem atribuído para a desestruturação do sistema educativo e para a estatística do abandono dos alunos principalmente do ensino médio que vem sofrendo com o fracasso escolar na educação básica, entre eles pode-se destacar a falta de estrutura nas escolas e políticas públicas que poderiam aturar e assegurar melhores condições de transporte e estruturas físicas em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas e ainda a formação continuada de professores para adequar metodologias de ensino eficazes para atuação nesse sistema educacional, SOME, caso contrário essa falta de formação acarreta baixo rendimento escolar (RODRIGUES, 2009). Entende-se através do estudo que muitas escolas não oferecem aos alunos estrutura considerado básico para o bom desenvolvimento do ensino, também a falta de eficaz por parte dos docentes que atuam em na educação muitos desses profissionais muitas vezes não possui treinamentos adequados para realizar suas tarefas de maneira adequada motivando os alunos o que passa a considerar um significativo índice no fracasso escolar brasileiro (FORGIARINI, 2007).

Assim sendo esse artigo aborda como objetivo geral compreender a razão da evasão e do fracasso escolar, considerando os caminhos de vivência do SOME e um relato de experiência por parte de um aluno que aflora os desafios e dificuldade sofrido no ensino SOME. Nesse sentido, problemática da evasão escolar é notório quando há falta de política pública que deve investir no e o docente assegurar a eficácia no ensino, considerando a formação dos alunos para o trabalho na sociedade e cidadania (CHARLOT, 2000, p. 18). Portanto, justifica-se essa pesquisa mostrando que o fracasso escolar deve ser combatido e as políticas públicas exercer o seu papel, assegurando que as escolas ribeirinhas sejam assistidas. Que a escola receba os alunos com uma estrutura física adequada em que o professor consiga ministrar metodologias adequadas ao ensino, tendo formação continuada e que o meio de transporte seja a garantia de direitos por um meio de transporte adequado e seguro.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização histórica da evasão/ fracasso

A questão do transporte não adequado, também pode contribuir para o mau desempenho do aluno que dele depende para chegar na escola uma vez que o transporte não funciona adequadamente os alunos podem sofrer graves consequência inclusive abandonar a escola, o trabalho na adolescência, muitos jovens precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e assim deixam de frequentar a escola além de outros motivos que podem ser preponderante para a evasão escola, já que ela está relacionada a uma série de desafios. Segundo o estudo:

É importante frisar que todos entendimentos do processo de evasão criam-se novas metodologias e demonstra-se a carência e a necessidade de maiores investimentos por parte dos governantes, escola e família, sendo incabível apontar a escola como responsável pelo processo de evasão. As determinações creditadas ao estado e a família são carentes de uma cuidadosa análise, pois, a falta de uma educação baseado em princípios coerentes e vantajosos por parte do governo e as possíveis falhas da família, devem ser consideradas, visto que estes fatores podem resultar em uma realidade preocupante. (ESPINOLA, 2010, p. 10)

Nesse sentido conforme a referida citação é necessária que aja mais participação dos governantes, junto com as famílias e escola para que se possa trabalhar com o objetivo de corrigir as falhas que estão corrompendo o processo de ensino nas escolas. Assim podemos entender e contextualizar a evasão escolar para que possamos compreender como esse processo vem ocorrendo diante de nós e que atinge tantos alunos tornando-os vítima do fracasso, por isso é fundamental uma tendência que leve em conta a convivência dos alunos, o modo social como e onde eles vivem principalmente os de famílias desestruturadas com algum tipo de convivência que possa facilitar seu abandono, a condição de ensino oferecido para a formação desses educando, reprovações sucessivas, a falta de atividades na sala, trabalho e outros fatores externos e internos que levam os alunos a desligar-se da escola.

Para melhor entender o processo de evasão escolar nas escolas da rede pública, busca-se entender como os problemas e desafios podem contribuir para que as escolas presenciem os índices de abandono escolar entre os alunos do Ensino Médio. É preciso que as pessoas sejam informadas sobre os problemas que são preponderantes para a evasão

escolar nas, pois a evasão escolar presenciada nas escolas ainda não é reconhecida como um grave problema em algumas escolas, portanto informar e esclarecer aos alunos, pais e a sociedade em geral já é um bom caminho para coibir abandono escolar dos alunos. De acordo com dados do INEP/MEC, baseado no censo escolar de 2016, o índice de evasão escolar entre crianças e jovens do Ensino Médio é alarmante, conforme mostra a seguir no quadro 1

Quadro 1 - Taxa de Rendimento do Ensino Médio – 2016.

Etapa	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono	Taxa de Aprovação
Ensino Médio	2,0 %	6,6 %	81,5 %

Fonte: INEP/MEC (2017).

Nesse sentido a evasão e o fracasso merece atenção, pois ao longo da história na educação brasileira estão se configurando como um dos maiores problemas dentro das escolas públicas. Nesse sentido pode-se concluir através dos dados afirmados pelo Inep/MEC a escola está sendo defasada pelos altos índices de abandono e muitas vezes não possuem um sistema educativo voltado para a inclusão de todos os alunos, buscando suprir as dificuldades e garantir suas permanências em sala de aula.

Ainda hoje apenas uma minoria possui algum tipo de apoio, quanto que a maioria não tem o mínimo de possibilidades e estrutura para ampliar suas capacidades de aprendizagem. É preciso que as escolas, a sociedade esteja em constante movimento para chamar a atenção dos órgãos competentes com o objetivo de promover as mudanças necessárias e democratizar o ensino como um bem destinado a todos de forma igualitário onde os alunos possam acompanhar o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Charlot (2000, p. 18):

A problemática da evasão escolar deve ser vista sobre vários ângulos, tais como: “sobre o aprendizado... sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania”.

Nesse contexto, o fracasso escolar, está associado a várias causas, os alunos que não conseguem aprender, conteúdos extensivos, professores não preparados para garantir o processo de ensino/aprendizagem. Todos esses e outros motivos fazem parte do sistema educativo, por esse motivo, ver-se um número tão elevado de evasão escolar.

Assim não se sabe a quem culpar especificamente pela evasão escolar, nesse contexto a evasão escolar é um grande desafio para todos e não somente para algumas regiões ou pessoas ligadas a esse processo, mas todo o território nacional está sendo ocupado por altos índices de fracasso e evasão escolar. Conforme apontam os dados do Inep/MEC, baseado no censo escolar, a evasão escolar no ensino médio chegou a 11% do total de alunos no período de 2014 a 2015. Segundo dados inéditos do censo escolar, na 1ª série do ensino médio 12,7% dos alunos deixaram à escola no período e na 2ª série a evasão foi de 12,1%.

Analisando esses dados do INPE/MEC pode-se ter uma ideia de como a evasão é imensa no ensino médio, e que vem crescendo desordenadamente afetando milhares de alunos, deixando uma profunda marca na história da educação brasileira. O alto número

de alunos evadidos comprova-se o fracasso escolar no ensino médio e como podemos observar está longe de acabar e que a evasão está dominando as escolas sendo que em alguns casos as instituições não reconhecem a gravidade desse grande desafio que é combater imediatamente os problemas referentes a desestruturação das escolas e dos alunos.

Buscando entender algumas questões referentes aos fatores que permite existir a evasão. Não é fácil contextualizar todos os problemas e desafios que influencia os alunos a evadir, mas conhecer os problemas que consiste nas escolas é muito importante para programar as possíveis ações de combate aos problemas negativos que contribui para a evasão. De acordo com Ferreira (2011, p. 02):

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc.; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc.; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc.

Presencia-se nesse contexto vários motivos ligados ao processo de evasão escolar. Então se precisa oferecer a dedicação e eficiência com o objetivo de descobrir novas formas e entendimento sobre o que causa tantos problemas no decorrer do ano letivo que pode de alguma maneira influenciar na decisão dos alunos a evadir da escola, embora os motivos sejam muitos esclarecer os fatores sempre será um ótimo reconhecimento da gravidade que se encontra as escolas públicas, diante dessa situação compreender o histórico da evasão como ela vem se adaptando ao longo do tempo, é um bom caminho para desenvolver maneiras ou ações que irão contribuir os problemas e diminuir os altos índices de evasão e fracasso escolar no ensino médio.

Todo esse processo que leva os alunos a evadir, é evidente que está relacionada ao processo de ensino/aprendizagem, uma vez que não seja aplicado de forma adequada, sem estímulo, defasado e que não acompanha a realidade das crianças. Nesse sentido é obrigação de todos os envolvidos nesse processo, escola, alunos, pais ou responsáveis de alunos e o poder público em garantir que a educação possa ocorrer de forma agradável, estimuladora e que possa manter os alunos na escola minimizando a evasão.

A evasão escolar no ensino médio: causas e consequências

A evasão escolar é um problema que vem se destacando e ganhando espaço no cenário educativo brasileiro. Nas escolas públicas os índices de evasão são frequentes e a cada ano vem crescendo de maneira acelerada. Assim milhares de alunos deixam de concluir seus estudos. A situação é mais preocupante quando falamos do ensino médio, onde os registros da evasão são alarmantes. O ensino médio é a etapa da educação básica que vem sofrendo os maiores índices de evasão escolar deixando os alunos em situação vulnerável, sem competitividade com os demais e assim aumentando a desigualdade social.

O problema da evasão não se destaca com apenas uma causa para os alunos evadirem, mas ela é multicausal onde há vários fatores determinantes para que pode

influenciar os educandos a desligar-se da escola. O que se percebe é que as várias causas que afeta os alunos também vêm crescendo e se tornando um problema não só para os alunos, mas para todo o sistema educativo brasileiro. Conforme afirma Queiroz (2011, p. 02), a evasão escolar não é um problema restrito apenas algumas escolas, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro.

Nesse sentido de acordo com a visão da autora a evasão está presente em todas as regiões do Brasil tornando-se um grande desafio para a educação brasileira. Sendo assim uma grande parcela de alunos são afetados e conseqüentemente se tornam-se alvo para a estatística da evasão escolar, elevando o fracasso das escolas públicas e um grande número de alunos evadidos principalmente no ensino médio.

Com essa grande parcela de alunos evadidos, a evasão seguida da do fracasso escolar ocupa, nos dias atuais, um espaço relevante no cenário educativo brasileiro e na educação em geral, por isso é importante discutir a evasão como um problema sério que a muitos anos vem ganhando espaço nas escolas agravando a situação, já que o número de alunos evadidos vem crescendo de maneira desordenada e deixando as escolas em situação vulnerável sendo que muitas não consegue reverter essa situação. Para Tiballi (1998, p. 57), o rápido e desordenado aumento da rede pública de ensino teria recriado a problemática das desigualdades educacionais, colocando a necessidade de renovação das explicações para a realidade de um sistema de ensino que permanecia excluído da escola a parcela maior da população.

[...] paralela à discussão individualista que focalizava a criança para ela investigar o fracasso na escola uma outra se fez, ampliando debate para o âmbito social, tomando a escola como objeto e, conseqüentemente, mudando a natureza das explicações sobre o fracasso escolar. A escola, concepção foi considerada inadequada e impotente diante dos determinantes sociais, para cumprir a sua tarefa de escolarizar a população. O aluno deixou de ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo essa responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprova através de altas taxas de reprovação, repetências e evasão escolar (TIBALLI, 1988, p. 57).

Segundo a visão da autora o fracasso e a evasão escolar não estão relacionados apenas ao aluno, mas também a escola pode ser responsabilizada pelo insucesso dos seus docentes. Para ela os altos índices de repetências e reprovação são fatores determinantes para que os alunos desistam de concluir seus estudos, e assim acabam entrando na estatística da evasão escolar aumentando o fracasso da escola e do sistema educativo.

De certa maneira a instituição de ensino também contribui para esse cenário, seja por conta de não apresentar, oferta ou garantir uma educação atraente para que as crianças se sentam atraídas no sentido de que as aulas podem ser estimulantes, dinâmicas e muito produtivas tanto para a escola quanto à criança. Um fator que pode oferecer contribuição para o fracasso dos discentes dentro da escola é a figura do professor, ele como produtor de todo o processo de ensino/aprendizagem precisa estar sempre em constante perspectiva com seus alunos para oferecer a eles o melhor do ensino.

Quando o professor que é o grande mentor falha, a educação sofre graves conseqüências e conseqüentemente os alunos também são vítimas do insucesso do docente muitas vezes desligam-se dos estudos desacreditados de uma educação infeliz

sem estímulo e assim o professor pode ser o responsável junto com a escola pelo fracasso escolar. Então nesse sentido, como afirma o estudo de Arroyo (2000, p. 34), o fracasso escolar é visto como uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o estado, os clubes, os hospitais, as fabricas, as igrejas, as escolas.

Ainda segundo ele:

Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. Entretanto, de escolarizar o fracasso não significa inocentar escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o Problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p.34).

Assim, pode-se observa no entendimento do autor, temos que entender o problema da evasão e o fracasso escolar como algo sério que estar corrompendo as escolas, os alunos e todo o sistema educativo. Esse rígido fracasso que atinge tantas instituições de ensino, cada vez mais ganha espaço entre os jovens alunos e a escolar, portanto isso vem acarretando uma série de coisas que favorece a fragilidade do ensino/aprendizagem oferecido aos educandos.

Apesar de ser muito difícil combater esses desafios, precisa-se olhar com mais seriedade para os grandes obstáculos que faringe a liberdade das crianças, combater a evasão significa garantir o direito das crianças e adolescentes previsto na constituição federal. A evasão é um problema para a educação, alunos, pais e para a escola, então debater a questão também é tarefa de todos, ainda nos dias de hoje há uma resistência, seja por parte dos alunos, escalas, pais ou responsáveis de alunos em falar sobre a evasão e isso vem a ser um entrave na resolução dessas questões já que essas pessoas devem ser os mais interessados em discutir e esclarecer o assunto.

Segundo Lopez e Boruchovitch (2004, p. 15), o fracasso dos alunos também é parte do mau desempenho das escolas, das dificuldades que elas encontram em meio essa série de dificuldades que atinge todo o processo educativo.

O fracasso, fenômeno representante da crise das escolas brasileiras, tem sido objeto de preocupação de muitos autores. Ao longo dos anos, diversas foram as teorias e concepções que buscaram explicar e justificar o fracasso escolar e os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem. Esse fato traz, inevitavelmente, consequências indesejáveis a esse aluno e à sua família, que são estigmatizados e rotulados como incapazes, irresponsáveis ou até mesmo doentes, o que afeta, profundamente o autoconceito e a autoestima deles (LOPEZ E BORUCHOVITCH 2004, p. 15).

Nesse sentido segundo a referida citação o fracasso escolar não é apenas um problema dos alunos, mas é também na escola que muitas vezes ele começa. A instituição de ensino não pode referir-se aos alunos como únicos culpados responsáveis pelo seu mau desempenho, e conseqüentemente pelo seu fracasso, pois ela é o ponto de referência no processo de ensino/aprendizagem de seus discentes, quando o ensino oferecido a esse aluno não é adequado, atrativo, criativo e principalmente quando não entende as

dificuldades dos alunos, pode contribuir para a decisão do educando de desligar-se da escola.

Razão da evasão escolar

Como se pode afirmar levando em consideração a visão dos autores, a evasão escolar é consequência de uma série de problemas que envolvem o sistema educativo, escolas, alunos, pais, responsáveis de alunos, etc. A evasão é uma problemática que vem desafiando o sistema educativo brasileiro e a anos causando grandes perdas e prejuízos para os alunos e toda a educação brasileira. A falta de um plano que esclareça as causas da evasão nas instituições de ensino também pode ser um entrave para combater a evasão, assim como o sistema educativo é frágil, se não houver uma orientação esse aluno que também é um tanto frágil, descreditado de uma educação fracassada, só tende a desligar-se da escola.

A realidade das escolas não muito atraente para os alunos está em constante relação com a fragilidade do ensino, portanto é necessário que as instituições de ensino possam a oferecer atrativos em sala de aula para estimular os alunos como desenvolver e oferecer pesquisa a campo, palestras, seminários, ações voltadas para o bem-estar das crianças com o intuito de garantir o sucesso delas da escola e ao mesmo tempo estabilizar a evasão escolar. Dessa maneira apontamos a importância de oferecer nas comunidades um ensino motivador para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e as transformações ocorridas nessas localidades, garantir o acesso dos alunos a educação, para que isso possa resultar na melhoria do ensino e da vida social das comunidades.

O problema da evasão é um grande desafio porém pode estar sendo causado pela falta de interesse das escolas, dos alunos, famílias e do próprio poder público em combater as causas da evasão. O grande problema está relacionado a todo o sistema educativo, por isso ressaltamos a questão que se coloca e criar nas escolas meios voltados para o desempenho das aulas, para manutenção do aluno no ensino médio de maneira que os próprios estudantes possam desenvolver suas competências básicas trabalhando com exercícios nos quais se possa despertar no aluno a alegria de estudar e promover a cidadania em sua localidade. Segundo Arroyo (1993, p. 21), o fracasso escolar marca as classes populares:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas a diferença de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1993, p. 21).

A evasão é uma realidade que atinge as escolas e isso se torna preocupante quando os governantes tentam empurrar os problemas para as regiões fazendo com que a evasão seja vista como regional e não nacional. Um mecanismo importante nas escolas é o combate à evasão, pois só assim podemos recuperar a autoestima escolar garantindo a permanência dos alunos, reduzindo os altos índices de abandono.

Mas para combater a evasão na Instituição de Ensino é necessário que seja trabalhando em constante parceria com os alunos, pais e a comunidade escolar em geral, para que se possam ter resultados eficazes no processo de ensino, nesse sentido a figura

dos estudantes e familiares é de fundamental importância para alcançar os resultados positivos, a instituição precisa se superar dando a volta por cima oferecendo conhecimento, qualificação adequada onde o estudante reconheçam novas formas de ensino e assim certamente permanecerá até o final de sua carreira educativa.

Evasões no ensino médio nas ilhas, vivência na escola padre pio e relato de um aluno

A presente seção, procura relatar a trajetória de vivência escolar de um aluno, abordando os caminhos percorridos durante sua caminhada como discente, no sentido de apresentar suas experiências vividas. O objetivo é descrever como foi possível concluir todas as etapas da educação básica em meio tantos desafios, focalizando nos desafios, já que nesse trajeto houve muitos casos de evasão escolar entre os alunos nesse período.

O aluno do Sistema de Organização Modular de Ensino SOME, vivenciou muito momentos durante o período em que esteve na sala de aula como aluno do sistema modular de ensino. No entanto não foi uma caminhada fácil para concluir as etapas de estudo, em um período de 07 anos que se deu do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Durante o período relatado presenciou-se muitos problemas os quais foram preponderantes para a evasão escolar de muitos alunos. Esse trabalho será muito importante para entender como os alunos atuam diante de vários obstáculos para concluir as etapas da educação básica e também entender os problemas que podem ocasionar o abandono escolar das crianças durante o ano letivo.

Tempo, local e escola

A experiência ocorreu no período de 2008 a 2014 na escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Padre Pio, que está localizada na Ilha do Capim município de Abaetetuba/Pa. Nesse sentido relatar-se a vivência e a experiência adquirida no referido momento, como ocorreu o percurso escolar do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Portanto, apresentam-se muitos obstáculos nessa caminhada e que foi possível superá-los e concluir o ensino médio em meio os índices de evasão na escola. Mas também serão abordados os vários entraves que contribuíram para que muitos alunos, inclusive da mesma turma desistisse dos estudos.

No entanto, é preciso abordar alguns aspectos sobre o município e o modelo educacional de Abaetetuba, especificamente na ilha em que ocorreu o relato (ilha do Capim) para que seja possível compreender melhor o cenário.

Histórico da educação no município de Abaetetuba

O presente texto busca retratar um breve contexto a respeito do histórico da educação no município de Abaetetuba. O município de Abaetetuba possui um extenso território, na área urbana, no campo e também nas ilhas. No entanto nesse tópico pretendemos explanar sobre a educação, como conduziu-se ao longo do tempo, no município. Mas o trabalho se volta principalmente para a região das ilhas onde foi implantado o Sistema de Organização Modular de Ensino SOME.

O município de Abaetetuba localizado no Norte do Estado do Pará possui uma extensão territorial segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBE de 1.610,75 km². Nesse território estão a cidade, as áreas do campo e as ilhas, sendo que o município possui muitas ilhas algumas localizadas em determinados lugares onde o acesso é muito difícil, entre elas está a Ilha do Capim localizada há 02:00, horas da sede do município se o percurso for feito de barco, e esse deslocamento até a ilha não é simples principalmente no período de verão quando se dar nessa região muito vento e altas ondas dificultando muito o acesso para a localidade.

Os sujeitos do campo e das ilhas do município de Abaetetuba, durante décadas, não tiveram acesso ao ensino médio, estavam as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, porém as famílias não tinham condições financeiras para manter seus filhos nos centros urbanos de maneira que nessas circunstâncias era necessário garantir alguns itens básicos como alimentação, materiais didáticos e até mesmo moradia. As famílias ribeirinhas não tinham como manter as despesas dos filhos os quais deveriam estudar nas escolas da cidade, que por sua vez já era difícil colocar alimento para dentro de casa. Nesse sentido os alunos das ilhas limitavam seus estudos apenas no ensino fundamental. Segundo Silva (2007, p.41):

Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

Dessa forma os jovens alunos das ilhas e do campo eram forçados a interromper seus estudos nas primeiras séries do ensino fundamental por falta de oportunidades para seguir adiante. Assim existia um quadro de desigualdade social, no município principalmente entre os alunos das ilhas e do campo no que diz respeito ao fator educacional.

A situação começou a mudar com a implantação e o desenvolvimento de políticas públicas que atendia as reivindicações dos movimentos sociais do campo e das ilhas as quais vinham oportunizar os alunos dessas regiões de difícil acesso. Com isso, foi criado em 1980 no Estado do Pará o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com o intuito de levar a educação básica às comunidades rurais ribeirinhas que se encontram mais distantes dos centros urbanos. De acordo com a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), o Sistema de Ensino Modular “configura-se com uma estratégia para levar o ensino médio para as localidades de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização, mas só passou a fazer parte da SEDUC em 1982.”

O SOME tinha como principal objetivo levar educação aos jovens e adultos das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, já que a educação na cidade desenvolveu mais rapidamente e de forma diferente do campo e das ilhas de modos que os alunos do centro urbano tiveram acesso ao ensino médio muito antes que os do campo e principalmente das ilhas. O ensino médio por exemplo: só chegou nas ilhas e no campo com a implantação do SOME por volta de 1982, mas algumas localidades das ilhas só tiveram acesso ao ensino médio a pouco tempo. Hoje o SOME é bastante requisitado nas áreas de difícil acesso e até mesmo considerado a única forma dos alunos ribeirinhos

cursarem o ensino médio nas comunidades locais. Assim se construiu a educação nas ilhas do município de Abaetetuba, como afirma, Ferranti (2013, p.100):

A educação, em Abaetetuba não é diferente do resto do país e teve em grande medida a serviço dos interesses da classe dominante, aconteceu desorganizadamente, os dirigentes educacionais ocupavam o cargo para privilégio pessoal e dos grupos a que serviam. A constante troca de dirigentes educacionais (secretários/as) transformava a educação municipal numa descontinuidade constante. Mas, mais do que isso, a falta de compromisso com uma educação de qualidade, capaz de ajudar a qualificar os educandos para o enfrentamento social, o descompromisso colocou a educação municipal em uma rotina de cumprimento das formalidades legais, sem alavancar uma política capaz de construir educandos capazes de construir a sua história.

Segundo o relato do autor a educação no município foi por muito tempo voltado para privilegiar alguns grupos e com isso não atendia as necessidades da educação em geral principalmente nas áreas mais afastadas. Assim a educação aconteceu de forma desordenada privilegiando algumas classes deixando de lado o compromisso de ofertar uma educação igualitária a todos limitando o acesso de muitos alunos ao ensino básico. Neste contexto, os discentes eram forçados a interromper seus estudos visto que mesmo se quisesse continuar em algumas localidades não era ofertado o ensino a eles.

Nesse sentido destaca-se que na Ilha do Capim não foi diferente por muito tempo a educação ofertava apenas o ensino fundamental menor, só por volta dos anos de 2003-2004 os alunos tiveram a oportunidade de cursar o fundamental maior e em sequência o ensino médio. Antes os educandos das comunidades locais eram forçados a interromper o estudo na quarta série do fundamental, as famílias não garantiam aos seus filhos condições financeiras suficientes para mantê-los nos centros urbanos.

Assim muitos jovens sem oferta de estudo optavam por trabalhar para ajudar na renda familiar, e dessa maneira os alunos de muitas comunidades ribeirinhas locais de difícil acesso contribuíram muito para o baixo desempenho de escolaridade no município. A situação de escolarização começou a se tornar realidade no processo educacional das regiões de difícil acesso com a chegada do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que teve como intuito levar a educação básica às regiões ribeirinhas mais distantes das cidades, com isso os jovens e adultos do campo e das ilhas seguiram em frente com o estudo. Assim os filhos de agricultores, extrativistas, pescadores, prosseguiram em direção à continuidade de sua escolarização básica sendo que não foi obrigado o deslocamento para a cidade e sim a educação chegou até as comunidades.

Lócus da vivência da pesquisa com o aluno

Nesse tópico, aborda-se o local onde ocorreu a experiência como do aluno do sistema modular de ensino. A escola Padre Pio está localizada na Ilha do Capim, em frente à Baía do Marajó, zona rural das ilhas do município de Abaetetuba/Pará. A escola (Figura 1) encontra-se nas proximidades da comunidade de Santo Antônio, onde o centro comunitário da comunidade foi por muitos anos o local de funcionamento antes do prédio escolar ser erguido. Só a partir de 2008 as aulas passaram a ser ministradas no novo prédio que veio facilitar mais o processo de ensino/aprendizagem na escola.

Histórico da escola

Nesse tópico será apresentado o histórico da escola foco da experiência de vida como aluno, a mesma conta com o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) onde os alunos da comunidade local e das proximidades cursam o ensino médio. A escola municipal de educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Padre Pio está localizada na Ilha do Capim nas proximidades da comunidade católica de Santo Antônio, zona rural das ilhas de Abaetetuba.

A escola conta com salas anexas no rio Caratateua e em Vila Madalena, outras estruturas que permitem o melhor acesso dos alunos por questões peculiares e geográficas local. O prédio escolar possui 08 salas, cozinha, dispensa, depósito, banheiros masculino, feminino e para os funcionários, biblioteca, sala de informática, sala de professores, sala de secretaria e da direção; no anexo do rio Caratateua e vila Madalena há somente uma sala de aula.

A fundação do prédio escolar principal foi inaugurada no dia 06 de junho de 2008, onde passou a receber os alunos com mais conforto e qualidade estrutural. Antes disso o ensino era realizado em casas cedidas por moradores e por muitos anos no centro comunitário da comunidade de Santo Antônio. Ainda hoje as estruturas do Rio Caratateua e Vila Madalena são cedidas por moradores de forma gratuita. A escola atende nesse ano de 2019, segundo a matrícula inicial 02 turmas de educação infantil com 25 alunos no total, 04 turmas do fundamental com 71 alunos no total, somando 96 no geral.

Além dos alunos do município atende também os alunos do estado, do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com turmas do 6º ao 3º ano do ensino médio num total de 101 alunos. A escola recebe também alunos de outras localidades próximas a ilha do Capim, como Igarapé Vilar e Praia do Areia. O aluno dessas localidades só tem acesso à escola através do transporte escolar pois elas se localizam fora da ilha do outro lado das margens do Rio Capim. Apesar de alguns entraves ao longo do tempo a escola vem oferecendo aos moradores educação básica formando adultos, adolescente e crianças, preparando cidadãos competentes a vida tornando-os mais preparados para conviver em harmonia na sociedade.

Perfil dos alunos da Escola Padre Pio

Pretende-se apresentar os alunos da escola com o intuito de esclarecer quem foram os cidadãos jovens e adultos estudantes do Sistema de Organização Modular de Ensino SOME, na escola Padre Pio. As pessoas aqui citadas são moradores das ilhas, filhos de cidadãos de baixa renda, em fim são pessoas das águas e das florestas, ribeirinhos, pescadores, agricultores e extrativistas, ou seja, alunos que assim como seus pais lutam todos os dias para encarar os desafios do cenário educativo.

EVASÕES NO ENSINO MÉDIO E RELATO DA REALIDADE DO ALUNO

A evasão escolar dos alunos do Sistema de Organização Modular de ensino que se refere aos alunos do ensino médio no período em que os atuaram como discente na escola

Padre Pio. Durante esse período ocorreram-se vários entraves, problemas e desafios os quais levaram muitos alunos a desligarem-se da escola deixando de concluir os estudos. Portanto, é preciso entender como ocorre o processo de evasão escolar tendo em vista que o índice de evasão na comunidade é significativo. O trabalho conta com o apoio bibliográfico de livros, artigos, sites e também com a visão de autores que abordaram o tema, para que se possa ter embasamento teórico e melhor entendimento no processo de fracasso escolar.

Na escola Padre Pio o processo de evasão foi muito extenso, muitos problemas e consequentemente altos índices de evasão escolar. Um fator ocorrido na instituição foi no seguinte período quando, iniciam em 2008 no 6º ano do ensino fundamental com uma turma equivalente a 25 alunos, mas nem todos conseguiram alcançar os objetivos, assim no ano de 2014 período de conclusão do 3º ano, apenas 07 alunos da referida turma concluiu o ensino médio. Ou seja um percentual de 28% concluíram e 72% evadiram.

Esse fator não ocorreu com apenas uma turma na escola, o problema foi presenciado em todas as turmas que iniciavam com um número significativo de alunos, mas no decorrer dos anos letivos muitos educandos desistiram fazendo com que as turmas terminassem menor do que o previsto. No entanto é importante destacar que o processo de evasão escolar se torna mais evidente no ensino médio, ou seja, é a etapa onde os alunos mais abandonam os estudos. Isso ocorre devido uma série de fatores que de alguma maneira pode contribuir para que o aluno desista de estudar, entrando para uma triste estatística chamada de evasão escolar.

O estudo pretende entender os aspectos determinantes para a evasão escolar, entre os alunos do ensino médio, os quais se podem citar alguns desses desafios presentes no cotidiano dos discentes como: A desestruturação familiar, a política de governo, falta de transporte escolar adequado e a falta de recursos de materiais didáticos. É importante mencionar que a evasão escolar é consequência de vários fatores sociais sendo eles internos e externos, que infelizmente, estão em constante relação com o fracasso dos alunos.

A evasão escolar é um grave problema que vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelas escolas e pela sociedade em geral. Partindo da ideia de que os fatores determinantes para a evasão dos alunos são vários e estão presentes no cotidiano das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1997:2) é bastante clara a esse respeito assegurando o direito dos alunos.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 1997).

Nesse sentido a LDB assegura os plenos direitos das crianças e para que possam desfrutar desse direito é importante que aja a compreensão de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem com o intuito de garantir o sucesso educativo de forma adequada dando-lhes liberdade e igualdade de direitos oportunizando todos os alunos de maneira igualitária.

Para que a evasão aconteça é necessário que haja um ou mais problemas relacionados a esse processo. Na escola Padre Pio local onde se deu os fatos, é visível

afirmar que os alunos convivem diariamente com muitos desses obstáculos, entre eles podem citar o transporte precário, as condições econômicas das famílias, a falta de materiais e recursos didáticos e ainda a falta de interesse dos próprios alunos. Todos esses fatores contribuem para que os discentes deixassem a educação, pois muitos, assim como da turma de 2008, dependiam do transporte escolar para chegar à escola, por isso muitos evadiram por conta do transporte não estar disponível todos os dias, em alguns momentos, foi necessário ir por conta própria à escola de maneira que os pais teriam que arcar com o custo do combustível.

Esse fato mostra que as políticas públicas que deveria assegurar a condição necessária do transporte junto com os outros órgãos municipais e estaduais. A condição econômica das famílias também foi um desafio, alguns alunos precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar e até mesmo para manter-se na escola, em meio esse percurso acabaram desistindo do estudo.

Outro problema na escola foi a falta de materiais dos recursos didático. Naquele momento a escola não tinha uma boa oferta desses recursos para oferecer, dessa maneira muitos alunos assim como os professores, enfrentavam muitas dificuldades em exercer suas atividades prejudicando o desempenho dos alunos e assim, alguns desacreditado de uma educação próspera, com disciplinas pendentes ou até mesmo retidos e por isso, evadiram-se da escola.

Outro fator ocorrido que contribui à evasão dos alunos na escola foi a falta de interesse dos próprios alunos, alguns deles não mostravam dedicação aos estudos deixando de lado as atividades aplicadas na sala de aula. A falta de interesse por parte dos alunos e de suas famílias junto com os desafios presentes naquele momento na escola foi decisiva para o fracasso desses discentes por conta de ausência de dedicação acabavam retidos e alguns não voltavam mais à escola.

Mais um fator desafiante, é o acesso à escola, que por sua vez está localizada na Ilha do Capim, um local isolado onde o educando de algumas localidades só é possível chegar à ilha através do transporte fluvial. Como a mesma recebe alunos de outras comunidades localizadas do outro lado das margens do rio Capim, isso se torna um grande desafio para as crianças, alunos que depende, exclusivamente do transporte escolar para estudar, quando o transporte não funciona, adequadamente gera graves consequências para eles que não conseguem chegar à escola devido o acesso ser difícil, falta de opções quando o transporte cessa.

Isso ocorre quando faltam combustível os serviços paralisam deixando os alunos em situação de precariedade e a paralização dura semanas, tornando-se um grande desafio para a vida dos educandos, ou seja, mais um problema relacionado a evasão escolar, pois muitos alunos desacreditados de uma melhora e nesse sentido, desistiram de estudar devidos as condições de chegar na escola por conta própria o que agravava para o fracasso, principalmente no ensino médio daquela instituição. O transporte é um dos maiores desafios na escola Padre Pio e ao longo do tempo não se tem uma melhora significativa que possa atender os direitos de ida e vinda dos alunos. Segundo o estudo de Patto (1999, p.138):

Nos últimos anos permaneceram os altos índices de evasão e repetência nas escolas públicas durante décadas. Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores.

A citação refere-se a uma educação que por muitos anos não consegue superar muitos desafios. Apesar de tantos esforços por parte de pessoas que acreditam numa oferta educativa mais acessível, interdisciplinar e com menos problemas, ainda são vários os desafios que permanece nas escolas públicas. A educação ribeirinha vem sofrendo ao longo do tempo problemas e desafios que precisam ser superados por todos que fazem parte do universo educacional.

A educação implantada nas ilhas e no campo através do sistema modular de ensino veio como uma grande conquista para os alunos ribeirinhos, mas no cominho percorrido pelos discentes a muitos problemas e desafios sendo que a efetivação de políticas públicas educacionais, não consegue aprimorar o ensino causando graves consequências para a educação e os alunos. O resultado dessa falta de aprimoramento nas políticas públicas resulta no grande índice de evasão escolar no sistema modular de ensino. As políticas públicas educacionais implantadas não são capazes de atender as necessidades que a realidade das ilhas e do campo depende para oferecer nas escolas uma educação de qualidade.

Na escola Padre Pio, são inúmeros obstáculos a ser superados como citado, a falta de transporte adequado, materiais e recursos didáticos, merendas, salas muito quentes devido à falta de energia elétrica, 9o gerador da escola só atende as necessidades básicas, recursos para pesquisas que deixa os alunos sem conexão com o mundo externo. Em fim tudo isso são fatores que de alguma maneira, contribuíram para a decisão do aluno a evadir da escola.

A escola apesar de ter um ótimo prédio, bem conservado, com salas adequadas não oferece conforto aos alunos pois os ventiladores das salas não funcionam por falta de energia elétrica deixando um ambiente muito quente e desconfortável para o ensino/aprendizagem. Ainda a escola possui um laboratório de informática que nunca funcionou devido o mesmo problema de energia, e os alunos ficam sem opções para trabalhar as atividades de pesquisa.

A instituição não conta com um local adequado para desenvolver algumas atividades, de lazer, atividades esportivas e brincadeiras que possa deixar as aulas mais atraentes e estimuladoras. Essas atividades por sua vez são desenvolvidas em locais improvisados inadequados para o bem-estar dos educandos.

A discussão acerca da problemática evasão escolar, nas escolas ribeirinhas consiste em diversas iniciativas para entender a verdadeira motivação que leva os alunos a desligar-se do estudo. Sempre esteve presente, no cotidiano das instituições um aumento considerável de evasão, pois, evitando as constantes mudanças de pensamento dos educandos sobre o que os impede de seguir adiante seus sonhos já é um passo muito importante é possível encarar essa realidade com dedicação, esforço, atitudes e iniciativas para que se possa trilhar um caminho sem tantos obstáculos e com mais oportunidades a todos os cidadãos que permitem a educação acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo permitiu por meio da análise bibliográfica apresentar em especial a trajetória da evasão escola no Ensino Médio. Conclui-se a partir das vivências que o processo de evasão escolar na escola Padre Pio se deu através de muitos desafios vivenciados pelos alunos, verificou-se que o processo de evasão da escola está relacionado a diferentes motivos, como por exemplo: a questão econômica dos alunos, transporte precário, dificuldades de chegar a escola, falta de interesse das famílias pela educação de seus filhos e a falta de materiais e recursos didático.

O trabalho foi realizado com base no relato vivenciado durante a trajetória escolar, no período educativo em que atuou como aluno. Foram muitos os desafios à serem superados, problemas que levou muitos alunos da região a evadir da escola. O resultado deste ensaio bibliográfico, assim como a vivência escolar demonstra que estamos diante de constante desafio no nosso dia a dia, seja como alunos, ou qualquer outro ser ligado a escola. Foi possível identificar que a desestruturação da escola, se conduz em grande parte pelos desafios presentes no cotidiano da escola e do aluno, os quais são preponderantes ao processo da evasão escolar, tendo em vista que muitos alunos saem da escola para o campo de trabalho com intuito de contribuir com a renda familiar, ou por conta de outros desafios já abordados nesse trabalho.

Enfim o ensaio bibliográfico e o relato de convivência escolar sobre a evasão apontam uma realidade presente nas escolas pertencentes a áreas ribeirinhas em que o único caminho que o aluno tem de chegar a escola é usar o rio como rota e essa rota nem sempre é tão fácil, sendo condicionado a fatores que muitas vezes impedem do acesso à educação.

Nesse sentido, à questão da evasão, esse estudo é de fundamental importância para o cenário educativo da comunidade escolar, pois através dele se pretendeu esclarecer as causas da evasão, buscando entender os motivos que levam os alunos a evadir da escola e quais as consequências que isso trouxe para o sistema educativo e as escolas. É de grande relevância para a sociedade local, em especial para a escola, sendo que através das respostas encontradas se possam programar ações para trazer os alunos evadidos de volta para a escola e também despertar o interesse de outras pessoas em discutir e debater o tema abordada ao logo do contexto.

REFERÊNCIAS

ARROYO M. G. Educação e Exclusão da cidadania In; BUFFA. E. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RROYO, Miguel. Prefácio. PARO, V. H. In: Reprovação escolar: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

ARROYO, Miguel G. Fracasso Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, n.71.

BORUCHOVITCH, Evely. A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de professores/ Mirella Lopez Martini, Evely BORUCHOVITCH.- Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília1997.

Brasília – DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica> _____ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: Acesso em ago.2012.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESPÍNOLA, Flauberty Almeida Lima: Fatores Determinantes DA Evasão Escolar no Ensino Médio/Flauberty Almeida Lima Espínola – Guarabira: UEPB, 2010.

FERRANTI, Adelino. A Política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005-2008: Realidade e limites/Adelino Ferranti: UFPA, 2013.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Evasão Escolar. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em 13/12/2011.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. Anais do Simpósio de Educação. Cascavel, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília - DF. Disponível em: Acesso em: 21/10/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014 a 2015.

PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15...> Acesso em 03/062014

RODRIGUES, Ernardina Souza Silva. A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009

SILVA, G. P. Magistério da Terra: O Desafio para a construção de uma Nova Metodologia para a Educação do Campo. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs). 2007. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA. EDUFPA, BELÉM. Publicado em: 20/06/2017.

TIBALLI, Eliana Figueiredo Arantes. Fracasso escolar: a constituição Sociológica de um discurso. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de doutorado.1998.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

abordagem 19, 39, 44, 50, 57, 71, 93, 102, 113, 123, 191, 200, 206, 207
administração 148
afetividade 102, 103, 107, 108, 109, 114
ambiente familiar 175, 176
análise 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 32, 39, 41, 47, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 73, 80, 98, 100, 111, 132, 133, 148, 149, 153, 165, 167, 173, 182, 187, 206
aprendizagem 16, 17, 18, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 62, 65, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 96, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 133, 135, 136, 138, 141, 144, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 166, 174, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 214, 215, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241
atividade escolar 182
autonomia 39, 40, 43, 44, 45, 52, 76, 84, 88, 90, 108, 109, 112, 116
avaliações 16, 24, 25, 26, 31, 32, 76, 123, 179, 205, 207, 213, 214, 216

C

capacitação 71, 76, 77
colonização 82, 87
comunicação 17, 18, 19, 22, 41, 54, 55, 74, 77, 97, 99, 111, 127, 186, 187, 188, 193
comunidades 82, 84, 85, 86, 88
conceito 15, 46, 50, 54, 77, 84, 85, 87
condições 13, 14, 15, 19, 25, 53, 65, 66, 67, 73, 74, 75, 78, 82, 103, 104, 118, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 131
conhecimento 15, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 77, 78, 94, 97, 98, 100, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 119, 121, 122, 123, 128, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 156, 157, 158, 160, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172
conscientização 75, 165, 169, 170, 172
criança 35, 36, 51, 53, 78, 85, 104, 106, 107, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 157, 161, 174, 175, 176, 177,

182, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 204

D

descolonial 82, 86, 87, 88

descritores 24, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36

desenvolvimento 14, 16, 21, 22, 26, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 61, 67, 73, 74, 77, 79, 80, 87, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 149, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 165, 166, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 220, 222, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240

diagnosticar 25

direitos humanos 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101

distribuição 147, 149, 150, 152, 153

diversidade 45, 61, 68, 76, 118, 126

E

educação 13, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 90, 92, 93, 94, 96, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 155, 159, 162, 163, 165, 166, 172, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 184, 188, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

educação especial 15, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

educação física 51, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 181

educação infantil 27, 37, 81, 103, 132, 133, 142, 143

ensino 14, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 90, 92, 93, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135,

136, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 155, 156, 157,
158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 173,
174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201,
202, 203, 204
ensino-aprendizagem 16, 39, 46, 73, 75, 76, 114, 181,
182, 184, 185
ensino fundamental 27, 37, 90, 102, 103, 104, 105,
106, 109, 112, 113, 114, 115, 116
ensino médio 51, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 99,
103, 105, 164, 166, 173
ensino remoto 132, 133, 144, 228, 229, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 241
ensino superior 46, 76, 77, 79, 118, 129, 130
escola 12, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226
estratégias 24, 26, 31, 36, 40, 42, 68, 79, 95, 100, 107,
117, 121, 127, 136, 166, 176

F

família 21, 35, 51, 56, 88, 90, 110, 116, 133, 134, 138,
161, 174, 175, 176
feedback 13, 14, 16, 17, 21, 22
formação 13, 16, 17, 19, 21, 22

H

habilidades 26, 32, 33
história 25, 31, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 67, 83, 85,
86, 87, 89, 90, 91, 106, 112, 138, 155, 172, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
197

I

inclusão 50, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 103
inclusivo 75, 77, 84
infância 72, 104, 105
inovações 16, 27, 51, 110
instrumento 95, 96, 97

L

legislações 71

lei 59, 60, 62, 63, 71, 77, 103, 104, 105, 132, 133

leis 72, 103, 104, 105

limites 69, 101, 113, 161, 174, 175, 176, 177, 178, 179

literatura 45, 82, 84, 96, 97, 98, 99, 101, 118, 147, 179,
193, 199, 207, 218, 222, 223, 225, 226

M

matemática 24, 28, 33, 35

meio ambiente 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172

metodologias 24, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 73, 76, 96, 115, 174,
176

métodos 42, 43, 45, 60, 65, 73, 76, 108, 109, 113, 117,
122, 160, 162, 163, 165, 166

mulheres 51, 53, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91

N

nazismo 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

P

pandemia 33, 35, 36, 93, 132, 133, 134, 136, 138, 139,
140, 142, 143, 144, 145, 146

pedagógica 25, 28, 32, 42, 47, 61, 63, 64, 66, 67, 69,
72, 73, 76, 77, 92, 94, 102, 109, 111, 120, 121, 123,
124, 125, 131

pedagógico 26, 35, 36, 40, 64, 65, 75, 79, 112, 120,
121, 123, 128, 131, 137, 140, 142, 144, 160, 182

pedagógicos 63, 96, 111, 118, 120

planejamento 16, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41,
44, 79, 117, 125, 127, 128, 129, 135, 139, 140, 144,
161, 181, 182, 183, 184, 185

poder público 49

poesia 92, 94, 97, 98, 100, 101

políticas públicas 143, 154, 205, 207, 211, 212, 214,
215

poluição 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

práticas educativas 49, 56, 218
processo 14, 16, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 87, 95, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 173, 178, 179, 182, 183, 184
processos 44, 59, 67, 71, 77, 78, 83, 87, 95, 96, 103, 104, 107, 111, 120, 121, 122, 123, 128, 150, 151, 153, 154, 181, 182, 184

R

racismo 87, 93, 218, 219, 224, 225
redes sociais 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

S

sala de aula 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 37
segurança 14, 36, 44, 77, 144, 147, 148, 149, 153, 198, 201, 204
sistema 5
sistema operacional 147, 148, 149, 150, 153
sociedade 22, 49, 53, 54, 57, 62, 67, 73, 74, 78, 84, 86, 87, 89, 93, 96, 104, 105, 110, 111, 112, 123, 128, 134, 137, 139, 141, 143, 144, 155, 156, 159, 160, 162, 165, 169, 171, 172, 175, 176, 183, 184, 186, 187, 190, 192, 195
sociedades 96
software 147, 149, 152, 153, 154

T

tecnologia 15, 38, 41, 46, 108, 111, 133, 144
tecnologias 22, 44, 46, 77, 85, 112, 121, 132, 139, 140, 141, 145, 146
trabalho 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 45, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 92, 94, 98, 100, 104, 105, 106,

110, 111, 112, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131
transição escolar 103, 114
tutor 41, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127,
128, 129, 130, 131,



AYA EDITORA
2023