

Lucimara Glap
(Organizadora)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE



AYA EDITORA
2021

Organizadora

LUCIMARA GLAP

Editor Chefe:	Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares
Bibliotecária:	Janaina Ramos - CRB-8/9166
Capa:	Designed by AYA Editora
Imagem da Capa:	Designed by br.freepik.com
Diagramação:	Ana Lucia Ribeiro Soares
Revisão:	Os Autores

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza - Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz - Faculdade Sagrada Família

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 Chiroli - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis - Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig - Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Gilberto Zammar - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues - Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovalski - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak - Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. José Henrique de Goes - Centro Universitário Santa Amélia
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 Me. Myller Augusto Santos Gomes - Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch - Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda - Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
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 Ma. 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



© 2021 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 desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Editor Chefe:	Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares
Bibliotecária:	Janaina Ramos - CRB-8/9166
Capa:	Designed by AYA Editora
Imagem da Capa:	Designed by br.freepik.com
Diagramação:	Ana Lucia Ribeiro Soares
Revisão:	Os Autores

D441 Desafios da educação na contemporaneidade /
Lucimara Glap (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2021.
235 p. -- ISBN: 978-65-88580-21-9

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.47573/aya.88580.2.15

1. Educação. 2. Currículo. 3. Inclusão digital. 4. Formação
de professores. 5. Tecnologia educacional. 6. Ensino remoto. I.
Glap, Lucimara (Organizadora). II. Título.

CDD: 370

**International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora EIRELI**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: http://ayaeditora.com.br

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

Lucimara Glap
(Organizadora)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE



AYA EDITORA
2021

Sumário

Apresentação 11

01

A organização curricular no contexto da área rural de São Luís-MA: uma análise sobre as experiências docentes na pré-escola..... 13

Ione da Silva Guterres

José Carlos de Melo

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.1

02

Amálgama autobiográfico: experiências formativas em contexto de um currículo prescrito 27

Maria José de Melo e Alvim Aguiar

José Carlos de Melo

Maria José Albuquerque Santos

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.2

03

Inclusão digital: possibilidades e desafios em uma escola do ensino médio de São João da Serra-PI 44

Leticia Maria da Silva

Elayne Cristina Rocha Dias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.3

04

Os desafios na implantação da informática no ensino fundamental II na rede municipal de São João da Serra-PI 61

Ismara Araújo Nogueira

Elayne Cristina Rocha Dias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.4

05

Ciudades educadoras, como eje articulador de prácticas de formación para la docência 77

Iracema Campos Cusati

Antonio Carrillo Avelar

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

Regina Maria da C. S. Maia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.5

06

Inclusão digital: Um olhar sobre a formação técnica dos professores das escolas de ensino fundamental da zona urbana da Rede Municipal de ensino de Riachão - MA 95

Carlos Fernando Cruz Nascimento

Elayne Cristina Rocha Dias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.6

07

Avaliação da aprendizagem no ensino remoto: extrapolando os muros da escola 109

Claudia Campos Cavalcante Gomes

Isaac Cavalcante Gomes

Valéria Campos Cavalcante

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.7

08

Uso dos recursos computacionais como ferramenta de apoio aos discentes da rede pública municipal de São João da Serra-PI 122

José Ademar Alves da Silva

Elayne Cristina Rocha Dias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.8

09

A leitura literária e a mulher privada de liberdade: um estudo realizado na APAC feminina de Governador Valadares 138

Luciana Ribeiro Guimarães

Nádia Maria Jorge Medeiros Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.9

10

A utilização das novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino fundamental..... 151

Ianne Letícia dos Santos Coelho

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.10

11

A formação do professor na educação básica do ensino de jovens e adultos – EJA 162

Ricardo Daniel Soares Santos

Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior

Welliton Silva da Silva

Antônio Luís Parlandin dos Santos

Josué Leonardo Santos de Souza Lisboa

Edson Junior Ferreira de Azevedo

Amanda Pereira Marques de Almeida

Lucas Gabriel dos Santos Pereira

Erbio dos Santos Silva

Glauber Ranieri Martins da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.11

12

A importância de um acompanhamento efetivo da frequência escolar com base na ficha de comunicação de aluno infrequente, indisciplinado e infrator (FICAI), no combate à evasão escolar: em uma escola da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis 173

Andréia dos Santos Martins de Oliveira

Salma Martinho de Oliveira

Marcus Nascimento Coelho

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.12

13

Reflexões acerca da oferta dos cursos de pós-graduação stricto sensu no norte do Brasil 184

Arthur Augusto Berlie Mendes

Miguel Angelo Ruschel Neto

Quésia Postigo Kamimura

Shirlene Coelho Smith Mendes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.13

14

Contribuições para os estudos sobre o bem-estar na universidade à luz da psicologia positiva: uma análise bibliométrica 195

Poliana Campos Côrtes Luna

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos

Cristiana Barcelos da Silva

Fábio Machado de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.14

15

Os desafios das aulas remotas de matemática na abordagem do tema de potenciação, nas turmas de 6º ano da educação básica, anos finais ... 207

Silvana Maria da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.15

16

O incentivo ao empresariamento da educação através das políticas públicas educacionais brasileiras..... 219

Janiara de Lima Medeiros

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.16

Organizadora 232

Índice Remissivo 233

Apresentação

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

O presente livro traz como eixo norteador os “Desafios da Educação Contemporânea”. Este, não poderia ter sido de melhor escolha, haja visto o momento em que, infelizmente, estamos vivenciando, onde a educação está sendo posta em xeque a todo instante, e há a necessidade então, de sua reconfiguração. Todas as discussões, aqui presentes, são essencialmente necessárias e pertinentes nesse processo de reflexão.

O livro, aqui apresentado, discorrem sobre temas relacionados: ao currículo, a inclusão digital, a formação de professores, ao estudo sobre a pós-graduação stricto sensu, a pandemia, ao cárcere, a psicologia positiva, sobre a infrequência no espaço escolar e inferências ao terceiro setor terceiro setor.

Sobre os artigos que abordam discussões relacionados ao currículo, percebe-se uma preocupação dos autores em compreender, de que modo ocorre a organização curricular na etapa da Educação Infantil da Educação Básica, assim como, também, dialogar com o currículo prescrito no processo formativo.

Em relação aos artigos direcionados a inclusão digital, constata-se que ainda existem grandes lacunas, muitas vezes relacionadas ao processo de formação inicial do professor, no desenvolvimento do trabalho com as tecnologias em sala de aula as quais, quase que em sua totalidade, apontam a necessidade e urgência de se repensar uma formação continuada direcionada a essa temática.

Sobre a formação de professores os artigos demonstram, a preocupação de uma proposta direcionada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia com vistas ao favorecimento de cidades educadoras, este estudo se dá especificamente na cidade do México (MX), e sobre a necessidade da formação de professores voltada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste mesmo viés, podemos apontar o artigo que traz discussões sobre a pós-graduação no norte do país na modalidade stricto sensu a qual ainda é incipiente.

Os artigos que versam sobre a pandemia, inferem à necessidade de uma reflexão acerca do processo de avaliação, e também, um olhar voltado para as aulas remotas onde professores e alunos estão sendo constantemente desafiados a criar possibilidades de interação virtual.

Em relação ao tema cárcere, o artigo tem como sujeitos de pesquisa mulheres que se encontram em privação de liberdade, as quais por meio da literatura podem ressignificar seus caminhos; aproveitando o ensejo da ressignificação, temos um estudo voltado para a área da psicologia positiva, que tem a finalidade da busca pelo bem-estar do indivíduo e, neste movimento, aponta-se as possibilidades de mudança nos rumos da educação.

E para finalizarmos esta apresentação, temos o artigo sobre a frequência escolar, mais especificamente discutindo uma estratégia específica, para reverter a infrequência de alunos no estado do Mato Grosso (MT) na busca pelo combate à evasão escolar e, também, discussões sobre o terceiro setor na educação em relação a sua configuração no espaço educacional.

Enfim, com as temáticas aqui propostas, buscamos socializar as discussões acadêmicas sobre os mesmos, a fim de que surjam novas produções e estas são, extremamente, importantes para que possamos olhar com outros olhos as urgências que se apresentam à educação contemporânea.

Desejamos a todos uma excelente leitura!!!

Lucimara Glap

A organização curricular no contexto da área rural de São Luís-MA: uma análise sobre as experiências docentes na pré-escola

Ione da Silva Guterres

Universidade Federal do Maranhão

José Carlos de Melo

Universidade Federal do Maranhão

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.1

Resumo

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como ocorre a organização curricular com ênfase nas categorias do cuidar, educar e brincar considerando o contexto de uma pré-escola pública da área rural de São Luís-MA. Nesse percurso, ao discorrer sobre o assunto, entende-se que a educação rural deve ser valorizada e considerada. Dessa forma problematiza-se: Como ocorre a organização curricular na pré-escola pública e quais experiências docentes contemplam as categorias do cuidar, educar e brincar? A partir da problematização busca-se as contribuições presentes do legislativo brasileiro, tais como na CF (1988), no RCNEI, (1998), no ECA, (1990), na LDB (1996), no DCNEI (2009), na BNCC (2017), no DCTMA (2019) e no conjunto de estudiosos que justificam pesquisas e reflexões acerca da temática: Godson (1995), Paraíso; Santos (1996), Silva (2002), Quinteiro (2003), Kishimoto (2010), Faria e Dias (2012), Oliveira (2018), Pereira (2020), entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa com abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo. Utilizou-se da observação não participante e da entrevista semiestruturada como técnica e instrumento de coletas de dados, sendo aplicada a cinco sujeitos: quatro educadoras da pré-escola e uma coordenadora pedagógica. Os resultados evidenciaram que a instituição educativa investigada possui problemas de infraestrutura que afetam a qualidade na organização curricular. Contudo, verificou-se que as docentes demonstram comprometimento para reverem e estruturarem seus planos de trabalho e assim executarem uma educação de qualidade para a zona rural e em especial para a pré-escola.

Palavras-chave: Organização Curricular. Área Rural. Pré-escola. São Luís-MA.

Abstract

The aim of this research is to investigate how does the curriculum organization with emphasis on categories of care, educate and play considering the context of a public kindergarten rural area of São Luís, MA. Along this path, when discussing the subject, it is understood that rural education should be valued and considered. Thus, the following questions arise: How does the curricular organization take place in the public kindergarten and what teaching experiences contemplate the categories of caring, educating and playing? From the questioning search to the Brazilian legislative present contributions, such as the CF (1988), RCNEI, (1998), ECA, (1990), LDB (1996), DCNEI (2009), BNCC (2017), DCTMA (2019) and the group of scholars who justify research and reflections on the theme: Godson (1995), Paraíso; Santos (1996), Silva (2002), Quinteiro (2003), Kishimoto (2010), Faria e Dias (2012), Oliveira (2018), Pereira (2020), among others. The methodology used was research with a qualitative, bibliographic and field approach. It used non-participant observation and semi-structured interviews as technique and instrument data collection, being applied to five subjects: four kindergarten teachers and educational coordinator. The results showed that the investigated educational institution has infrastructure problems that affect quality of the curricular organization. However, it was found that teachers demonstrate commitment to review and structure their work plans and thus provide quality education for the rural area and especially for kindergarten.

Keywords: Curricular Organization; Rural area; Kindergarten; São Luís-MA.

INTRODUÇÃO

A organização curricular na infância representa um dos eixos norteadores para a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Assim, os documentos que norteiam as experiências docentes nas instituições educativas das crianças pequenas são: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1988), a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, Etapa Educação Infantil (BNCC) (BRASIL, 2017) e a nível da contextualização das aprendizagens em relação ao Maranhão, tem-se as contribuições do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (MARANHÃO, 2019).

Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou investigar como ocorre a organização curricular com ênfase nas categorias do cuidar, educar e brincar, considerando o contexto de uma pré-escola pública da área rural de São Luís-MA. Nesse percurso, ao discorrer sobre o assunto entende-se que a educação rural apresenta um contexto que deve ser valorizado e respeitado. Dessa forma problematiza-se: Como ocorre a organização curricular na pré-escola pública e quais experiências docentes contemplam as categorias do cuidar, educar e brincar?

Para responder ao problema, utilizou-se uma investigação com abordagem qualitativa, estudo bibliográfico e de campo. Para a coleta de dados, optou-se pela observação não participante e a entrevista semiestruturada aplicada a cinco sujeitos, sendo eles: uma coordenadora e quatro educadoras, numa instituição pública municipal de Ensino da Educação Infantil¹, localizada num bairro da área rural de São Luís/MA.

É relevante ressaltar que este estudo foi organizado em seis seções. Inicia-se com a introdução. A segunda será o desenvolvimento, com vistas a discutir os conceitos da organização curricular na Educação Infantil, especificamente da pré-escola pública, com base nas fontes bibliográficas selecionadas para este estudo. Em seguida, a terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, a quarta seção traz à baila resultados e discussão. Em última análise, apresentam-se as considerações finais. A pesquisa encerra-se com as referências consultadas.

Ao final, levanta-se algumas proposições acerca da organização curricular no contexto da área rural de São Luís-MA. Dessa forma, espera-se com esta pesquisa contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, especificamente nas turmas de pré-escola da área rural da rede pública municipal, a partir das reflexões acerca de práticas curriculares que constituem as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil como elemento da proposta pedagógica

O reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado está regulamentada a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA, Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/96) entre outros documentos.

¹ O nome da instituição pesquisada não será revelado, pois respeitaremos os princípios éticos da pesquisa.

Juntos esses documentos viabilizam a organização curricular na infância como elemento da proposta pedagógica, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, os documentos que norteiam as experiências curriculares nas instituições educativas das crianças pequenas são: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, Etapa Educação Infantil e, a nível da contextualização das aprendizagens, em relação ao Maranhão tem-se as contribuições do Documento Curricular do Território Maranhense (BRASIL, 1988; BRASIL, 2017; MARANHÃO, 2019).

Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou investigar como ocorre a organização curricular com ênfase nas categorias do cuidar, educar e brincar, considerando o contexto de uma pré-escola pública da área rural de São Luís-MA.

Não se pode perder de vista que, para dar fundamentação a este escrito, revisitou-se também as contribuições de pesquisadores da área da Educação Infantil que tratam do cuidar, educar e brincar: Faria e Dias (2012), Kishimoto (2010), Pereira (2020), Oliveira (2018), Quinteiro (2003), entre outros.

É importante mencionar que o currículo na Educação Infantil, tem sido uma grande preocupação para os educadores, essa preocupação vem tomando vários rumos desde a etimologia da palavra currículo, da perspectiva histórica das teorias do currículo e dos aspectos legais do currículo formal que norteiam a seleção e a organização do conteúdo curricular, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular.

Historicamente, o termo currículo é utilizado na educação desde o século XVI como uma sequência estruturada ou “disciplina”, sendo proveniente da ascendência política do Calvinismo (GODSON, 1995). É importante evidenciar que do ponto de vista etimológico, para Paraíso e Santos (1996, p.82): “o termo currículo é derivado da expressão latina curriculum, significando “pista ou circuito atlético, ordem como sequência e como estrutura”. Godson (1995, p. 31), acrescenta também que: “a palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

Entretanto para Silva (2002, p.15), nas discussões cotidianas ainda pensamos em currículo apenas como conhecimento: “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Como se pode perceber, desde sua origem no campo pedagógico, a palavra currículo ganhou várias definições: arranjo sistemático de matérias, conjunto de disciplinas e conteúdos, conjunto de experiências trabalhadas, definição de objetivos, seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares (PARAISO; SANTOS, 1996).

Com o tempo, as teorias do currículo, denominadas de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, vão organizando e empregando conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, ideologia, poder e discurso. Na verdade, existe nas teorias uma questão de “identidade” ou de “subjetividade” (SILVA, 2002).

A questão do poder separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinte-

ressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

Pensando nessa premissa, Silva (2002, p.149, 150), aponta que:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Quando se trata do currículo para as crianças pequenas, é necessário pensar na afirmação anterior, considerando que as possibilidades de organização do currículo perpassam pela proposta pedagógica. Para Faria e Dias (2012, p.32): “o currículo na Educação Infantil representa um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimentos”.

Assim dos aspectos legais do currículo formal que norteiam a seleção e a organização do conteúdo curricular na Educação Infantil, tem-se como parâmetro atual a Base Nacional Comum Curricular.

Convém ponderar que, para efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem romper com dois modos de educação, o assistencialista e o escolarizante, partindo do princípio que a criança é o centro do planejamento curricular, onde o professor tem que planejar conforme a necessidade desta criança, pois ela traz uma cultura que não pode ser desvalorizada e sim aproveitada (BRASIL, 2009).

As DCNEI, em seu art. 3º definem currículo na Educação Infantil 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. (BRASIL, 2009, p.1).

Sendo assim, explicitar o currículo em uma proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, representa as experiências a serem trabalhadas, definindo seus objetivos, saberes, conhecimentos, valores e práticas educativas que possibilitam o cuidar, o educar e o brincar, promovendo a formação participativa e crítica das crianças, garantindo experiências bem sucedidas de aprendizagens, respeitando suas manifestações culturais, com direito a se expressar, respeitando sua diversidade e o direito delas serem cuidadas e educadas.

Dessa forma, a visão de criança nos documentos da legislação nacional deixa claro que a mesma deve ser considerada como centro do planejamento escolar e sujeito histórico e de direitos, portanto se torna desafiador para a instituição educativa, em especial para o trabalho docente, a garantia desses direitos, pois é necessário que o educador (a), transcenda a prática pedagógica centrada nele e volte os olhares para a criança, propiciando práticas docentes que desenvolvam o brincar, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Por conseguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), nos Art. 4º, Art. 5º, assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade: “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma” (BRASIL, 1990).

A próxima seção tratará dessa questão de forma mais aprofundada, explicitando possibilidades de experiências pedagógicas que priorizem as categorias: cuidar, educar e brincar, a partir de vivências educativas intermediadas pelos campos de experiências.

O currículo por campos de experiências: alguns apontamentos

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Em relação a isso, a organização curricular da Educação Infantil no contexto atual está presente na Base Nacional Comum Curricular, estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

A afirmação acima enfatiza sobre os campos de experiência propostos pela BNCC, apontando que as experiências são imprescindíveis para que a criança aprenda e se desenvolva e que para cada campo existem objetivos de aprendizado e desenvolvimento do aluno, denominados objetos de conhecimento e habilidades. Os campos são discriminados da seguinte forma: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Dessa forma, a visão de criança nos documentos da legislação nacional, tais como DC-NEI (2009), BNCC (2017), DCTMA (2019), deixa claro que a criança deve ser considerada como centro do planejamento escolar, sujeito histórico e de direitos, sendo necessário que transcenda a prática pedagógica centrada no (a) educador (a) e volte os olhares para a criança, propiciando práticas docentes que desenvolvam o cuidar, o educar e o brincar como elementos indissociáveis para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009; BRASIL 2017; MARANHÃO, 2019).

O Documento Curricular do Território Maranhense enfatiza que:

[...] é necessário que as ações pedagógicas sejam realizadas partindo de uma concepção de um currículo crítico e reflexivo, que aborde o conhecimento de forma interdisciplinar e se utilize de temas transversais que seja capaz de auxiliar na formação cidadã dos estudantes maranhenses. Assim, as ações dos professores e conteúdos devem ir ao encontro dessa intencionalidade, ou seja, devem ser pautadas na formação integral e cidadã dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 18)

Oportuno se torna dizer que os pesquisadores da área da Educação Infantil ajudam a compreender a singularidade do currículo na infância, que tem como ênfase o cuidar, o educar e o brincar a partir das experiências docentes. Assim, as reflexões desenvolvidas fundamentam-se nos estudos de Faria e Dias (2012), Kishimoto (2010), Pereira (2020), Oliveira (2018), Quinteiro (2003), dentre outros.

Nessa perspectiva, concorda-se com as ideias de Quinteiro (2003, p.5), quando discorre

sobre os saberes constituídos na infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. A autora faz vários questionamentos:

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das culturas infantis, porém tais estudos ainda estão por serem realizados, tanto local quanto internacionalmente. (QUINTEIRO, 2003, p. 5).

Em comentário a essa questão, cabe destacar que para a criança devem ser garantidos os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, permitindo a interação entre as crianças um ambiente para que estas pesquisem e experimentem livremente, como um espaço de convivência infantil.

O currículo na Educação Infantil, nessa perspectiva, constitui-se um importante aliado no trabalho docente na educação da infância, pois norteia as práticas pedagógicas. Essa perspectiva é hoje um consenso entre os estudiosos da Educação Infantil. (FARIA; DIAS, 2012; KISHIMOTO, 2010).

As discussões acima remetem ao fato de que o currículo na Educação Infantil mudou, pois, a criança não é apenas uma receptora das mensagens transmitidas pelos adultos, mas também é capaz de produzir cultura.

Pereira (2020, p. 79) aponta que antes de pensarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, podemos afirmar que:

Os campos de experiência originam-se de uma oportunidade de diferenciar o currículo das etapas posteriores da educação básica. Propor um currículo organizado a partir Campos de Experiência, cujo fundamento se dá em pedagogia ligadas às metodologias de projeto, e que buscam romper a lógica escolarizante de compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares e de metodologias de trabalho, baseadas em tarefas de coordenação motora e daquilo que se chamou em outras épocas de exercícios de prontidão para a alfabetização.

Pensando nisso, cabe ressaltar que o currículo na Educação Infantil não pode estruturar um programa de conteúdos organizados e descontextualizados, mas sim um conjunto de intenções, ações e interações presentes no cotidiano da instituição.

O DCTMA faz uma reflexão importante acerca do currículo: “Portanto, o currículo deve representar os mais diversos aspectos sociais dos atores envolvidos no processo de ensino, ser expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense” (BRASIL, 2019, p.19).

Corroborando com as reflexões acima e com a assertiva de Oliveira (2018, p.12), os campos de experiências podem:

Subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, o momento das refeições, a participação no planejamento das atividades, as festividades e os encontros com as famílias, as atividades de expressão, investigação e brincadeiras. Assim, os campos não são trabalhados apenas em um dia definido da semana, nem há expectativa de haver uma aula de 45 minutos para o trabalho com um campo em cada dia ou para que determinado bimestre

do ano letivo seja dedicado apenas a um campo. Trabalhar com campos de experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas, não só para as crianças, mas também para o professor. Para tanto, vale a pena rever e apropriar-se de alguns conceitos.

Posto isto, é fundamental que o currículo seja um documento norteador do ensino-aprendizagem, com intencionalidade pedagógica, possibilitando às crianças a formação de habilidades e competências e o exercício da cidadania, para que elas possam vivenciar experiências diversificadas no mundo em que vivem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como aporte metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, com realização de levantamento bibliográfico e de campo. A escolha tem relação direta com o objeto de estudo: “o cuidar, o educar e o brincar”, uma vez que será possível aprofundar-se no mundo dos significados, produzindo informações e fidedignidade interpretativa, respondendo a questões muito particulares, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2012).

Nesse viés, corrobora-se com o pensamento de Gil (2002) de que utilizar esse tipo de pesquisa apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos, pois como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, os resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

A fim de cumprir com a coleta dos dados para pesquisa, foram utilizados como instrumentos: a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Para Cervo e Bervian (2002, p. 31), a observação não participante: “ocorre quando o pesquisador deliberadamente se mantém na posição de observador e de expectador, evitando se envolver ou deixar-se envolver com o objeto da observação”.

A entrevista classificada como semiestruturada foi direcionada, a coordenadora e quatro professoras da pré-escola, com a finalidade de encontrar argumentos para explicar a percepção dos sujeitos da pesquisa. Ademais, a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2012, p. 64).

O momento da coleta de dados do estudo ocorreu durante ano de 2019, a observação não participante ocorreu quatro vezes, sendo duas visitas no mês de março e duas visitas no mês de abril e as entrevistas semiestruturadas ocorreram conforme horário de disponibilidade das entrevistadas durante os meses de maio, junho e agosto. Os meses posteriores (setembro e outubro) ficaram reservados para organização das coletas de dados. Os dados coletados foram convertidos em transcrições das falas dos entrevistados para a análise e discussão posteriores.

Portanto a pesquisa não pretende esgotar o assunto e sim contribuir para a melhoria das vivências pedagógicas da instituição educativa investigada, afetando nos seus modos de

ser, de conviver e de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao discutir acerca da organização curricular no contexto da área rural de São Luís-MA, é possível considerar as experiências e os discursos dos docentes que atuam na educação infantil pública municipal, refletindo sobre como é pensado o currículo, sobre o que ensinam, para que ensinam, como ensinam e quando ensinam. Convém evidenciar quem são as crianças, como elas aprendem, como se desenvolvem, quais são as suas necessidades e interesses.

A instituição educativa da Educação Infantil pesquisada, faz parte da rede de ensino da educação pública municipal de São Luís, localiza-se na área rural de São Luís. Realizou-se a pesquisa no período entre janeiro a outubro de 2019. Contou-se com a participação de cinco sujeitos, todos pertencentes ao sexo feminino sendo eles: uma coordenadora e quatro professoras da pré-escola (Infantil I e II). A observação não participante ocorreu como visita realizada na escola quatro vezes na semana, distribuídas duas visitas no mês de março e duas visitas no mês abril, conforme o Termo de Esclarecimento e Consentimento.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no período de maio, junho e agosto conforme disponibilidades das entrevistadas. Com as visitas realizadas na instituição educativa, foi possível perceber como ocorre a organização curricular das crianças, isto é, foi possível observar como as crianças brincam, são cuidadas e educadas e quais são as experiências curriculares desenvolvidas no cotidiano das crianças.

Ao ser indagada, a coordenadora² revelou informações importantes sobre os dados históricos, a fundação da escola e contexto a qual a escola está situada. Conforme a entrevistada, o nome da instituição investigada foi escolhido em homenagem a um líder comunitário muito atuante no bairro, ela aponta que: “o contexto e a realidade a qual a escola está situada é uma área de vulnerabilidade social, porém a escola não tem problema com a comunidade.” (em fase de elaboração)³.

Em relação as características da instituição investigada, a coordenadora comenta que:

O número de crianças que frequentam a escola é de 168, sendo distribuídas 51 crianças em Creche (matutino e vespertino) e 117 crianças na pré-escola. Possui 6 (seis) salas de aula e varandas. A iluminação é precária, nas varandas é arejado. A escola é alugada, é uma casa de moradia, adaptada para a escola, portanto não tem estrutura de uma escola de Educação Infantil. As mesas e as cadeiras são adequadas para a faixa etária, para as atividades que envolvam jogos e brincadeiras, temos o quintal⁴. (em fase de elaboração)⁵.

É relevante comentar que a resposta da entrevistada foi bastante importante, porém se distancia sobre o que propõe a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, em seu art.9º, - inciso VIII, orientando que: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

2 Nessa instituição, a coordenadora pedagógica, também ocupa a função de gestora. É graduada em Pedagogia, especialista em Planejamento Educacional e Educação Infantil e Mestranda em Docência Superior. Exerce a função nesta instituição há cinco anos.

3 Diário de campo dos pesquisadores, de autoria de Ione Guterres, 2019.

4 O termo quintal, refere-se ao espaço que esta instituição educativa proporciona as crianças para ficarem em momentos livres, ou seja, um espaço em contato com o mundo físico/natural. Em outras palavras, um espaço improvisado para atividades livres.

5 Ibid., 2019.

Quanto a formação da equipe pedagógica, a coordenadora informou que a escola possui 11 educadoras, especialistas e graduadas em diversas áreas: História, Pedagogia e Filosofia. Assim, o nível de escolaridade das quatro educadoras entrevistadas, estão registrados no quadro 1, pelas siglas E1, E2, E3 e E4.

Quadro 01- Nível de escolaridade dos docentes entrevistados.

DOCENTES INVESTIGADAS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
E1	Graduada em Filosofia e Especialista em Psicopedagogia
E2	Graduada em Filosofia e Especialista em Práticas Inclusivas
E3	Graduada em Pedagogia e Especialista em coordenação e Psicopedagogia
E4	Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicologia Institucional e Psicopedagogia

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Verifica-se que a partir da formação das docentes, as crianças são cuidadas e educadas de maneiras diversas. As entrevistadas possuem formação em licenciatura exigida pela Lei nº 9394/96, Art. 62:

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, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, s.p.)

A questão da formação específica para atuar na Educação Infantil conforme a legislação, é importante, pois uma educadora com formação conforme a legislação educacional propõe, contribui para a melhoria da educação das crianças. Sobre essa questão, Oliveira (2018, p.14) corrobora acerca da presença de um professor sensível e atento, afirmando que: “é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras”.

Dando continuidade, a observação nas quatro turmas e as entrevistas com as quatro educadoras da pré-escola, sendo a educadora E1 (Infantil II/B), E2 (Infantil I/A), E3 (Infantil II/A), E4 (Infantil I/B), oportunizou perceber que a organização curricular por campos de experiências traz implicações significativas para pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas.

Assim esse aspecto fica evidente em entrevista com as educadoras da pré-escola, ao questionar sobre como as crianças estão sendo cuidadas, educadas e como estão brincando, na instituição a qual atuam. As educadoras que trabalham com crianças na faixa etária de 4 anos de idades, turmas do Infantil I/ A e Infantil II/B, explicam que:

E2 - De maneira organizada, direcionada com o intuito de manter a interação no espaço escolar e garantir a ludicidade e os cuidados necessários as crianças. (Infantil I/A)
 E4 - Utilizamos jogos e músicas como forma de aprendizagem mais significativa. As crianças conseguem construir novos saberes a partir da proposta lúdica. (Infantil I/ B). (em fase de elaboração)⁶.

Ao analisar a fala das entrevistadas, evidencia-se que há uma preocupação com práti-

⁶ Diário de campo dos pesquisadores, de autoria de Ione Guterres, 2019.

cas docentes que privilegiem atividades relacionadas às brincadeiras, a educação e ao cuidado. Desse modo, a realização de vivências práticas promove o desenvolvimento da criança. Kishimoto (2010, p.1), explica que: “Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras [...] Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia”.

As educadoras do Infantil II, das turmas A/B, relatam nas transcrições abaixo, a importância das interações e das brincadeiras para que as crianças possam se desenvolver e aprender. O que chama a atenção é a forma como as brincadeiras são realizadas, de forma livre e espontânea.

E3 - No caso, as crianças da nossa escola, são felizes... (pausa) e nós também, porque temos a frente do processo pedagógico a nossa gestora, que também é a nossa coordenadora pedagógica, pois ela exerce as duas funções, além de ser pedagoga e especialista em Educação Infantil, é uma pessoa que dá o direcionamento muito grande para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil, no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária, principalmente através das brincadeiras e vivências práticas. (Infantil II/A).

E1 - As brincadeiras, na maioria são livres, mas sempre com o olhar da professora. (Infantil II/B). (em fase de elaboração)⁷.

Assim percebe-se que as docentes não possuem uma concepção educacional assistencialista, as práticas docentes, estão de acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense, para a Educação Infantil, em consonância com a BNCC (MARANHÃO, 2019; BRASIL, 2017).

De acordo com a DCTMA, a instituição de Educação Infantil, é um espaço em que profissionais especializados gestam uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nesse espaço: “por meio do brincar, são criadas situações cotidianas que favoreçam a construção da identidade das crianças, da imagem que elas possuem de si mesmas e do mundo que as rodeia” (MARANHÃO, 2019, p.57).

Para que ocorra de fato as situações de aprendizagem dentro do espaço educativo, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

É válida a assertiva de Oliveira (2018, p.11) acerca do currículo por campos de experiências:

[...]. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens.

Para que os campos de experiências sejam efetivados, buscou-se pistas sobre o que dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição a qual atuam e o que poderia melhorar em relação às experiências docentes, para que as crianças se desenvolvam integralmente. Todas as respondentes foram unânimes ao afirmarem que o trabalho docente fica a desejar, devido à falta de infraestrutura da instituição educativa como espaço de Educação Infantil, pois:

⁷ *Ibid.*, 2019.

Reconhecem que não tem uma pia adequada, um banheiro adequado e que fazem cotidianamente as adequações necessárias. Só existem dois banheiros, um que a E3 denomina de “suíte”, porque o banheiro fica dentro da sala e acaba atendendo a todas as crianças, pois o outro banheiro fica no corredor. E o que poderia melhorar a situação seria a construção da nossa escola, pois a escola já foi construída numa associação comunitária do bairro, como estava fragilizado com problemas de água, energia elétrica, espaço precário, a escola não iniciou o ano letivo de 2019. Foi necessário que a gestora buscasse orientação junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para alugar outro espaço para funcionar a escola, que é este, a qual estamos há quase 4 anos. (Informação verbal)⁸.

A fala das educadoras nos faz refletir que os indicadores de qualidade na educação infantil deixam claro como deve ser os ambientes físicos da instituição educativa e que devem refletir “uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009, p. 50).

Observa-se que mesmo com a demonstração de educação, cuidado e momentos de brincadeira, das quatro docentes entrevistadas, a educadora (E4) demonstrou segurança acerca da organização curricular no contexto da instituição investigada, explicando que:

Os documentos oficiais definem que as crianças são sujeitos de direitos característicos dessa faixa etária e o brincar, o cuidar e o educar estão interligados, por isso a educação infantil precisa cuidar e ao mesmo tempo brincar. A brincadeira vai ser o ponto de partida para desenvolver esses aspectos que estão interligados. No caso, as crianças da nossa escola, são felizes por terem à frente do processo, a nossa gestora, que também é coordenadora pedagógica, ela é especialista na educação infantil. É uma pessoa que dá o direcionamento muito grande, para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária principalmente através das brincadeiras em vivências práticas. (Informação verbal)⁹.

Conversando com a coordenadora indagou-se sobre a proposta pedagógica da instituição investigada, procurando saber sobre a forma como os sujeitos organizam o seu currículo, os espaços, os tempos e as crianças. Segundo a coordenadora, a proposta pedagógica:

Que é utilizada, é disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e já está defasada, considero que o objetivo da educação infantil é desenvolver nas crianças habilidades e as várias linguagens, visando os aspectos motores, cognitivos, afetivos e emocionais, pois a concepção de criança que temos é de um sujeito ativo do processo e produtor de cultura usando várias linguagens, portanto a função da instituição é desenvolver as diversas aprendizagens das crianças atendidas nesta escola. (Informação verbal)¹⁰.

Diante da realidade observada nas entrevistas, pode-se considerar que o que dizem e praticam, depende diretamente da melhoria na infraestrutura da instituição, tornando o espaço mais adequado para o trabalho da Educação Infantil, como uma etapa que privilegie as crianças e suas particularidades, conforme sugere os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, explicando que:

[...] Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009, p.50).

Em síntese, a citação acima e os resultados parciais evidenciaram que a instituição educativa investigada possui uma proposta curricular em que o cuidar, o educar e o brincar estão

8 Entrevista concedida por professoras e coordenadora de uma pré-escola de São Luís - MA, 2019.

9 Id., 2019.

10 Id., 2019.

sendo parcialmente respeitados, pois com a infraestrutura da instituição, ainda não é permitido que as crianças se desenvolvam e aprendam conforme o que está garantido nas legislações.

Verificou-se, então, a necessidade dos profissionais da instituição educativa investigada reivindicarem à gestão municipal melhorias na infraestrutura e do ponto de vista pedagógico, é necessário também reverem e estruturarem seus planos de trabalho, contemplando os campos de experiências como centro da proposta curricular da instituição.

A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como ocorre a organização curricular com ênfase nas categorias do cuidar, educar e brincar, considerando o contexto de uma pré-escola pública da área rural de São Luís-MA.

Constatou-se que dos cinco sujeitos indagados, foi possível conhecer mais sobre a organização curricular da instituição e descobrir que a mesma está parcialmente estruturada nos cinco campos de experiências: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em relação as ações pedagógicas, percebeu-se que o currículo é apresentado de forma lúdica, por meio das interações e brincadeiras. Cabe destacar que as opiniões das entrevistadas E1, E2, E3, E4, foram unânimes ao afirmarem a importância da aprendizagem significativa organizada, com jogos, músicas, brincadeiras e vivências práticas.

Outro achado importante diz respeito ao comprometimento da equipe com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, que estudam na área rural de São Luís – MA, as educadoras contam com o apoio da coordenadora que também é gestora, sendo uma parceira nas ações educativas e consciente dos problemas que dificultam a melhoria das vivências educativas da comunidade escolar.

Nessa direção, sugere-se aos profissionais da instituição para reivindicar a Gestão Municipal possibilidades de melhoria na estrutura física da instituição, pois da forma que o espaço está organizado inviabiliza o desenvolvimento da aprendizagem e das crianças. Uma infraestrutura organizada proporciona às crianças a efetivação de direitos e aprendizagens.

Dessa forma, o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui a viabilização de sentidos atribuídos a realidade das crianças. Ao finalizar, esta pesquisa foi gratificante, pois foi possível analisar que mesmo com um ambiente educativo precário, que apesar dos entraves, as crianças brincam, compartilham suas emoções e os profissionais estão em busca da melhoria do currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www>>

planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

IAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

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

GODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995, p.29-44.

FARIA, Vitoria Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série Manuais Acadêmicos).

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, 26. 2003, Poços de Caldas. Anais [...]. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS Lucíola Licínio Paixão. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. Presença Pedagógica, v.2, n.7, p. 82-84, 1996.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. Zero a Seis, v.22, n.41, p. 73-89, jan./jun.2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3061>>. Acesso em: 12 jan.2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Amálgama autobiográfico: experiências formativas em contexto de um currículo prescrito

Autobiographic amalgam: formative experiences in the context of a prescribed curriculum

*Maria José de Melo e Alvim Aguiar
José Carlos de Melo
Maria José Albuquerque Santos*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.2

Resumo

O texto relata experiência autobiográfica em seis municípios do nordeste brasileiro e objetiva elucidar uma experiência na mediação docente, implicada ao proposto em um currículo prescrito em um processo formativo. O elo entre o sentido e o vivido oferecem caminhos para enveredar-se pela via metodológica da pesquisa autobiográfica seguida de análise interpretativa dos diários de campo e das experiências presentes nas memórias desse percurso, feito com aportes teóricos de Souza (2014; 2016), Hernandez (2017) e sob a égide dos postulados de Vigotski (1996; 2003) encontram-se as veredas para o questionamento sobre implicações em uma formação continuada a partir de um currículo proposto em larga escala que reverbera uma autoformação. A rememoração das atividades pedagógicas desenvolvidas na formação continuada conduziu à percepção de diferentes realidades e necessidades do contexto sócio educacional dos educadores com implicações à organização do trabalho pedagógico frente à demanda prescritiva do currículo, repercutido em experiências formativas ao âmbito pessoal e coletivo do professor-formador.

Palavras-chave: Formação Continuada. Currículo. Pesquisa autobiográfica.

Abstract

The text reports autobiographical experience in six municipalities in northeastern Brazil and aims to elucidate an experience in teaching mediation, implicated in what was proposed in a curriculum prescribed in a formative process. The link between the meaning and the lived offers ways to embark on the methodological path of autobiographical research followed by an interpretative analysis of the field diaries and the experiences present in the memories of this journey, made with theoretical contributions by Souza (2014; 2016), Hernandez (2017) and under the aegis of Vigotski's (1996; 2003) postulates, there are paths for questioning the implications for continuing education based on a large-scale curriculum that reverberates with self-education. The remembrance of the pedagogical activities developed in continuing education led to the perception of different realities and needs of the educative educational context with implications for the organization of the pedagogical work in face of the prescriptive demand of the curriculum, reflected in formative experiences at the personal and collective level of the teacher-trainer.

Keywords: Continuing Education. Curriculum. Autobiographical research.

INTRODUÇÃO

O preâmbulo inicial de nossa reflexão implica em conceber formação continuada como parte indissociável do processo educativo e, a este, compreender que fazeres e saberes perpassam por muitos contextos marcados por singularidades no percurso de seus sujeitos, por meio de um processo integrado à sociedade democrática que referencia o exercício da cidadania como direito à aprendizagem e à formação permanente, na qual compreendemos ser feita nas relações sociais e nas pessoais que fazemos por meio de reflexões e lembranças que desencadeiam formação, as quais beneficiam a si e a outros pela elucidação de experiências compartilhadas em processo de contínuo aprendizagem.

Enveredamos por nossa experiência com teóricos que nos levam a problematizar sobre implicações em um contexto de formação continuada, a partir de um currículo prescrito no processo formativo. Essa indagação traz à luz de nossa reflexão outras questões que transitam pelo texto ajudando-nos a dialogar com nossas memórias e a compor a escrita de nosso percurso formativo na tentativa de refazer trajetórias, buscar elos vividos de experiências que refletem uma formação a nós e a outros, como assenta Passeggi; Souza e Vicentini (2011)

[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, [...] são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas. (p.373)

Desse ponto de vista, objetivamos elucidar em nossa escrita experiência na mediação docente implicada na proposta de um currículo prescrito em um processo formativo decorrente de um percurso em que atuamos como professor-formador¹, tendo como cenário um programa federal para alfabetização de crianças no período de 2016/2017, cujas reflexões subjazem os desafios que cerceiam a complexidade educativa no entrecruzamento com atividades pedagógicas delimitadas por conteúdos tematizados sobre organização do trabalho pedagógico, as quais nos possibilitam adentrar reflexivamente pela via da pesquisa autobiográfica, colocando-nos como sujeito investigado e investigativo, ao possibilitar o processo autoformativo e o conhecimento de olhares a outros investigadores e estudiosos.

As reflexões perpassam por tópicos organizados, sendo que inicialmente a Introdução expõe a problemática, objetivo e interesse pela autobiografia. Na busca pela conceituação da autobiografia como instrumento metodológico delineamos o tópico “Pesquisa autobiográfica: pensando metodologicamente”. A caracterização e evidência subjetiva dos participantes e da proposta curricular em que se desenha uma formação continuada está no tópico “Um contexto a ser desenhado, um currículo a ser conhecido”; seguindo o quarto tópico “Desafios e Pertinências da formação no currículo prescrito” – vemos algumas características implícitas e percebidas na formação junto aos participantes, aproximando-se das narrativas políticas que acompanham esse contexto.

“Revendo o trabalho formativo, possíveis contribuições” – há narrativas de experiências com o conteúdo dos profissionais, fundamentação de apreensões pedagógicas são nesse tópico deliberadas; “Repensando o concluído”, reflete as experiências sentidas no percurso, as

1 A escrita desse trabalho se dá ora na primeira pessoa do plural, ora no singular, respeitando o trajeto memorialístico em que o narrador é professor-formador e cujas reflexões o encaminham ao registro de subjetividades em um processo autoformativo, como também em momentos em que a autorreflexão demarca o contexto coletivo sentido no processo formativo de vivências e convivências com o grupo de formação.

intervenções e discussões à organização do trabalho pedagógico, cientes de que toda narrativa autobiográfica é sempre um início de um novo repensar.

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: PENSANDO METODOLOGICAMENTE

A abordagem autobiográfica que, em tempos anteriores, apresentava-se em diários, confissões, ressurgiu como corpus teórico-metodológico na pesquisa qualitativa como uma vertente da pesquisa narrativa e se expande como biografia, história de vida, relato de experiência, dentre outros, vem, atualmente, ocupando espaço nas práticas pedagógicas como instrumento de pesquisa com nuances objetivas e subjetivas, entrelaçando-se no intercâmbio dos contextos situacional, temporal e espacial em que Hernandez (2017) ao narrar suas experiências com escritas autobiográficas, enfatiza:

Uma pesquisa autobiográfica não é uma narração celebratória da experiência do eu, mas um caminho para estabelecer relações, revelar vínculos e contribuir com o campo de estudo que nos propusemos a percorrer. Os relatos autobiográficos vão além de si mesmos, permitindo questionar diferentes aspectos [...]. HERNÁNDEZ (2017, n/p)

As narrativas autobiográficas focalizam trajetórias marcadas pela subjetividade e por contextos vividos em um tempo, espaço e em uma situação que se entrelaçam e são desterrados pelas memórias que, ao serem acionadas, podem promover reflexão e autorreflexão em uma conseqüente atividade de formação e autoformação. Considerando que o autobiográfico não renega a subjetividade, mas questiona os conhecimentos fixos e construídos, permitindo-nos refletir e repensar nossa ação formadora, rever aspectos, avaliar nossas aprendizagens “sempre em via de fazer-se e reformular-se, questionando-se a si própria, infinitamente.” (SOUZA e KRAMER, 2003, p.23,24).

Assumir esse posicionamento narrativo pressupõe nos distanciarmos da ideia tradicional de que a finalidade da investigação é apenas produzir conhecimentos e assumir que também pode possibilitar formas de compreensão da realidade em que os sujeitos e os possíveis leitores possam reposicionar-se. (HERNÁNDEZ, 2017, n/p)

Em suma, Souza (2014) explica que as narrativas autobiográficas “[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si [...]” (p.43). Pela necessidade de revisitar experiências memorialísticas constituidoras de nosso percurso, optamos por trabalhar com a abordagem autobiográfica diante da oportunidade de refletir e se autorrefletir a partir de nossas histórias formativas, pois seguindo o viés investigativo de Clandinin e Connelly (2011, p.8) estes asseguram como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, **mas aquelas também dos pesquisadores** [Grifo nosso]”.

Essa perspectiva permite sermos investigadores e investigados concomitantemente, intencionando elucidar experiências autobiográficas por um recorte temático cujo seio das discussões versam sobre atividades pedagógicas, nossa percepção, nosso sentir e participar da formação continuada, enquanto professor-formador mediador de atividades pedagógicas implicadas nas reflexões impulsionadoras de nossa autoformação e pensadas na tessitura de nossas experiências, a fim de colaborar com estudos alinhados ao desenvolvimento profissional proposto em formação tematizada sobre a organização do trabalho pedagógico.

Assim, concebemos o ato narrativo autobiográfico uma possibilidade de interação consigo e com o outro, um contexto real de aprendizagens e experiências que nos fazem narrar reflexivamente a partir do lugar em que estamos, para prospectar novas ações e novas experiências. A autobiografia influi tanto no que se fala, quanto no que se ouve; tanto no pensar, como no olhar e analisar; tanto no escrito quanto no lido. Por isso, aportamos que o viver e o reviver histórias perpassam pela narratividade consubstanciada em uma investigação colaborativa entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, implicados em uma ação política do fazer educacional na dimensão autoformativa.

A possibilidade de construir novos conhecimentos a partir do vivido em uma reflexão ativa de rememoração, nos conduz a perceber o potencial autoformativo e investigativo que a narrativa proporciona. Pois uma atividade narrativa não se restringe a uma simples contação de história, ela exige, no processo científico, uma relação dialética com as memórias e com a teoria em uma ação reflexiva a partir do lugar e da perspectiva do vivido de quem contempla e experiência a narrativa.

Reavivar nossas memórias em busca de autorreflexão que nos permita perceber nuances escritas e lembranças sentidas, põe em relevo ações desenvolvidas no processo formativo, recompondo uma temporalidade vivida em uma narrativa construída na evocação do tempo presente como preconiza Benjamin (1987). Alinha-se a essa ideia, Souza (2016, p.194) assegura que “Ao narrar uma história o narrador transmuta a linearidade imposta pelo tempo *chronus*, muitas vezes, presente e passado se misturam sutilmente (ou não), mas é a evocação da memória atual que busca as lembranças.”

A revisitação das memórias encaminha à possibilidade de repensar, reavaliar e autoanalisar atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos profissionais da educação com os quais compartilhamos saberes, desafios e buscamos sentidos às ações empreendidas no processo formativo, permitindo que essa escrita medeie novas experiências ao sujeito narrador e ao leitor.

Dessa forma, situamos nossa experiência, estudos e saberes em formação continuada advinda da profissionalização desenvolvida junto a docentes no Ensino Fundamental e Educação Infantil cruzando-se à necessidade cognitiva e epistemológica feita na formação continuada de um programa² curricular de larga escala, visando sanar nacionalmente o analfabetismo brasileiro no ciclo etário dos seis aos oito anos da escolarização de crianças. Trabalhamos com profissionais da educação³ de seis municípios de um estado da região do nordeste brasileiro, distribuídos por proximidade de área geográfica distando, entre si, por trinta a quarenta quilômetros; população estimada entre 18.000 a 163.000 munícipes, segundo fontes do IBGE⁴ (2011, p.117). A turma, de predominância feminina e licenciada em diferentes áreas contava com a participação de quatro homens graduados em Pedagogia que exerciam docência em salas de alfabetização e, em nossos registros, as falas nos mobilizaram nossas memórias reflexivas.

O instrumento do qual lançamos mão para rememorar nosso decurso de formação foi o que denominamos de “diário de formação” baseado em Zabalza (2004, p.18), ao promover a assertiva “os diários de aula[...] são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas [...]”. Ainda sobre os diários, o autor

2 O programa federal: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2016/2017).

3 Profissionais da educação - tratamento de referência nesse estudo a professores alfabetizadores, como também representantes da Secretaria de Educação, administração ou gestão escolar inscritos no programa.

4 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão público responsável pelo censo demográfico do país por área e região.

afirma, “torna-se [...] um grande recurso para explicar os próprios dilemas em relação à atuação profissional” (Ibid., p.18), desse ponto converge Souza (2016, p.194), ao lançar mão desse recurso em suas pesquisas, “a utilização do diário de campo configura-se como espaço/tempo das anotações das diversas itinerâncias no/do processo da pesquisa.”

Fizemos do nosso diário formativo um espaço para narrativa das falas que nos tocaram, das impressões que apreendemos e de representações feitas à proporção que íamos refletindo sobre as conexões entre a teoria compartilhada no movimento de ensinagem e a prática dos professores. Desse contexto, partimos em busca de experiências nesse trajeto situando o cenário investigativo em que se processa o currículo prescrito.

UM CONTEXTO A SER DESENHADO, UM CURRÍCULO A SER CONHECIDO

O cenário desse estudo desenha-se no contexto de uma formação continuada, com carga horária de 100 horas distribuídas em encontros mensais, ocorridos em finais de semana, no período de 2016/2017, para alfabetizadores engajados nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental inseridos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa federal com intuito de sanar o déficit alfabético de crianças dos seis aos oito anos de idade, articulando os conteúdos e os avanços de proficiência, com apoio entre estado e municípios que aceitassem o programa.

Pondera-se funções específicas pactuadas entre os entes federados aderentes⁵ ao programa: estado e municípios custeavam o traslado e a estada dos profissionais da educação, responsáveis pelo andamento do programa em suas respectivas cidades e, posteriormente, esses profissionais, com apoio logístico de suas Secretarias, organizavam evento aos seus professores alfabetizadores para estudarem o apreendido na cidade-polo, situada na capital, para encontros presenciais com o professor-formador; enquanto a União organizava o encontro formativo dos profissionais da educação com suportes técnico, tecnológico e teórico ao resguardar conhecimento, exploração e organização dos conteúdos, perspectivando uma maior unicidade na qualidade formativa por meio da apropriação teórica e construção coletiva dos planos de trabalho sob os cadernos de estudos.

O programa, em seu organograma, dispunha da figura do professor-formador responsável por uma turma de profissionais da educação com propósito de trabalhar conteúdo. Resaltamos que os conteúdos, compilados nos cadernos de estudo, denotam a prescritividade do currículo abordando temas referentes à alfabetização como necessidade interdisciplinar para grandes áreas de conhecimento, contextualizando sua função social. Com linguagem acessível, os conteúdos apresentam exemplos, relatos de experiência de profissionais, conceitos e desloca discussões sobre participação da gestão educacional e sua organização no contexto de políticas públicas, implicando o caráter responsivo da ação educativa a todos os envolventes nesse processo.

O contraponto à nossa análise é a distância que o caderno de estudo apresenta das

5 Adesão ao programa era de forma espontânea, seguindo o interesse das prefeituras e estado em participarem considerando o interesse de professores junto aos seus municípios inseridos ao programa ligado a sua secretaria, empenhados assim, em fazer valer seus conhecimentos. Mas essa abertura deixava o docente à deriva, por ser, as vezes, o único que trabalhava com a proposta do programa, enquanto outros seguiam metodologias diversas de alfabetização. O isolamento do professor alfabetizador se estendia a outras instâncias da organização do trabalho pedagógico, que não dispunha de familiaridade com as propostas estudadas, gerando conflitos epistemológicos, sobretudo no trato com supervisores ou gestores.

antigas cartilhas para alfabetização, uma vez que sem tarefas a serem copiadas e aplicadas, rompe com o “praticismo pedagógico” - fazer desprovido de base teórica, o fazer pelo fazer. O desafio que se aloja em nossa formação perpassa por amálgamas de sentimentos, preocupação e, por certo, questões teórico-metodológicas de trabalhar o currículo prescrito definido no campo teórico, considerando a prática educativa sem torná-la praticista.

Deparamos, então, com um currículo prescrevendo teoria e distanciando-se da prática. Contexto este, reverberado por Sacristán (2000) ao asseverar que a dinâmica da política curricular tem consequências diversas, tendo em vista ser o principal governo ordenador do currículo prescrito, pois essa política “[...] condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que inter-vêm num determinado momento histórico.” (Ibid., p.109).

A orientação e estruturação organizacional e conteudista no currículo do programa demarcam um caráter prescritivo, em que os condicionantes administrativos do sistema educacional são determinados pelas políticas curriculares. Um currículo prescrito em larga escala a todo o país nos remete a pensar nas possibilidades segundo a conjuntura sistêmica que os conteúdos são postos e devem ser temas dos estudos formativos, a fim de não se deterem ao caráter imediato do aprendizado e da formação em prol de um currículo prescrito e homogêneo voltado apenas para interesses classistas, como bem define Sacristán (2000, p. 109) ao explicar:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Apesar de historicamente as prescrições curriculares assumirem aspecto negativo aos olhos dos profissionais da educação, considerando determinações e diretrizes de cunho tecnicista e empresarial, que desqualificam aspectos socioculturais indispensáveis ao processo educativo, é indubitavelmente necessário pensarmos nos desafios de um currículo prescrito em nível macrossocial que compartilhe saberes e conhecimentos de uma sociedade democrática, cuja fluidez de pensamentos, emanados de sujeitos com experiências heterogêneas, consista em uma complexa tarefa à sistematização de uma proposta curricular, que se ausente de uma escrita curricular pela busca da integralidade nacional explícita a toda a comunidade.

Assim, apesar das intenções político-administrativas serem politizadas por conteúdos e programas no currículo prescrito, um país de dimensões continentais como nosso não pode omitir um espaço de partilha e saberes das nuances singularizadas nas histórias, culturas dos contextos constituídas a partir das vozes dos seus sujeitos, pois são eles que com suas narrativas forjam um currículo, visto que suas necessidades direcionam práticas educativas, alimentam novos saberes e elucidam experiências.

Desse contexto do registro de nosso diário de campo rememoramos a fala de um professor de uma turma multisseriada cuja faixa etária abrangia crianças de três a quatorze, em município de 36.556 habitantes, tentando alfabetizar em condições objetivas de trabalho completamente deficitária como ele mesmo destacou:

[...] sem recursos didáticos nem apoio de outra pessoa, ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental maior, mas estou aqui, para aprender mais e poder continuar o trabalho”. “- Lá, não conto com ninguém, tenho que me virar nos 30”. “- Viajo, para estudar mais, porque quero e gosto”. (Alberto, professor alfabetizador)

O professor Alberto⁶, alfabetizador que se desloca de um município a outro em busca de mais conhecimento para alfabetizar, ensinar, educar, possibilitar aprendizagens e trabalhar em uma turma cuja competência criativa extrapola os recursos pedagógicos cabíveis a uma educação qualitativa, dentro de um currículo prescritivo. O impacto ao ouvir esse depoimento ecoa em nossos corações como um profundo somido, tão agudo que chega a doer e dói sempre que relembramos esse momento na sala.

Conhecemos esse município de perto e conseguimos visualizar claramente o retrato da situação narrada por Alberto, sua realidade e as nuances que incidem nesse contexto levam-nos a questionar: de que forma é possível exercer a educação em que a cidadania é elemento basilar desse processo e, como pensar em garantir uma educação a crianças de três anos que não se enquadram na demanda escolarizante da alfabetização, em contrapartida, adolescente analfabeto aos quatorze anos de idade? Um conflito que está estabelecido, pois, afinal, o que eu, professor-formador, tenho a mediar frente um currículo prescrito em um cenário formativo?

Essas indagações memorialísticas nos conduzem a pensar que a ação docente exige reconhecimento do processo ensino-aprendizagem em suas especificidades e o currículo como “expressão da função social da instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.170) e, conforme Sacristán (2000), o profissional da educação protagoniza-se como “mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos [...]” (p.166). Portanto, nossa relação enquanto professor-formador pondera a mediação dessa experiência discorrendo o que para nós evidenciou a importância de ouvir e conhecer peculiaridades que interligam a organização do pedagógico às condições objetivas nesse trabalho.

Rememoramos que conduzimos o grupo a uma reflexão a qual acabou por ressaltar ainda mais o problema e, pensar sobre o que compreendemos por educação de criança pequena e que perspectiva a Educação Infantil traz, para iluminar a discussão. Ainda que nosso plano de formação, previamente organizado, conforme prescrição curricular, não abordasse sobre educação da criança pequena, não podíamos simplesmente ignorar o que nos soou como desabafo de um professor solitário nas diversas dimensões do processo educativo, pois essas são implicações insurgentes ao processo e nos levam a refletir se as brincadeiras e as interações propostas ao currículo da Educação Infantil são compreendidas pela gestão, professorado da escola e pais a fim de que o professor Alberto propusesse atividades em que o adolescente não se sentisse infantilizado, nem criança adultizada. Sobre isso, Goulart (2006, p. 86) traz a seguinte consideração:

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. (GOULART, 2006, p.86).

De fato, a complexidade desafiadora de intervenção organizacional exige, não só do trabalho pedagógico, como do sistema de ensino no município, pois uma coisa é fazer uma atividade em que todos colaboram entre si em um dado momento do turno, outra situação é responder a currículos de etárias específicas e diferenciados com determinações, prazos e conteúdo: currículo para crianças pequenas, com seus cuidados e interações; adolescentes com necessidades de completa escolarização. Lembrando que a disposição pedagógica de como organizamos,

⁶ Os nomes usados para identificar os profissionais são fictícios.

conduzimos, concebemos, planejamos, revela o quê e como compreendemos a escola, sua função e o proposto curricularmente ao processo educativo, tendo em vista o ensino e o currículo serem “entendidos como processo de construção social na prática.” (SACRISTÁN, 2000, p.166).

Essa panorâmica, mobiliza o questionamento em si tratando de currículo prescrito em larga escala para profissionais em situações desiguais: como desenvolver uma prática pedagógica para um grupo de professores dos anos iniciais cujo lócus de seu trabalho configura diferentes contextos, realidades outras que consubstanciam tratamentos diversificados à docente? E pensar no que um currículo prescrito tem a dizer a nós e ao professor Alberto, frente ao amálgama retratado no processo educativo? Sacristán (2000) nos aponta um possível trajeto: “O currículo, mais que propor conteúdos e sugestões a serem implantadas, deveria fomentar os dilemas para que estimulem esse espaço problemático que os professores desenvolvem no nível de pensamento e de prática, quando se confrontam com propostas.” (p.178).

Dessa forma, o currículo prescrito no conteúdo do programa para uma formação continuada em larga escala tenta unificar territorialmente conhecimento. Ressaltamos que ação educativa matizada de experiências manifestadas nas histórias, contextos, saberes confluentes do campo curricular em que destacamos a formação docente deve entrecruzar-se à realidade de vivências para pensarmos eticamente a educação na busca por um currículo não só prescritivo que se interliga a conteúdo, mas que possibilite construção de saberes e experiências. Para tanto, tomamos assim currículo prescrito, conforme assevera Sacristán (2000)

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (p. 109)

Melo (2011) pontua que, pela etimologia do termo currículo, é passível depreender de influência social que fica na dependência dos elaboradores que pode ser elaboradora antecipadamente.

Essa exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa tenta intervir direta e indiretamente na prática escolar, por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes, os quais visam orientar o trabalho pedagógico. (ibid., 2011, p. 55)

DESAFIOS E PERTINÊNCIAS NA FORMAÇÃO NO CURRÍCULO PRESCRITO

Qual o papel das políticas públicas diante das realidades impostas ao professor? Que narrativas põem-se a resolver esses problemas? E, enquanto formador, como tratamos temática, surgida no calor das emoções frente às discussões teóricas do plano de formação curricularmente definida?

A primeira questão ressalta articulação entre as agências do sistema formativo de maneira desafiadora por perpassar pela via, do que Freitas (1992, p.3) chama de “vontade política”, reconhecendo que os atores políticos, sociais e educacionais são frutos de circunstâncias e suas ações se entrecruzam de interesses conflitantes, por vezes antagônicos que reverberam em projetos políticos distanciados do proposto à formação de qualidade dos profissionais na educação, predominando interesses particulares partidários, por determinar o enrijecimento de propostas e

estagnação de pesquisas, outras vezes pelo estabelecimento de práticas obsoletas às demandas contemporâneas da educação.

Por certo, essa problemática não é exclusiva do cargo estatal, mas responsabilidade de todas as instâncias e sujeitos formadores, a fim de não configurar no que Freitas (1992) aponta como problema nos cursos de formação: “A qualidade de formação teórica obtida pelos cursos é fraca. E isto é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos.” A forma e o conteúdo em que formação docente é submetida perpassa pela narratividade de qualquer programa político-educativo que se impõe ao currículo, a fim de compor o sistema educacional, desemboca em problemáticas de base teórica relacionada à prática educativa, deslocando preceitos e ações que transitam pelas agências formativas de programas em larga escala; dos déficits socioeconômicos de nosso país considerando, ainda, sua extensão territorial e a busca por qualidade e permanência formativa do profissionalismo.

Freitas (1992), por sua experiência⁷, discorre sobre o trato da problemática da formação do educador reconhecendo ser de cunho colaborativa a tentativa de buscar articulação entre agências formadoras (universidades, faculdades, institutos) e agências contratantes (Secretarias de Educação, Ministério da Educação) pois, “A organização do trabalho pedagógico, as relações de poder na escola e sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo são questões afetas a todo profissional da educação.” (Ibid., p.13), tal assertiva demonstra o potencial discursivo de questões políticas e curriculares não apenas ao corpo gestor da formação continuada, mas a todos os envolvidos (professor-formador, docentes) cujo desafio estende-se as nuances do contexto educativo, políticas públicas e peculiaridades da organização pedagógica para se incorporar à macro-proposta de um currículo de larga escala.

Compreendemos que deliberações de conteúdos prescritos no currículo do programa, ainda que estruturado para atender ao território nacional, tem a presença do professor-formador para mediar conhecimento teórico, elemento de singular importância diante das intempéries impostas nas relações sociais, cujo movimento curricular não se distancia.

“Currículo é terreno da ação educativa, sua presença no meio social está para além de um tempo determinado pela aparição nominal na história. Portanto, existe de forma atemporal, sua existência é caminho da educação e como tal já existe antes mesmo que se fosse criado.” assentam Alvim Aguiar *et al.* (2020, p.351). Mesmo quando o currículo parece não existir no sistema educacional, ele se categoriza como vazio ou nulo, característica que Santos e Paraíso (1996) apontam como constituída da ausência sistêmica de conhecimentos institucionais e que Alvim Aguiar *et al.* (2020) comungam com as autoras supracitadas ao nos dizer:

A ausência de conhecimentos formalizados não significa necessariamente a ausência de conhecimento e intencionalidade do processo educativo, ou que não contribua no desenvolvimento do sujeito, apenas que, os conhecimentos não estão sistematizados na planificação dos conteúdos a serem estudados e aprendidos em uma instituição, apesar de poderem ser significativos e conduzir à atuação e compreensão da realidade. (p.351)

Caso o currículo presente-se alicerçado ao processo de ensino-aprendizagem da humanidade resistindo aos ditames burocráticos do sistema educativo, ele corrobora com o potencial formativo, imanente à criatividade e o pensar do sujeito aprendente em formalização de con-

⁷ Referimos a experiência do autor como professor, coordenador do Curso de Pedagogia e ex-presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1988/1992) ao discorrer sobre formação de professores e políticas públicas em seu artigo.

ceitos teorizados em proposta prescritiva, mas, conjuntamente, compreende histórias, escritas, narrativas e experiência, intenção, ação e movimento curricular presente no ir e vir de saberes e fazeres da ação educativa. Pinazza (2014) aponta que “[...] uma gramática (ou um modelo) não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos. Sua concretização e sua evolução são garantidas pelos práticos” (p.53), sem contudo desconsiderar apropriação teórica basilar ao processo formativo.

Dessa conjuntura, repensamos nosso fazer. Como trabalhar um currículo para professores das séries iniciais, cuja realidade distancia-se da vivência e experiência do formador ou do currículo formativo? Seria possível desenvolver uma formação significativa para esses professores de diferentes cidades, com diferentes necessidades e múltiplos contextos? O que ensinar em formação a profissionais com tantas vivências e diferentes experiências? Essas questões nos sobressaltam a cada momento que rememoramos nosso próprio processo formativo. Ainda lembrando o professor Alberto, indagamos sobre o que esperar, como esperar, o que fazer, como fazer para contribuir, de fato, com esse educador e, como outros ali presentes, apaixonadamente lutam e persistem pela organização de um trabalho pedagógico que contemple sua necessidade e a use para exercer sua profissão sem o peso da impossibilidade?

Decerto lembrar do momento formativo, ao nos deparar com apreensões e reminiscências trazidas no relato do professor Alberto, percebemos o quanto um currículo prescrito, em larga escala, pode se tornar contraditório, do ponto de vista dos abismos estabelecidos entre os múltiplos contextos, se agregarmos apenas diretrizes teóricas, desconsiderando contradições das realidades, pensamos ser fatídica a condenação do currículo prescrito tendo em vista que o proposto à formação continuada em larga escala por um programa de extensão nacional não pode se distanciar ou se omitir do contexto docente, em que proposta curricular se efetiva.

Tomamos o alerta de Paulo Freire (1996) referindo-se ao primeiro saber necessário à formação docente - o saber ensinar, avisa que esse saber não se resume à transferência de conhecimento, mas, em criar possibilidades para aprendizagens e curiosidades. Não trata de ensinar como se o outro nada soubesse, mas de considerar que o processo de ensinagem se configura em construir aprendizagens nos múltiplos contextos de sujeitos heterogêneos, cujas experiências são forjadas na história de vida dos indivíduos aprendentes. Por essa vertente, não concebemos formação como transferência de conhecimentos a serem absorvidos por tábulas rasas, concebemos como ação de feitura de atividade colaborativa imbricada a um currículo escrito e em movimento que se realiza conjuntamente entre professor e aluno, formador e formando - ora ensina, ora aprende.

Pensar formação continuada sem considerar o direito à participação na construção do currículo, em projetos e planejamento, ignora a constituição cidadã do profissional com cabedal de conhecimentos e experiências, como também seu percurso histórico e cultural que se somam aos seus saberes, o que implica no repensar a ação prescritiva de um currículo ampliando-se à uma formação que contemple conteúdo, como também a história do sujeito.

REVENDO O TRABALHO FORMATIVO, POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Conduzimos nosso estudo autobiográfico à rememoração de ações a partir do encontro com esses educadores e, enquanto professor-formador repensamos conceitos e conflitamos

conhecimentos, saberes, realidades problematizando nossa própria experiência para ampliar o olhar e o pensar novas possibilidades, a fim de contribuir comigo mesma e com outros pela partilha de vivências, questionando lacunas pelas fendas que a memória e os aprendizados nos possibilitam enxergar. Como evidencia Arroyo (2000, p. 27).

Problematizarmos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente.

Dessa forma, preocupa-nos a relação entre o currículo prescrito, estabelecido pelo programa para alfabetização de criança (PNAIC) pela pauta formativa e ainda: como ensinar quando se está diante de profissionais que exercem a função do ensino em meio às mais variadas circunstâncias?

O tema pré-estabelecido da formação tratava da organização pedagógica do trabalho docente. E iniciamos questionando como a sala de aula ou a escola era organizada, se a disposição física, administrativa e didática facilitava a organização pedagógica para o transcurso das atividades docentes; posteriormente propomos a leitura de um texto acadêmico, que expunha questões sobre o tema, com a finalidade de ampliar o olhar e o conhecimento sobre o assunto e a estrutura de sua escola, se o profissional de educação tinha como atividade apreender a fundamentação teórica regida à organização pedagógica e compará-la com sua resposta inicial (a situação de sua escola) para, então, continuarmos o diálogo, lançando mão de conhecimentos teóricos no intuito de fundamentar a discussão e relacioná-los ou não à sua realidade.

Ancorados na concepção de Cosson (2014) ao considerar que o diálogo se inicia com um questionamento que espera uma resposta, esta gera uma outra questão e assim temos o diálogo. O impacto causado pela pergunta ao grupo e a abertura do espaço para a busca de respostas fundamentadas teoricamente provocou uma certa instabilidade na turma, acostumada com aulas apenas expositivas, ouvimos do grupo:

- *Professora, a gente vai ficar só lendo? (Profa. Adalgisa);*
- *Professora, essa atividade está muito difícil! (Professora Albertina)*
- *Professora, a senhora ainda vai explicar esse assunto? (Profa. Antonieta);*
- *Professora, preciso ir ao banheiro! (Prof. Adiberto)*

Essas falas foram por nós registradas em silêncio no nosso diário de formação e nos fez identificar que os desafios na formação continuada perpassam não só pelas condições adversas do ambiente escolar, mas pelas condições teórico-metodológicas que se insurgem ao contexto formativo dos educadores. Um dado preocupante é quando percebemos lacunas conceituais de cunho interpretativo, as quais acarretam a má compreensão do assunto e equívocos fundantes à continuidade do estudo, requerendo nossa responsabilidade e cautela, pois não podíamos ignorar os recorrentes equívocos, em detrimento de uma formação inicial que não lhes ofereceu consistência teórica, e nem podíamos expor as falhas desse percurso, culpabilizando o educador como único nesse processo.

O diálogo com os sujeitos permitiu-nos o compartilhamento de angústias e revelaram dificuldades, fragilidades interpretativas no texto, na compreensão de conceitos e concepções nas

leituras acadêmicas. Percebemos a necessidade de nossa contribuição – professor-formador como parceiro experiente na condução do ensino, precisamos ser e exercer essa atividade como colaboradores ao mediar a aprendizagem à apropriação de conceitos científicos, abrindo novos caminhos para a expansão dos conhecimentos, das ideias, do pensamento e da criatividade.

Tentamos elucidar a importância do questionamento para o exercício do diálogo e da cidadania ao garantir o direito e o dever de pensar e de pesquisar, desencadeando mais autonomia, ao buscarmos informações através da leitura silenciosa e do comportamento leitor, por meio da prática de leitura não apenas em textos literários, mas também, textos científicos, visando apropriação conceitual do estudado. Claro que o desconforto inicial foi percebido, pois a formação tradicional de ver os participantes, ora apenas como ouvintes, ora como professores “práticos”, que só repetem, é cultural. Naquele momento, rompíamos com o esquema bancário para um esquema criativo de aprendizagem a ser descoberto por cada indivíduo, com o desafio de buscar os conceitos científicos trabalhados nos textos por seus autores.

O pensamento em conceitos é um meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e revelações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos. (VIGOTSKI, 1996, p.79)

Assim é possível entendemos a importância do conceito científico no processo de ensino e aprendizagem pois a capacidade de aprender movimenta-se no curso desse processo com lógica que estabelece o seu desenvolvimento.

Lembrando ainda dos estudos de Vigotski (2003) sobre o conceito científico alertando que apropriação dos conhecimentos científicos torna-se estéril, quando o professor concentra apenas na oralização dos conteúdos. De fato, foi preciso lançar mão de recursos outros, como roda de conversa; “defesa de teoria”⁸ e “leitura discursiva”⁹ como estratégias para potencializar a criatividade e as funções psíquicas superiores dos profissionais da educação, a fim de mediar os estudos. Tentamos colaborar com a compreensão conceitual e interpretação textual, ajudando-lhes a conectar a teoria à prática, tarefa sempre muito complexa, sobretudo porque nem todos os participantes vivenciavam as turmas dos anos iniciais.

Os recursos supracitados ajudaram-nos a organizar as propostas. Na Defesa de Teoria: a turma é dividida em grupos e todos de posse do mesmo texto, criam defesas para explicar a ideia, a fala do autor e da tese apresentada pelo texto, enquanto outro grupo apresenta questionamentos, apontando possíveis e novos direcionamentos para o tratamento da informação, seja com base em outros estudiosos, seja por sua própria experiência de vida formativa, mas a fundamentação e a argumentação devem aparecer no grupo.

No caso da leitura discursiva, esta reúne todos em círculo e cada qual deve estar com o texto em mãos. Na sequência, um participante inicia a leitura de um ou dois parágrafos e faz uma pausa, para que dois colegas da ordem do círculo comentem o que entenderam, depois, mais dois colegas subsequentes citam exemplos práticos da convivência de sala de aula, escola ou pessoal que corrobore com o dito no texto.

⁸ Defesa de Teoria é uma estratégia que elaboramos com base na técnica do júri simulado.

⁹ Leitura Discursiva uma estratégia didática pensada para trabalhar com o texto acadêmico.

Logo após a leitura, os grupos apresentavam um resumo da discussão e mais uma vez pudemos acompanhar de perto a interação, as falas, a compreensão dos grupos, intervindo sempre que necessário.

Optamos por agrupar os componentes em equipes com saberes de experiências diferenciados, a fim de que pudessem entre si e com nossa mediação discursiva ajudar-nos mutuamente e democratizar os saberes, em que todos demonstraram algum conhecimento confesso que aprendi e muito cresci ao ver a aprendizagem protagonizar o desenvolvimento no grupo.

Para tanto, atividades coletivas nos aproximaram de Vigotski (2003) entendendo que estratégias, por nós usada, configuraram-se em instrumentos na mediação das relações de interação conosco, com os pares, com os conhecimentos. Nos agrupamentos, compartilharam com o outro: ideias, descobertas e dúvidas sobre o texto; exerceram o respeito e vivenciaram o processo democrático em sala de aula, ouvindo e sendo ouvido; e a problematização posta como questão inicial ao diálogo permitiu um olhar introspectivo sobre si mesmos, a começar por mim, que fiquei a pensar como articular os conteúdos, a conversa sobre organização do espaço pedagógico, rememorizando experiências nos municípios que conhecia, as realidades, as dificuldades e os possíveis encaminhamentos, a serem compartilhados com o grupo durante nossas intervenções, repensando conceitos estabelecidos, um conflito para o novo repensar.

A potencialidade da problematização é demonstrada até no pensar sobre nós mesmos, abrindo veredas para reflexão do que vivemos e temos concebido ao longo de nosso percurso.

Pensamos o quão necessário se fez à formação, enfim, ter um embasamento teórico, alicerçando nossa prática pedagógica para incidir em um processo formativo consciente das atividades desenvolvidas, e quão importante foi conhecer o outro, interagir com o grupo. Como diz Saviani (2003, p.13) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Compreendemos que ser sujeito histórico não implica viver no passado, mas fazer do passado a continuidade histórica do presente, prospectando uma história futura. Por isso, consideramos a reflexão e autorreflexão possibilitadas pela rememoração das experiências uma realidade concreta ao nosso processo formativo por meio da autobiografia.

A mobilização da turma para a leitura de textos e a formação de grupos para ampliação da discussão permitiram uma interação com o outro, seja o texto, seja o colega, considerando o outro como alguém que tem algo a dizer, a verbalizar, a contribuir com o processo formativo. Tornou-se salutar a mediação teórica também por nossa parte como professora-formadora para articular o vivido e observado pelos educadores. Assim, nos vimos, entrelaçada em história pessoal, por descoberta e pela narrativa do outro.

Ainda na formação, propus a leitura de um texto: “Relato de Experiência de Gestão e Mobilização do PNAIC no Piauí” (BRASIL, 2015, p.67) em que a autora destaca a integração entre secretários municipais e estaduais, prefeitos, diretores municipais de educação, Conselho Estadual de Educação, coordenadores pedagógicos, parcerias com o UNICEF e universidades como apoiadores, em prol da organização do trabalho docente, assumindo-se corresponsáveis no processo de alfabetização das crianças. Não nos cabe mensurar o avanço em termos alfabéticos dos alunos, mas destacar a importância da articulação dos entes federados como contribuintes no incremento de políticas públicas, para o trabalho com alfabetização de crianças.

Lembramos de um relato de experiência suscitando comparações e reflexões sobre possibilidade de se realizar uma “corrente alfabetizadora”, independente, de partidos políticos, mas comprometida com um ensino melhor para os alunos. Cossan (2014) desvela que uma política educacional comprometida com a alfabetização precisa da mobilização de gestão e desse amparo teórico e refletimos que muito dos esforços do coordenador e professores são, por vezes, limitados e sufocados quando não há apoio ao trabalho pedagógico advindo das instâncias superiores.

CONCLUSÃO

Consideramos que os munícipes pertencentes ao grupo tinham, em seu componente de gerenciamento escolar, a indicação política ao cargo de gestor escolar, ou seja, todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não haviam tido, até 2017, eleição para diretor nas escolas, um dado comprometedor, se analisarmos atitudes que não fossem cúmplices com desmandos, equívocos e até descasos com o sistema educativo, incluindo a estrutura física que denunciava precariedades com turmas de quarenta alunos em média.

Identificamos, juntamente com o grupo, desafios de como trabalhar as carências de recursos diversos nas escolas, no entrecruzamento de saberes e experiências aliados às leituras e exposição de conhecimentos. As discussões sobre as demandas pedagógicas, para uma política pública de valorização ao processo ao processo alfabetizador, exigem uma narratividade que reconheça a escola e a sala de aula como um espaço e como componente na organização do ensino propício ao aprendizado, conjuntamente com uma gestão escolar e pública do sistema educativo efetivamente democrática, responsiva, atuante e que lute pelos direitos de aprendizagem de crianças em processo de alfabetização.

Portanto, a mobilização das esferas sociais, actualmente, de apoio às ações alfabetizadoras exige olhar para os espaços e as condições em que nossos educadores se constituem alfabetizadores; considerar a necessidade de formação e acervo literário no espaço escolar permanentemente; um número de alunos compatível ao segmento; uma infraestrutura às escolas que seja digna de uso; recursos didáticos e materiais de escritório; aparato técnico e tecnológico (não basta apenas sugerir sítios de pesquisas se não há computadores ou wi-fi nas escolas) nem mesmo exigir dos professores que moram em zonas rurais que não dispõem de sinal nesses municípios e, o que é muito importante, melhores salários. Essas foram as conclusões de nossas discussões e registro que o processo discursivo fomentado nas equipes menores, com a defesa de teoria e no grande grupo, com a leitura discursiva.

Todo profissional de educação, que tem a escola como locus de sua atuação, sabe o quanto é importante ao trabalho docente o esforço e o apoio de uma gestão comprometida com as atividades escolares.

A enorme dificuldade dos professores, a responsabilidade posta em cada ombro e a vontade de crer em uma melhora na educação, ainda que por vezes esteja para além das habilidades pedagógicas, nos faz pensar no dizer de Paulo Freire (1996) ao considerar alfabetização ligada, intrinsecamente, à cidadania, por permitir que esse sujeito aja e interaja na sociedade de forma consciente. Dessa forma, é que os elementos necessários à organização pedagógica perpassam pelo reconhecimento, dentre outras coisas, pela mobilização das esferas sociais em

suas instâncias culturais, ambientais, econômicas, mas, sobretudo, política, faz-se mister o envolvimento e o investimento nas condições objetivas e humanas do trabalho docente.

Os muitos Albertos, continuam lutando...! Tendo nas esferas organizacional e institucional o atenuante de, por vezes, não assegurarem o direito de o professor aprender para ensinar; participar de formação continuada que lhe garanta um trabalho fundamentado e criativo sob uma mediação teórica; dispor das condições materiais como um espaço físico adequado com recursos didáticos e, sobretudo, que o trabalho pedagógico se configure com uma consciência cidadã não só entre os educadores, mas em todas as instâncias sociais.

Aprendemos, então, a importância de ouvir a história do outro, do sujeito que conosco amplia a perspectiva de currículo prescrito a um currículo escrito e uma formação continuada em larga escala, para uma formação em escala educacional de forma a contemplar orientações como também narrações.

O grito dos educadores em nosso grupo soou como alerta para nós que concebemos formação como direito, como proposta, como recurso de construção de conhecimento, de experiências, de aprendizagens mútuas em que histórias são reveladas, discursos proclamados, necessidades escancaradas. Tínhamos, portanto, muitos elementos para pensar na organização do trabalho pedagógico, mas sobretudo para pensarmos em como aquele momento formativo se constitui como espaço de aprendizado, de resistências em que vozes silenciadas passaram a ser ouvidas, não apenas pela ótica de um contexto abstrato, mas um contexto real que exige uma formação significativa para todos nós.

Tentamos construir com a turma uma formação de qualidade, cujo sentido fosse movido por significantes e significados relevantes e possíveis ao fazer docente. Constituindo-nos como um grupo envolvido com as propostas, prontos a aprender com o outro, compartilhar com o outro, superar comportamentos copistas, reprodutores, tornamo-nos um grupo participativo, envolvido, compromissado com o repensar sobre o trabalho pedagógico, com a importância de um espaço que viva uma gestão democrática tendo o diálogo e as leituras para uma alfabetização efetivamente cidadã, capaz de estabelecer relações humanas que compreendam o processo democrático como um direito.

REFERÊNCIAS

- ALVIM AGUIAR, M. J. d. M. e; MELO, José Carlos de; SANTOS, Maria José Albuquerque. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: rastros históricos, vestígios curriculares. *Rev. Humanidades & inovação*. ISSN – 2358.8322; v. 7; n. 6: Educação formal e não formal, cultura e currículo 1. 2020. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/70>.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. V.1; 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Ministério da Educação*. ISBN: 978.857.783.187-6. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL/UFU)

Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à Prática Educativa*. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. Em *Aberto*, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: ed. UFSM, 2017.

IBGE –INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico 2010: Tabela 2.1.8 – População residente [...] segundo os municípios – Maranhão – 2010. Rio de Janeiro, 2011. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>

MELO, José Carlos de. *Por entre as águas do sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão*. 256f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, São Paulo, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paulo Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Vol.27, n.1, Belo Horizonte. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PINAZZA, Mônica Apezato. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 2014. 408 p. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. Dicionário crítico da educação – currículo. *Revista Presença Pedagógica*. V.2, nº 7, 1996.

SAVIANE, Dermeval. *A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão da idéia*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Solange Jobim. KRAMER Sonia. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. In: KRAMER Sonia. SOUSA, Solange Jobim e. (Orgs.) *Histórias de Professor: leitura, escrita e pesquisa em educação*. Ed. Ática, 1ªed. 2ª imp. 2003.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v.39, n1, p.85-104, jan./abr.2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. *Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial. Jun. – out., 2016.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

VIGOTSKI, Liev Seminóvich. *Obras Escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones. 1996.

VIGOTSKI, Liev Seminóvich. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada, Porto Alegre, Artmed. 2003.

Inclusão digital: possibilidades e desafios em uma escola do ensino médio de São João da Serra-PI

Digital inclusion: possibilities and challenges in a high school in São João da Serra-PI

*Letícia Maria da Silva
Elayne Cristina Rocha Dias*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.3

Resumo

A nova era digital vem promovendo diversas mudanças na educação e em outros aspectos da sociedade, sendo de suma importância à inserção de tecnologias como um meio facilitador no desenvolvimento de ensino e aprendizagem. No entanto, as dificuldades surgidas no processo de inclusão digital são evidentes no contexto escolar, em particular, no ensino médio de São João da Serra- PI. Essas dificuldades estão relacionadas pela não familiarização dos professores com algumas tecnologias que a escola obtém e pela falta de formação continuada. Desse modo, a problemática desse estudo corresponde: Quais as possibilidades e os desafios na inclusão digital em uma escola de ensino médio no município de São João da Serra-PI? Neste intuito, o objetivo geral condiz em analisar os desafios e as possibilidades em relação à inclusão digital em uma escola do Ensino Médio de São João da Serra- PI. Procede-se com a pesquisa de abordagem qualitativa realizada por métodos bibliográficos, a partir das leituras de Freire (2001), Filho (2003), Teixeira (2010), dentre outros. Além disso, aplicou-se questionários com professores do 3º ano do ensino médio, diretores e pedagogos desta instituição. Portanto, a relevância desta pesquisa refere-se na busca de melhorias na qualidade de educação por meio do uso de novas tecnologias.

Palavras-chave: Inclusão Digital. Ensino Médio.

Abstract

The new digital age has been promoting several changes in education and other aspects of society, being of paramount importance to the insertion of technologies as a facilitating means in the development of teaching and learning. However, the difficulties that arose in the digital inclusion process are evident in the school context, in particular, in the high school of São João da Serra- PI. These difficulties are related to the teachers' unfamiliarity with some technologies that the school obtains and the lack of continuing training. Thus, the problem of this study corresponds: What are the possibilities and challenges in digital inclusion in a high school in the municipality of São João da Serra-PI? In this sense, the general objective is to analyze the challenges and possibilities in relation to digital inclusion in a high school in São João da Serra- PI. Proceed with the research of qualitative approach carried out by bibliographic methods, from the readings of Freire (2001), Filho (2003), Teixeira (2010), among others. In addition, questionnaires were applied with teachers from the 3rd year of high school, directors and pedagogues of this institution. Therefore, the relevance of this research refers to the search for improvements in the quality of education through the use of new technologies.

Keywords: Digital inclusion. High school.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea ao qual estamos vivenciando, presenciamos as inovações tecnológicas ocorrendo a todo tempo. Com isso, notamos as diversas mudanças que o mundo vem percorrendo, tanto na economia, quanto na sociedade.

Com o decorrer dos avanços tecnológicos, notamos que as escolas vêm com o intuito de modernizar a metodologia tradicional usada pelos professores, pois os mesmos presenciam o uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula pelos alunos. As tecnologias são facilitadoras para abrangência da informação, mas infelizmente nem todos usufruem desses meios. Desse modo, com o surgimento e avanços das tecnologias, surgiu-se a necessidade da inclusão digital.

Segundo Silva *et al.* (2005), inclusão digital representa a coexistência complexa de conceitos, cujo ponto central é a educação para a informação. Teixeira (2010) chama a atenção para que o processo de inclusão não se torne apenas a inclusão do indivíduo como consumidor.

Com isso, a escola torna-se uma das principais facilitadoras para a inclusão digital. Incluir é usufruir o que se tem direito, fazer parte do que lhe é apresentado e poder agir de forma democrática. A inclusão digital corresponde a um meio para que todos possam ter acesso às tecnologias da informação, mas o incluído digitalmente não é somente aquele que faz uso dessa tecnologia para os seus meios privados, mas também usufrui dessas tecnologias para sua carreira profissional, uso como meios de comunicação, formas de obter aprendizado entre outras.

Segundo Dorneles (2012), é preciso que os professores sejam formados adequadamente, para implementarem o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, torna-se necessário a formação continuada dos professores. Eles não estão familiarizados com as tecnologias da informação dentro da sala de aula, com isso as tecnologias se tornam um desafio enorme no ambiente ensino. Com a dificuldade permanente dos professores quanto ao uso das tecnologias da informação, torna-se impossível de ser inserida a inclusão digital no contexto escolar, pois os mesmos não serão capazes de auxiliar os alunos no uso dessas tecnologias.

A relevância do tema a ser explorado diz respeito à inclusão digital: Possibilidades e desafios em uma escola de ensino médio. Portanto, esse trabalho é de grande importância acadêmica, educacional e social, visando à qualidade na educação.

A escola é o principal agente na vida dos alunos, faz parte do papel escolar formar cidadãos democráticos e capazes de utilizar os meios tecnológicos para ampliar os seus conhecimentos e garantir o uso das tecnologias para o meio profissional.

A escola pública localizada no município de São João da Serra-PI tem passado por diversas dificuldades com as tecnologias, assim implicando de forma negativa na inclusão digital. Diante das dificuldades existentes, a escola busca alguma possibilidade para que haja inclusão digital dentro da instituição.

Mediante disso, levantou-se o seguinte problema: Quais as possibilidades e os desafios na inclusão digital em uma escola de ensino médio no município de São João da Serra-PI? Em busca de alcançar respostas sobre essa problemática temos como objetivo geral: Analisar os

desafios e as possibilidades em relação à inclusão digital em uma escola do Ensino Médio de São João da Serra- PI.

Os específicos consistem em: Identificar as tecnologias de informação existentes dentro do contexto escolar e Definir a eficiência e a eficácia das tecnologias da informação para a inclusão digital dos educadores e educandos na escola de ensino médio no município de São João da Serra-PI. Assim, esses objetivos são norteadores para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O presente trabalho justifica-se pela emergência da inclusão digital nas instituições de ensino. As tecnologias estão avançando cada vez mais. Assim, fazendo com que elas fiquem mais presentes ainda nas salas de aula. Dessa forma, torna-se notório a ampla dimensão que as tecnologias estão tomando no âmbito escolar.

As motivações para a presente pesquisa partiram-se ao ver as dificuldades da inclusão digital no ensino médio, essas observações foram feitas com o decorrer dos estágios praticados ao longo da graduação. Além disso, o fato de ter estudado na instituição ao qual a pesquisa está sendo feita, torna-se um dos motivos para a escolha do tema, pois já obtenho um breve conhecimento das dificuldades e das possibilidades que a escola tem para que a inclusão digital aconteça.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.(FREIRE, 2001, p. 98)

Assim, como Freire (2001), justifica-se que as tecnologias podem abrir possibilidades, horizontes e tornar-se um sujeito mais crítico dentro da sociedade. Sendo assim, a inclusão digital deve existir dentro do âmbito de ensino-aprendizado, mas que seja igual para todos os envolvidos no contexto escolar.

Destaca-se como metodologia uma abordagem qualitativa, realizada por métodos bibliográficos, a partir das leituras de Freire (2001), Filho (2003), Teixeira (2010), dentre outros, com aplicação de questionários com professores do 3º ano do ensino médio, diretores e pedagogos desta instituição.

Dessa maneira, espera-se uma contribuição em relação ao tema apontado, para que as discussões sobre inclusão digital sejam mais aprofundadas e saiam da teoria para a prática. Muitas instituições passam por dificuldades de inserção tecnológica devido à falta de manutenção dos recursos. Portanto, o tema é de suma importância para a promoção da igualdade tecnológica e sua rapidez dentro das instituições.

Enfim, esse trabalho divide-se em: (I) Introdução, constando tema, problemática, objetivos, justificativa e metodologia; (II) Referencial Teórico, intitulado “O Processo de Inclusão Digital no Contexto Educacional”; (III) Metodologia; (IV) Resultados e Discussões; (V) Conclusões e Referências.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O processo de inclusão digital vem a cada dia contribuindo para modificações na vida

dos sujeitos em nossa sociedade. Desta maneira, esse trabalho procura evidenciar aspectos relacionados às dificuldades surgidas no processo de inserção digital no contexto escolar, em particular, no ensino médio de São João da Serra- PI. A próxima seção, abordará sobre o conceito de inclusão digital e as dificuldades e possibilidades enfrentadas pelas instituições na implementação nesse processo.

O conceito de inclusão digital, as dificuldades e possibilidades em sua implementação na instituição de ensino

Uma das grandes dificuldades percorridas pelos participantes das diversas instituições de ensino corresponde à implementação da tecnologia. A escola busca inovar a forma de ensino-aprendizagem através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como promoção de metodologias diversificadas (CARNEIRO, 2015).

Neste sentido, faz-se necessário à implementação de recursos tecnológicos na promoção do processo de ensino- aprendizagem dos estudantes, destacando as dificuldades e vantagens nesse procedimento. Outro ponto corresponde à compreensão do conceito de inclusão digital.

Segundo Pacheco (2011), a educação digital no cotidiano escolar, reflete sobre a prática pedagógica dos docentes da instituição, como ferramenta essencial para a transformação e aquisição de saberes. Assim, a formação continuada dos profissionais pedagógicos é um desafio a ser enfrentado.

Inclusão digital é a denominação dada, aos esforços de fazer com que a sociedade possa obter os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos da tecnologia de informação e da comunicação existentes e dispor de acesso regular a esses recursos. (XAVIER, 2005, p. 2)

Teixeira (2010) aborda sobre a inclusão digital, buscando destacar as novas perspectivas para a informática como um meio de educação. Além disso, o livro apresenta uma crítica contundente aos modos escolares de realizar a escolarização. Ademais, o autor fala sobre como as escolas e os professores estão lidando com as tecnologias de Rede (TR) na educação e na sociedade.

Ainda sobre as dificuldades no processo da inclusão digital, o artigo de Lima *et al.* (2015) relata que muitas escolas não possuem os recursos adequados e outras instituições possuem recursos, mas não apresentam profissionais capacitados para a utilização deles.

Destaca-se ainda o trabalho de Fernandes e Silva (2016), que descreve sobre as problemáticas da inclusão digital na escola de rede pública, buscando relatar sobre como as tecnologias ainda estão fora das práticas pedagógicas. O estudo reflete sobre a formação docente e busca uma reflexão acerca da inserção da tecnologia na educação.

Mattos e Chagas (2008) relatam sobre a inclusão digital e sobre as mudanças que as tecnologias da informação (TIC's) estão causando no ambiente econômico. É notório que o trabalho expõe sobre como a exclusão digital está ligada a desigualdade econômica e social, deixando óbvio que uma das dificuldades da inclusão digital no Brasil é a desigualdade.

Neste sentido as referências destacadas nesta seção, apresentam pontos em comuns tais como: conceitos de inclusão digital, que equivale a uma extensão natural para o contexto

digital, estabelecendo como objetivo a acessibilidade para o maior número de sujeitos.

Enquanto muitos autores focam nas dificuldades do processo de inclusão, os trabalhos de Silva *et al.* (2017) e Pacheco (2011), refletem sobre a importância de uma formação continuada para os docentes, mas em que muitos lugares essa capacitação não acontece por inúmeros fatores, como exemplo a falta de recursos financeiros por parte das secretarias de educação.

O trabalho de Oliveira e Araújo (2014) relata sobre a análise em uma escola de ensino fundamental ao qual está ocorrendo um curso que envolve as Tecnologias da informação. Além disso, o trabalho fala sobre os alunos serem incluídos digitalmente e sobre as diversas políticas públicas que vem sendo implantadas para a inclusão digital da população brasileira.

Portanto, ambos os estudos sobre a temática de inclusão digital no contexto educacional, refletem sobre a ótica das dificuldades, formação continuada e as vantagens que a mesma pode trazer para os educandos e os demais funcionários, professores e equipe gestora das instituições de ensino.

O livro de Kenski (2008) faz uma abordagem sobre a relação de educação e tecnologias. A autora procurou trazer uma linguagem bastante acessível para todos os leitores, assim facilitando a compreensão do tema abordado em seu livro. Relatando sobre o tema não somente na atualidade, mas buscando as evoluções tecnológicas ao decorrer do tempo, até chegarem ao meio educacional.

O trabalho de Bergmann (2006) buscou enfatizar sobre o desafio de inserir as novas tecnologias da informação e comunicação na escola com vistas a promover a alfabetização tecnológica, a democratizar o acesso às tecnologias da informação e comunicação para alunos e comunidade, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o autor teve como objetivo analisar os cursos de formação para professores, que atuavam como mediadores nos laboratórios de informática das escolas públicas estaduais do Estado Espírito Santo e que integravam o Programa de Informática Educativa (PROINFO) e o Programa GESAC – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão.

Borges (2008) a autora busca relatar sobre os resultados de um projeto de inclusão digital em Ipatinga/MG. Durante o seu trabalho, a autora descreve sobre como ocorre à inclusão digital e fala sobre a importância da atuação do professor para a mediação pedagógica em ambientes informatizados de aprendizagem.

Freire (2004) destaca sobre o desafio da sociedade em relação da atuação do professor para a mediação pedagógica em ambientes informatizados de aprendizagem. Além de colocar em ênfase a importância da atuação do professor para a mediação pedagógica em ambientes informatizados de aprendizagem para facilitar da atuação do professor para a mediação pedagógica em ambientes informatizados de aprendizagem.

Kenski (2003) faz uma análise sobre a relação existente entre tecnologia e aprendizagem. Relata sobre como as tecnologias mudam o nosso meio social, na comunicação e a maneira de ensino aprendizagem.

Esses autores como: Bergmann (2006); Borges (2008); Freire (2004); Kenski (2003), dentre outros trazem em suas pesquisas as possibilidades de inclusão digital nas instituições públicas através de projetos e programas integradores que possibilitam aos educandos uma nova

dinâmica no processo de ensino e aprendizagem.

Destacam-se ainda autores como: Xavier (2005) que reflete sobre como as tecnologias da informação estão presentes no cotidiano dos indivíduos e deixando claro que essas tecnologias devem está abertas para todos os cidadãos.

Nascimento (2016) que argumenta sobre aspectos relacionados à educação e tecnologias, buscando relatar sobre vantagens que a educação ganha com o uso das tecnologias. O trabalho teve como objetivo a investigação do impacto do uso de computadores, software e internet na educação em escolas públicas, com o foco em favorecer o desenvolvimento significativo dos educandos na EJA.

Assim, percebe-se que essas referências trazem impactos na sociedade, no sentido de provocar auxílio, ampliação e construção de novos saberes dentro do cotidiano escolar e social. Além desses autores, procurou-se fazer um levantamento bibliográfico na plataforma do Google Acadêmico, com o intuito de aprofundarmos a temática. Estabeleceu-se como descritor “Inclusão Digital na Escola”.

METODOLOGIA

Para melhor compreensão da metodologia optou-se pela divisão em tópicos.

Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se com abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica. Busca-se compreender os desafios e as possibilidades na inclusão digital em uma escola de ensino médio localizada no município de São João da Serra-PI. A pesquisa qualitativa é um método de investigação, esse tipo de pesquisa tem como foco principal entender o comportamento do consumidor. Desse modo, essa pesquisa não apresenta resultados em números exatos. Baptista e Cunha (2007, p. 173) fazem a seguinte definição sobre esse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa focaliza a sua atenção nas causas das reações dos usuários, da informação e na relação do problema informacional, ela tende a aplicar um enfoque mais holístico do que o método quantitativo. Além disso, ela dá mais atenção aos aspectos subjetivos de experiência e do comportamento humano.

A pesquisa bibliográfica é uma revisão da literatura, ou seja, esse tipo de pesquisa tem como objetivo fazer uma junção, ou reunião, do que se tem falado sobre determinado tema. Boccatto (2006, p. 266) faz o seguinte esclarecimento:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referências teóricas publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A próxima seção irá retratar sobre a caracterização dos sujeitos e amostra dessa pesquisa.

Sujeitos da pesquisa e amostra

Os sujeitos de pesquisa são de suma importância para o tema desse presente trabalho, pois com a participação dos sujeitos, tem-se a oportunidade para que haja um melhor esclarecimento através de questionamentos sobre as dificuldades e as possibilidades da inclusão digital na presente escola.

Com o intuito de obter respostas sobre alguns questionamentos, foram escolhidos alguns participantes da instituição para responder os questionários. O público alvo para fazer parte dos questionamentos a respeito do tema foram: dois (02) professores do 3º ano do ensino médio, uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica.

Instrumento de pesquisa

O instrumento é de imensa importância para a coleta de dados durante uma pesquisa. Através dele podem-se obter informações que demonstram a realidade ao qual a escola está vivenciando em meio a essa era digital que estamos passando. Desse modo, organizou-se um questionário do tipo aberto. O mesmo foi feito com a intenção de obter informações relacionadas ao problema de pesquisa proposto: Quais as possibilidades e os desafios na inclusão digital em uma escola de ensino médio no município de São João da Serra-PI?

Para cada sujeito da pesquisa temos os seguintes questionamentos:

Professores da sala de aula regular (aplicação com dois docentes do 3º ano do ensino médio)

Qual sua formação inicial e o seu tempo de experiência profissional?; O que você entende por inclusão digital?; Como ocorre o processo de inclusão digital na escola?; Qual a possibilidade da inclusão digital ocorrer nesta escola?; Quais os desafios no processo de inclusão digital nesta escola? Dentre outras.

Diretora

Qual sua formação inicial e seu tempo de experiência profissional?; O que você entende por inclusão digital?; Como ocorre o processo de inclusão digital na escola?; Quais as possibilidades e vantagens quando se há inclusão digital?; Quais os desafios no processo de inclusão digital nesta escola?; Existe laboratório de informática? Se sim como funciona e se não o que necessita para inclusão do mesmo no ambiente escolar?; Qual a possibilidade da inclusão digital ocorrer na escola?

Coordenadora Pedagógica

Qual sua formação inicial e seu tempo de experiência profissional?; O que você entende por inclusão digital?; Como ocorre o processo de inclusão digital na escola?; Quais as possibilidades e vantagens quando se há inclusão digital?; Quais os desafios no processo de inclusão digital nesta escola?; Qual a possibilidade da inclusão digital ocorrer nesta escola?

A aplicação dos questionários proporcionou a busca por melhores resultados em relação a essa problemática. Para a análise dos dados, consideramos as categorias: dificuldades e possibilidades de inclusão digital, encontradas durante as respostas dos sujeitos desta pesquisa.

A seguir temos um esquema para melhor compreensão da metodologia:



Fonte: arquivo da autora, (2020)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo contempla a pesquisa qualitativa e bibliográfica, para a busca de aprofundamento dos dados, aplicaram-se questionários com os seguintes sujeitos: professores; diretor e pedagoga.

A escola possui oito (08) salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pátio coberto, dois (02) banheiros com quatro (4) divisões cada um, dois (02) banheiros para professores, uma quadra esportiva, uma cantina, uma sala dos professores, uma sala da coordenação e uma diretoria. Ao todo a escola conta com 42 funcionários. As figuras 1 e 2 demonstram o espaço físico da instituição pesquisada.

Figura 1 - Escola pesquisada



Fonte: arquivo da autora, (2020)

A figura 1 retrata especificamente da parte de entrada da instituição, enquanto a 2 refere-se ao interior da escola.

Figura 2 - Parte interna da escola campo



Fonte: arquivo da autora, (2020)

A seguir temos as figuras 3 e 4, que representam o laboratório de informática, pontos-chaves para o acesso ao processo de inclusão digital dos educandos nesta instituição de ensino.

Figura 3 - Laboratório de Informática



Fonte: arquivo da autora, (2020)

Figura 4 - Parte interna do laboratório de informática



Fonte: arquivo da autora, (2020)

Além das imagens da estrutura física da instituição de ensino, realizou-se a aplicação de questionários com: coordenadora pedagógica, ao qual se perguntou sobre sua formação; como ocorre o processo de inclusão digital, as possibilidades e vantagens desse processo dentre outras.

Sobre sua formação inicial e o seu tempo de experiência profissional, temos:

Minha formação inicial é licenciatura em Educação Física pela UESPI e anos depois cursei a Licenciatura em Pedagogia. Tenho 20 anos de experiência profissional. (Coordenadora Pedagógica)

Sobre como ocorre o processo de inclusão digital na escola temos:

Por meio do uso das metodologias ativas e digitais, nas quais os professores planejam atividades que provoque o agir ativo do aluno e uso frequente das ferramentas tecnológicas que dispõe para realizar o que proposto. (Coordenadora Pedagógica)

Segundo Borges (2008) a inclusão digital ocorre quando o indivíduo utiliza a informática como um meio de acesso à educação, ao trabalho, às relações sociais, à comunicação e ao exercício de sua cidadania. Portanto, incluir o indivíduo digital e socialmente requer ações que lhe ofereçam condições de autonomia e habilidade cognitiva para compreender e atuar na sociedade informacional.

Compreende-se que para ocorrer inclusão digital, os alunos devem ter autonomia sobre as ferramentas tecnológicas e estarem em total interação sobre os recursos lhes oferecidos. Os alunos teriam maior autonomia e interação com as ferramentas tecnológicas nesta escola se o laboratório de informática e seus recursos tecnológicos estivessem adequados para o uso e a escola tivesse um profissional para exercer seu trabalho.

Sobre as possibilidades e vantagens quando se há inclusão digital, a resposta consiste em:

O ensino remoto é uma possibilidade de inclusão digital, vista que os alunos estão sem ir à escola (física). Dessa forma essa nova forma de receber as orientações dos professores por meio de recursos digitais, possibilita maior contato com dispositivos tecnológicos. Quanto às vantagens podemos elencar que a inclusão digital promove o ganho de competências e habilidades que o mundo de trabalho requer de trabalhadores (que dominem as tecnológicas e sejam capazes de se adaptar às novas exigências que surgiram). (Coordenadora Pedagógica)

Porto (2006) citado por Nascimento (2016), dentre as muitas contribuições dos recursos tecnológicos para a educação, ela destaca que o potencial educativo de alguns de seus elementos que pertencem ao processo da inclusão digital na escola está à rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia e ainda acrescenta afirmando que a escola e os meios tecnológicos de comunicação e informação caminham em paralelo. Ambos retratam a realidade e a cotidianidade; apresentam 11 valores, conceitos e atitudes presentes na realidade em geral, que são absorvidos sob diferentes matizes.

Acredita-se que a inclusão digital oferece diversas possibilidades e vantagens para os incluídos, melhorias na perspectiva de emprego e novos meios de comunicação é uma das possibilidades e vantagens existentes.

Em relação aos desafios no processo de inclusão digital nesta escola:

O principal desafio a ser vencido quanto à inclusão digital é o acesso a uma internet de qualidade e à dispositivos moderno como computadores e celulares tanto por professor quanto por alunos. As dificuldades e resistências que pessoas que não fazem parte da geração nativos da tecnologia possuem em acessar o conhecimento e enxergar as possibilidades de crescimento que isso representa. O professor que não recebeu formação em letramento digital e que apresenta resistência ao uso das tic's em seus planejamentos e metodologias também se apresenta como um desafio a ser superado para a plenitude da inclusão digital. (Coordenadora Pedagógica)

Silva (2014) citado por Nascimento (2016) é preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem.

Assim, torna-se nítido que a internet, falta de manutenção, falta de um profissional de informática, são alguns dos desafios no processo de inclusão digital na escola.

Questionou-se sobre a possibilidade da inclusão digital ocorrer nesta escola,

A possibilidade existe e está ocorrendo. A formação continuada acontece no sentido de conscientizar o professor sobre a importância e necessidade de vivemos em sociedade que o processo de inclusão seja democrático, ou seja, que todos possam usufruir dos benefícios das ferramentas digitais para aquisição de conhecimento. (Coordenadora Pedagógica)

Xavier (2005) A inclusão digital deve estar presente também na escola, que no desempenho do seu papel não pode ficar alheia a esta evolução. Faz-se necessário a inserção de políticas e ações que provam uma educação digital, inserindo o uso do computador no cotidiano

pedagógico da escola. A educação é um processo e a inclusão digital é elemento essencial desse processo.

Existe certa possibilidade de ocorrer a inclusão digital, porém, isso necessitaria de manutenção nas ferramentas pedagógicas, internet de qualidade, formação continuada dos professores e de um profissional de informática.

Para os docentes (02), buscaram-se respostas quanto a formação inicial; a compreensão sobre inclusão digital; as possibilidades desse processo etc.

Sobre sua formação inicial e o seu tempo de experiência profissional, temos:

Professora, formada em Letras português pela Universidade Estadual do Piauí. Tenho 11(once) anos de experiência no referido cargo. (Professor 1)

Licenciatura plena em História, 20 anos de tempo de serviço. (Professor 2)

Sobre a compreensão de inclusão digital:

É o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação de modo a permitir a inserção de todos, na sociedade da informação e comunicação digital. (Professor 01)

O acesso à internet, assim como aos novos meios de acesso às informações. (Professor 2)

Xavier (2005) Inclusão digital é a denominação dada, aos esforços de fazer com que a sociedade possa obter os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos da tecnologia de informação e da comunicação existentes e dispor de acesso regular a esses recursos. É gerar igualdade de oportunidades na sociedade da informação. Tendo em vista que o acesso aos modernos meios de comunicação, especialmente a internet, podem gerar para o cidadão um diferencial no aprendizado e na capacidade de ascensão financeira, e que muitos brasileiros não teriam condições de adquirir equipamentos e serviços para isso, há cada vez mais o reconhecimento e o empenho, governamental e social, de se encontrar soluções para garantir tal acesso. Com isto pretende-se gerar um avanço na capacitação e na qualidade de vida de grande parte da população, bem como preparar o país para as necessidades futuras.

A inclusão digital é exatamente o acesso às tecnologias e suas ferramentas digitais para todos os cidadãos. Dessa forma, seu maior objetivo é a democratização das tecnologias.

Sobre a possibilidade da inclusão digital ocorrer nesta escola, temos:

Há uma grande possibilidade, pois, os recursos tecnológicos são usados com bastante frequência. (Professor 01)

De certa forma está ocorrendo muito lentamente, seria mais rápida se nossos governantes realmente se importassem com a educação! (Professor 02)

Xavier (2005) refere-se que a inclusão digital não se trata apenas do ensino de informática nas escolas e sim, do ensino pela informática, com o intuito de buscar construir a cidadania e a participação social na perspectiva de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, sem exclusões, o conhecimento tecnológico disseminado para a maior parcela da população, poderá proporcionar vida mais digna com novas oportunidades.

Acredita-se que a inclusão digital esteja ocorrendo, porém, é notório para todos que a inclusão digital ocorreria de forma mais satisfatória se as ferramentas tecnológicas existentes dentro do laboratório de informática estivessem totalmente aptas para uso.

Questionou-se aos docentes sobre os desafios no processo de inclusão digital nesta escola, temos:

Um dos maiores desafios é a falta de uma internet de qualidade. Pois, muitas vezes para se utilizar um determinado equipamento precisamos da mesma. Outro desafio é a falta de muitos outros equipamentos tecnológicos que a escola ainda não dispõe. (Professor 1)
Os desafios são mais financeiros, tanto para reforma, como para compra de equipamentos tecnológicos e também para formação de professores. (Professor 2)

Xavier (2005) O ingresso da humanidade na era da informação é um fato, mas ainda, para uma pequena parte da população. As novas tecnologias vieram para ficar e se esse conhecimento não for compartilhado pela sociedade, corre-se o risco de ratificar o abismo que a separa, tornando os excluídos cada vez mais excluídos. Situação que só será diferente se forem aplicadas ações eficazes para promover sua inclusão digital.

É nítido que a falta de internet de qualidade nessa escola é de extrema dificuldade, assim como a falta de manutenção nas ferramentas tecnológicas do laboratório.

Para a diretora, buscaram-se respostas quanto a sua formação inicial, sobre o processo de inclusão, dentre outras.

Sobre sua formação inicial e o seu tempo de experiência profissional, temos:

A minha formação inicial é licenciatura em Letras Portuguesa. O tempo de experiência profissional são 33 anos. (Diretora)

Sobre o processo de inclusão:

Na escola que trabalho a inclusão digital já aconteceu, pois utilizamos-a no processo de ensino aprendizagem dos alunos, na formação digital dos professores e, ainda é mediada com a própria inclusão social. Os colaboradores da escola utilizam as diversas ferramentas para aquisição da inclusão digital, como: computadores, rede de internet, sistemas integrados de notas, frequências e comunicação com os pais dos alunos por meio de mensagens. Os alunos da escola são inclusos digitalmente por meios de atividades que buscam o acesso da informação por meios de pesquisas, sites, projetos digitais redes de computadores e redes sociais, agregando de forma consciente o seu uso a construção do seu próprio aprendizado. (Diretora)

Tajra (1998) citado por Nascimento (2016) garante que a Informática é uma grande aliada na Educação desde que seja bem utilizada, apresentando muitas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, pois com a sua utilização adequada é possível desenvolver as mais variadas habilidades. Além disso, não se tem mais dúvida, quanto à importância do papel do professor no uso das tecnologias digitais.

Infelizmente, o processo de inclusão digital nesta escola ocorre de forma lenta, o uso de internet e ferramentas tecnológicas são mais utilizados pelos professores, visto que a escola não possui ferramentas tecnológicas com manutenção e muito menos internet para que todos os envolvidos possam usar.

Em relação às possibilidades e vantagens quando se há inclusão digital, a diretora informa que:

As possibilidades da inclusão digital vão desde maximização do tempo, simplificação de atividades e principalmente a potencialidade de comunicação; e formulação de diversas formas que facilitem o acesso e o manejo das tecnologias. (Diretora)

Kenski (2006) citado por Nascimento (2016), as novas tecnologias de informação e co-

municação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

A inclusão digital pode mudar a vida de uma pessoa, tanto na parte profissional e social, quanto no modo de pensar e agir.

Sobre os desafios no processo de inclusão digital na escola campo, temos a informação pela diretora:

Quanto aos desafios da implementação da inclusão digital na escola foram: formação continuada dos colaboradores para entendimento dos benefícios da inclusão digital e sua aplicabilidade; ferramentas para o seu desenvolvimento não são 100% funcionantes havendo necessidade de manutenção cotidianamente; implementação do uso da inclusão digital (tecnologias e internet) de forma consciente nos alunos. (Diretora)

Xavier (2005) A exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital ao mesmo tempo em que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconômica. A inclusão digital deveria ser fruto de uma política com destinação orçamentária a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos. Neste contexto, é preciso levar em conta indivíduos com baixa escolaridade, baixa renda e com limitações físicas. O Brasil tem condições de superar esse atraso. Todavia, para que isso de fato ocorra, é preciso começar a fazê-lo já. Do contrário, as gerações vindouras continuarão com elevado índice de excluídos da era digital.

Sobre a existência de um laboratório e o seu funcionamento, temos:

Sim. O funcionamento neste momento está parado devido a pandemia, mas antes os alunos têm disponíveis computadores para realizarem suas atividades, e realizam projetos que visam a informação, comunicação e uso de rede sociais para aquisição de conhecimento. (Diretora)

Segundo Bovo (2002) citado por Nascimento (2016), hoje, vive-se num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Portanto, em vez de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscá-la e usá-la. Essas mudanças podem ser introduzidas com a presença do computador, que deve propiciar as condições aos estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente.

O laboratório dessa devida escola permanece sem uso, isso corresponde á falta de manutenção e a falta de um profissional adequado para auxiliar os alunos quanto ao uso das ferramentas tecnológicas existentes nesse laboratório.

Ainda sobre a possibilidade da inclusão digital ocorrer na escola, tem-se a informação que:

A inclusão digital já ocorre na escola, de forma ainda incipiente, mas com resultados satisfatórios. (Diretora)

Xavier (2005) refere-se que a inclusão digital deve estar integrada aos conteúdos curriculares. Cada unidade de ensino deve construir o seu projeto político-pedagógico tomando como norte os processos para a Inclusão Digital, atendendo às necessidades da localidade na qual está inserida. Deve-se questionar sobre implicações ideológicas e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem. As principais recomendações neste sentido implicam na modificação do ambiente educativo, de modo que se torne adequado ao uso das tecnologias.

Deve haver uma modificação dos métodos de trabalho, dos papéis do professorado, a organização das aulas e dos espaços, para que se adaptem às vantagens oferecidas pelas novas ferramentas educativas.

A possibilidade da ocorrência da inclusão digital nesta escola está sendo de forma lenta, devido à falta de manutenção nas ferramentas tecnológicas existentes e a um profissional da área de informática.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades em relação à inclusão digital em uma escola do Ensino Médio de São João da Serra- PI. Sabe-se que a inclusão digital é de suma importância na era digital ao qual estamos vivenciando, o que nos faz perceber a sua importância na área educacional. Notamos que a inclusão digital pode mudar vidas, fazendo com que haja transformações no oferecimento de serviços e informações de valor cultural, econômico e social.

A partir dos resultados obtidos corroborou-se que é existente a possibilidade de ocorrer à inclusão digital na escola de ensino médio de São João da Serra-PI, de certa forma a inclusão digital ocorre, porém de forma lenta, devido aos desafios com relação à internet, falta de manutenção em equipamentos tecnológicos do laboratório de informática e também a não formação continuada dos professores. Esses resultados nos fazem compreender o quanto o tema desse trabalho torna-se importante para que possamos compreender o percurso completo do processo de inclusão digital no ensino médio de São João da Serra-PI.

As tecnologias existentes no laboratório ao qual faz parte desse contexto escolar estão sem manutenção, fazendo com que a inclusão digital não avance. Vale salientar que as tecnologias em funcionamento são mais utilizadas pelos professores do que pelos próprios alunos, visto que alguns professores possuem seu próprio computador. Além disso, observamos que não é muito satisfatória a eficiência e a eficácia das tecnologias da informação para a inclusão digital dos docentes e educandos na escola, devido muitas tecnologias não estarem em uso.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. da. Estudos de usuários: visão global dos métodos de coletas de dados. *Perspectivas em ciência da informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007.

BERGMANN, H. M. B. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. 2006. 392 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2006.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORGES, M. d. (2008). Inserção da informática no ambiente escolar: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino. *Anais do XXVIII congresso SBC*, 147.

BOVO, Vanilda Galvão. Monografia: O uso do computador na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: 2002. A Revista Partes, ISSN 1678-8419, SP.

CARNEIRO, Nilcéia Saldanha. Inclusão digital no ensino médio: análise da implementação da tecnologia na escola estadual deputado João Evaristo curvo da cidade de Jauru-MT. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte – MG, 2015.

DORNELES, D. M. A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre. Texto Livre, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, 2012.

FERNANDES, Fernanda Laleska da Silva. SILVA Hedgard Rodrigues. Inclusão digital e educação: possibilidades e desafios para tecnologia da informação na escola. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 307 – 313, set./dez. de 2016.

FILHO, A. M. S. Os três pilares da inclusão digital. 2003

FREIRE, Isa Maria. O desafio da inclusão digital. Campinas. 2004

FREIRE, P. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001

KENSKI, V. M. Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2008.

_____, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

_____, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4. ed. São Paulo: Papyrus. 2006.

LIMA, Rafaela. SILVA, André Pedro. SOUSA, Ingrid Braz. OLIVEIRA, Daniele. FARIAS, Cecir. Inclusão Digital para jovens do ensino médio de uma escola estadual do cariri paraibano. Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Cariri, Paraíba: 2015.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor. CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para inclusão digital no brasil. Revista Scielo. Jan./fev.2008

NASCIMENTO, Manoel Gomes. Inclusão digital no processo de ensino e aprendizagem em escola pública. Boa Vista – RR Fevereiro de 2016

OLIVEIRA, Carmen Lúcia. ARAÚJO, Leide Jane. Inclusão digital na Escola Pública: o Curso Aluno Integrado em Alagoas. Anais CIAED. Maceió, 05/2014.

PACHECO, Marcia Arantes Buiatti. Educação digital: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, 2011.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. Revista Brasileira de Educação, abr/ 2006.

SILVA, H. *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005.

SILVA, Isabela Nardi. SILVA, Karmel Cristina Nardi. LOTTHAMMER, Karen Schmidt. SILVA Juarez Bento. BILESSIMO, Simone Meister Sommer. Inclusão digital em escolas públicas através de tecnologias inovadoras de baixo custo no ensino de disciplinas stem. dezembro, 2017.

SILVA, Renildo Franco da. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. Revista Educação e Linguagem, ano 1. n o 1, Jun. p. 23-35 · 2014

TAJRA, S.F. Informática na Educação: professor na atualidade. São Paulo: Érica, 1998.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010

XAVIER, Karine. Inclusão digital nas escolas públicas: uma questão social. 2005.

04

Os desafios na implantação da informática no ensino fundamental II na rede municipal de São João da Serra-PI

The challenges in the implementation of computers in education fundamental II in the municipal network of São João da Serra-PI

*Ismara Araújo Nogueira
Elayne Cristina Rocha Dias*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.4

Resumo

Esta pesquisa, teve como objetivo analisar os desafios na implantação da informática no processo educacional, para alunos e funcionários de uma escola de Ensino Fundamental II, de São João da Serra-PI. Com o processo de globalização, os indivíduos estão se conectando ativamente, e no âmbito escolar, a realidade torna-se a mesma, no uso de metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, temos o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios na implantação da informática, em uma escola do Ensino Fundamental II, em São João da Serra PI? Para resolver este questionamento, realizou uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Além disso, aplicou-se questionários com a coordenadora pedagógica e professores do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, para o aprofundamento de informações a respeito do tema. A relevância deste trabalho consiste em reflexões acerca da importância da implantação da informática em escolas públicas e a contribuição que ela pode acarretar para os educandos, em sua formação profissional.

Palavras-chave: Informática. Educação. Desafios

Abstract

This research aimed to analyze the challenges in the implementation of information technology in the educational process, for students and employees of an elementary school in São João da Serra-PI. With the globalization process, individuals are actively connecting, and at school, the reality becomes the same, in the use of teaching-learning methodologies. Thus, we have the following research problem: what are the challenges in the implementation of information technology, in an elementary school, in São João da Serra PI? To solve this questioning, he carried out a qualitative and bibliographic research. In addition, questionnaires were applied with the pedagogical coordinator and teachers from the 6th to the 8th grade of elementary school, for further information on the theme. The relevance of this work consists of reflections on the importance of the implementation of information technology in public schools and the contribution it can make to students, in their professional training.

Keywords: Informatics. Education. Challenges

INTRODUÇÃO

Como passar dos anos, o computador assumiu várias funções, inclusive como instrumento pedagógico. Isto posto, vemos a necessidade de implantação de laboratórios de informática em escolas públicas Municipais de São João da Serra-PI. Porém há muitos desafios a serem enfrentados, pois não é somente a presença física do computador que garante seu uso para fins educativos.

Diante disso, realizou-se um questionário, destacando os desafios de implantação de informática, de maneira a identificar os principais fatores que podem interferir no encontro das novas tecnologias com a educação. Assim, trazemos o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios no processo de implantação de informática no ensino fundamental II em São João da Serra-PI?

Em busca na resolução dessa problemática temos como objetivo geral investigar sobre quais as dificuldades enfrentadas na implantação da informática na escola do Ensino Fundamental II na rede municipal de São João da Serra- Piauí. Bem como objetivos específicos: apontar possíveis obstáculos na implantação da informática na escola da rede municipal do Ensino Fundamental II em São João da Serra – Piauí e contribuir para uma reflexão sobre o uso da informática no campo educativo de âmbito Nacional.

Sendo assim para melhor compreensão desta pesquisa, retrata-se a importância dos laboratórios de informática nas escolas. Após aborda-se a metodologia utilizada para realização da pesquisa e a análise e discussão dos resultados. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA

Sabemos que a utilização de recursos tecnológicos na atualidade é muito importante para toda a sociedade. E em relação as escolas não é diferente. Dessa forma, este trabalho procura esclarecer os desafios encontrados durante estas implantações.

O trabalho de Meneses (2014) relata que mesmo com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, observa-se que o seu uso e contribuição para o trabalho pedagógico ainda continua quase que insignificante. Isso porque existe uma estrutura de ensino muito arraigada na prática do “quadro e pincel”, em que o professor é o protagonista da aprendizagem, tornando o uso do livro didático como fonte prioritária de informações.

O artigo de Queiroz e Urtda (2020) destaca que além da necessidade de políticas de instalação de salas equipadas é preciso se preocupar também com a base da atividade docente em sala de aula os cursos dessa área de conhecimento oferecido aos professores precisam contribuir teórica e cientificamente a respeito das matrizes sociais econômicas políticas e ideológicas.

Oliveira e Filizora (2008) realizaram uma pesquisa realizada com professores da rede pública sobre a relação entre educação e tecnologia. Com o objetivo de mostra a realidade das escolas com relação ao uso de laboratórios de informática. E perceberam que os professores são bastante otimistas em relação à implantação da informática em escolas. E concluíram que a ferramenta da informática será de grande utilidade para auxiliar no processo educacional.

No artigo de Rios, Habowski e Conte (2018) apresenta o caminho histórico da implantação da informática na educação percorrendo pelos desafios frente à formação docente. E destacam que o governo tentou por várias vezes estabelecerem a política pública de inclusão da informática na educação, porém sempre repetindo alguns erros como: falha na comunicação falta de uma definição clara dos papéis e responsabilidades das instâncias envolvidas etc. Relataram também barreiras que impossibilitam que os professores possam construir conhecimentos subjacentes as diferentes aplicações das tecnologias digitais.

O livro de Nobre (2011) aborda sobre a informática na educação, levando em conta a dimensão que as tecnologias de Informação e Comunicação tomaram ao longo do tempo. Segundo Nobre, para inserir a escola num novo paradigma, a chave de acesso é a valorização do processo de aprendizagem, sendo esse o caminho para o desenvolvimento humano, como oportunidade e qualidade de vida. Proporcionar aos alunos experiências multimídia é muito mais que ensinar: é despertar o aluno para as novas possibilidades que se encontram disponíveis no domínio do conhecimento; é tornar a aprendizagem prazerosa e divertida e é promover a inclusão.

Nobre relata que, a equipe deve estar preparada para as mudanças necessárias e, assim, desenvolver saberes que permitam crescente participação na de gestão. Porém, nesse processo é comum surgirem problemas decorrentes da resistência à mudança organizacional, que nem sempre são levados em conta quando se implanta um novo sistema. Assim, seria interessante que as pesquisas com esse foco fossem efetuadas em organizações educacionais.

O trabalho de Stingham (2016) fala sobre as dificuldades na inserção das TICs no ambiente escolar na região do Alto Vale do Itajaí. Tais dificuldades, que se iniciam desde a formação de professores até a falta de estrutura física, equipamentos e manutenção. A autora relata que além dos obstáculos já citados, o acesso a rede também é uma realidade distante para vários alunos, pois nem todos possuem computadores, além disso, muitas vezes o acesso à internet é restringido pela velocidade ou pela disponibilidade de tempo.

Em seu artigo, Garcia (2015) apresenta a configuração atual da educação no ano de 2015, relatando as mudanças adotadas com a inserção das tecnologias. Defende o uso de recursos tecnológicos como instrumento de apoio à aprendizagem; a necessidade de formação inicial e continuada que propicie aos educadores subsídios para sua prática pedagógica.

Segundo Garcia, o mundo contemporâneo estabelece ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. É necessário, entretanto, que a discussão sobre o uso de tecnologias no processo educativo parta do pressuposto de que as TIC, sozinhas, não se estabelecem como solução para os problemas da educação, nem que a mudança educacional será conduzida pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Santos (2016), propõe debater algumas possibilidades do uso na informática na educação, bem como discutir novas configurações da relação entre professor-aluno, mediante utilização dessa ferramenta.

Segundo Freire, “Com essas novas técnicas, o aluno sendo protagonista do seu processo de conhecimento permite ao professor deixar as antigas e confortáveis posturas de centralizador do conhecimento para estimularem e participarem ativamente de seu processo de ensino aprendizagem.” (FREIRE, 1996, p. 58)

Santos (2016) ressaltou a importância do suporte das políticas públicas em reconhecer a necessidade de mudança em relação ao novo papel do educador, no sentido de capacitação desses profissionais para aproveitar a inserção da inclusão digital. Ao atualizar as metodologias de ensino na contemporaneidade, permite-se fomentar alguma alteração no ensino tradicional.

O trabalho de Guerreiro (2014) traz como tônica uma discussão relevante no cenário da Educação Básica, tendo em vista a tecnologia, ora tratada como vilã por educadores, ora tratada como possibilidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas. A reflexão sobre as novas tecnologias como ferramenta pedagógica, subsidiada por um processo de formação contínua aos professores, que além de possibilitar a aprendizagem da utilização das tecnologias, articula a construção de uma metodologia onde as mídias tecnológicas podem ser recursos didáticos eficazes no processo de ensino aprendizagem.

Em seu artigo, Nascimento (2010) realizou um estudo de caso em quatro escolas e propôs uma reflexão sobre a utilização da Informática na Educação. Relata que fica evidente que a informática educativa ainda não se concretiza nas escolas de Bananeira - PB. E acredita que conceitos, possibilidades, objetivos e práticas, devem ser revistos, rediscutidos, reelaborados e restabelecidos, para que de fato tenhamos uma educação contextualizada com o mundo digital. A autora salienta que a existência de uma sala de informática em uma escola não significa a garantia do seu uso de forma adequada.

França e Tesdeco (2015) discutem desafios ao ensino de pensamento computacional na educação básica brasileira, apresentando oportunidades de pesquisa na área. Apresentam uma proposta para minimizar alguns dos problemas apontados. Segundo as autoras, O ensino do pensamento computacional na educação básica brasileira irá requerer a formação de professores especializados para atuarem nas escolas. Nesse contexto, segundo Nunes (2010), os cursos de Licenciatura em Computação têm uma enorme responsabilidade de formar professores para introduzir a Ciência da Computação na educação básica, disseminando assim o pensamento computacional.

Tendo em vista os desafios relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de Computação, uma abordagem é apresentada para minimizar tais problemas. Trata-se de um modelo para a aprendizagem do pensamento computacional, intitulado pen (FRANÇA, 2015).

Figueiredo, Nobre e Passos (2015) realizaram uma pesquisa com professores sobre os desafios na prática docente diante da utilização de tecnologias computacionais na educação. A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) está presente em todas as atividades humanas na atualidade, e possui a função de acelerar a modernização, mudar a produtividade, além de ampliar a comunicação e informação. Há a sua incorporação em diversos setores da sociedade, inclusive na Educação, na qual possibilita a preparação do cidadão para trabalhar na sociedade do conhecimento, ou sociedade em rede. (ANDRADE, 2002).

As autoras concluíram que as tecnologias mais utilizadas pelos professores de algumas instituições de ensino do Espírito Santo são: internet, e-mail, editor de texto, software de apresentação, redes sociais, projetor multimídia e impressora/scanner/multifuncional. Em relação aos desafios enfrentados pelos professores, mediante à utilização das tecnologias em sua prática pedagógica estão: infraestrutura física e tecnológica inadequada, exploração das potencialidades dos recursos disponíveis, falta de profissionais para a gestão e manutenção dos laboratórios

e facilidade de dispersão do aluno.

Em seu artigo, Leite e Ribeiro (2012) abordam os principais problemas relacionados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação brasileira. Segundo os autores, um dos principais entraves para a utilização das TICs na educação brasileira é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores. Os autores relatam que, da perspectiva do professor, a principal limitação percebida para maior uso das TICs na escola é seu nível de habilidade tecnológica, mais baixo quando comparado ao do aluno. Grande parte dos professores (64%) concorda, totalmente, que os alunos da escola sabem mais sobre computador e Internet do que o docente.

Para Clebiana Dantas Calixto, e Jane Cleide Cardozo dos Santos (2011), quando se trata da formação de professores, pensa-se nos cursos de nível superior que inicialmente formam os futuros profissionais que irão atuar na educação.

Segundo os autores, independente dos motivos que causem esse problema, é fundamental que a educação se adapte a esse novo paradigma da educação moderna, isso porque a nossa sociedade (essa “sociedade tecnológica”) exige pessoas com domínio das novas tecnologias.

Em seu trabalho, Rosa (2013) evidencia que as tecnologias causaram enormes benefícios em termos de avanço científico, educação, comunicação, lazer, processamento de dados, busca e produção do conhecimento. A autora conclui que o professor precisa vencer o receio de usar as tecnologias em seu trabalho docente e terá que ser responsável por esta ruptura paradigmática a partir da mudança do próprio comportamento. Pois, somente mediante esta mudança as dificuldades aqui apresentadas e muitas outras que possam surgir serão superadas permitindo a utilização dos potenciais educativos das TIC.

Em seu artigo, Posada, Buchdid e Baranauskas (2016) analisaram trabalhos publicados na internet sobre informática na educação, os autores destacam que a relação entre tecnologias digitais e sua apropriação em contextos educacionais envolve aspectos particulares de contextos acadêmicos e governamentais que impactam na pesquisa e sua prática. De forma geral os resultados mostram que os atores principais da pesquisa estão distribuídos entre aos temas da educação e da tecnologia de forma equilibrada. Os resultados evidenciam que a proporção de expressões relacionadas com tecnologia e expressões relacionadas à educação se mantém de forma equilibrada ao longo dos anos, indicando não haver uma ênfase maior em um dos lados.

Lima e Moraes (2016) relatam que o uso do computador destinado a criação de ambientes de aprendizagem propicia a construção do conhecimento apresentando enormes desafios. Primeiramente, implica em compreender o computador como uma nova forma de representar o conhecimento. Em segundo, requerer a análise cuidadosa do que constitui ensinar e aprender, além da demanda de repensar o papel do professor nesse contexto. Em terceiro, a formação desse professor envolvido no conhecimento sobre computadores. Assim o processo de formação propicia condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e compreender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Os autores concluíram que os professores mesmo em sua maioria não tendo curso de informática procuram utilizá-los como ferramenta colaborativa para aprendizagem e que os laboratórios de informática que grande contribuição no processo de ensino, tendo em vista que este

proporciona a construção de conhecimento que passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber, própria da inteligência coletiva, uma inteligência distribuída por toda à parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, e que resulta em uma mobilização efetiva das competências individuais.

No trabalho de Silva, Quadros e Ferreira (2018) foram levantadas questões históricas da Informática no Brasil. Como foi o início dessa área na educação, as dificuldades encontradas como, por exemplo, os altos custos dos equipamentos e as universidades que tomaram a iniciativa de informatizar o ensino. Com a pesquisa foram identificadas as causas da disciplina Informática não ser obrigatória no ensino fundamental das escolas municipais. A falta de recursos e a não constatação da disciplina de Informática no Plano Curricular Nacional (PCN) são as principais causas. Além disso, observou-se que a falta de iniciativa dos profissionais da área em apresentar projetos também é uma grande causa, já que o MEC apoia projetos relativos a esta área.

Em seu trabalho, Santos (2017) concluiu que a pesquisa realizada sobre informática Básica teve uma real importância tanto aos profissionais de educação quanto aos alunos, sendo bastante proveitoso e satisfatório. Percebe-se que houve uma aprendizagem significativa dos alunos do ensino da informática como metodologia pedagógica através de atividades como criação de histórias em quadrinhos por meios de slides com intuito de despertar a motivação, a atenção dos alunos com a utilização da metodologia diversificada como estratégia para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo o autor, é necessário que haja formação continuada a professores que envolva atividades tecnológica, incluindo desde a utilização do computador ao uso de softwares educacionais, espera-se que os governantes desenvolvam política pública que envolva desde a formação até a compra de materiais e manutenção no ambiente escolar principalmente nos laboratórios de informática, tanto para os docentes quanto aos discentes.

Além dessas referências elaborou um quadro com um recorte temporal de 1999 a 2020 de obras que abordam essa temática de estudo. A seguir temos o quadro 01, descrevendo o contexto, objetivo e a contribuição diferencial de ambas as referências.

A próxima seção abordará sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica, com aplicação de questionários para obtenção de melhores resultados. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Assim, a pesquisa qualitativa, ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e com-

plexificação do fenômeno investigado.

Para Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa [...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. “A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna” (PAULILO, 1999, p. 135).

A investigação qualitativa apresenta características particulares. Seu universo de ação está longe de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e quantificáveis. Seu campo de investigação se situa na esfera da subjetividade e do simbolismo, fortemente inserido no contexto social e situacional. Sua utilização está francamente vinculada a estudos de cunho interpretativo (PAULILO, 1999).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

De acordo com Gil (2002, p. 45):

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa arrecadados muitos dispersos pelo espaço.

No mais, Gil (2002, p. 45) ainda argumenta que:

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, a pesquisa desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Portanto, a presente pesquisa teve como amostra, um coordenador pedagógico e três (03) professores de Língua Portuguesa de sala de aula do 6º ao 8º ano do ensino fundamental II. Para fundamentação dessa pesquisa foram aplicados questionários do tipo semiestruturado em forma de quiz. Com as seguintes perguntas:

Coordenador pedagógico

1. Quais as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola?
2. Quais os pontos positivos da implantação da informática na escola? E negativos?
3. O que você entende sobre implantação da informática?

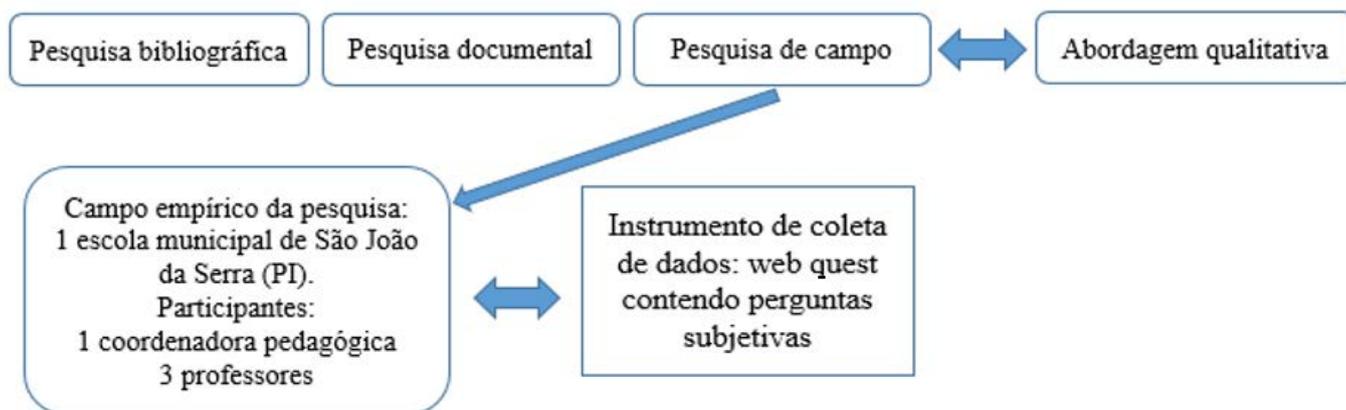
4. Você acha que os docentes dessa escola estão capacitados a ministrar aulas utilizando somente ferramentas tecnológicas? Por quê?
5. O uso da informática na educação facilita o aprendizado dos alunos? Explique.

Para a análise desses resultados buscamos como categorias recursos tecnológicos e informática na educação como interação com as respostas coletadas desse instrumento junto aos participantes da pesquisa.

Professor da sala de aula

1. Você acredita que o uso da tecnologia da informática poderá melhorar o aprendizado dos alunos? Por quê?
2. Você já fez o uso de laboratório de informática para ministrar alguma aula?
3. Você se acha capacitado para trabalhar com seus alunos no laboratório de informática?
4. Quais equipamentos tecnológicos você utiliza em sua sala de aula?
5. Qual o seu maior desafio no uso da tecnologia da informática?

A seguir temos um esquema para melhor compreensão da metodologia:



Fonte: arquivo da autora, (2020)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários para os seguintes sujeitos: coordenador pedagógico e professores do 6º ao 8º ano de uma escola pública do município de São João da Serra-PI.

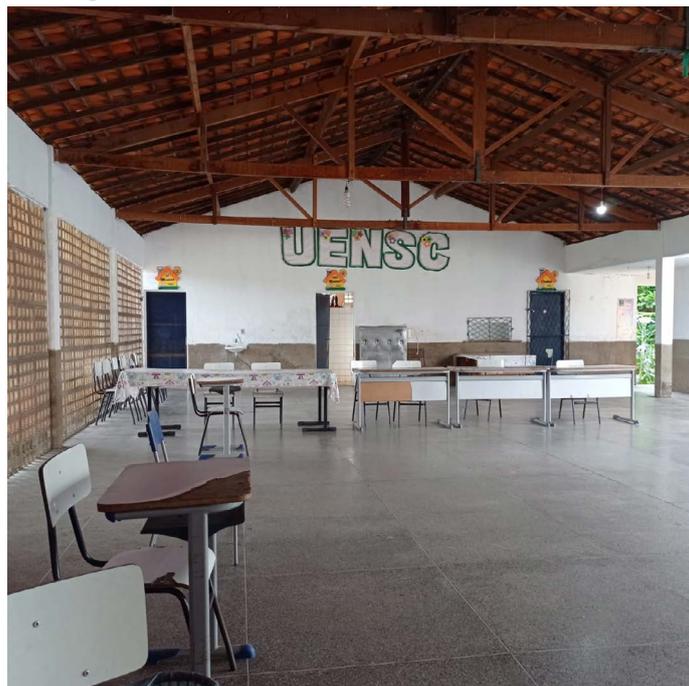
A instituição oferece a modalidade de ensino fundamental anos iniciais e finais. Atualmente, a escola tem matriculados 237 alunos com faixa etária de seis a dezesseis anos. A equipe de servidores da escola é fortalecida pelos funcionários, professores, direção e coordenador pedagógico. A escola é composta por sete (07) salas de aulas, três (03) banheiros, cantina, dispensa, diretoria e pátio. As figuras a seguir equivalem a estrutura física da escola de campo.

Figura 1- Escola pesquisada



Fonte: arquivo do autor, (2020)

Figura 2 - Parte da estrutura interna da escola



Fonte: arquivo do autor, (2020)

Figura 3 - Estrutura interna da escola



Fonte: arquivo do autor, (2020)

Observa-se que a escola não possui estrutura para receber laboratório de informática, pois não há salas vagas para instalação. Além disso, aplicou-se questionários com a coordenadora pedagógica da escola. Sobre as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola:

Computador, notebook, impressora, multimídia, caixa de som e internet Wi-fi. (Coordenadora pedagógica)

Os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno (SOUZA E PATARO, 2009).

Observa-se que existem ferramentas tecnológicas na escola, porém só existe um de cada recurso citado pela coordenadora pedagógica. Por isso, ainda falta muitos passos a serem seguidos.

Sobre pontos positivos e negativos:

Positivo: facilita o trabalho de toda a equipe tornando sempre um serviço mais ágil e de qualidade. Negativo: quando são usados para fins não educativos dentro da sala de aula, a internet por exemplo. (coordenadora pedagógica)

Flores e Escola (2008) esclarecem que a inclusão digital não significa somente o acesso às novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento. Há que ter capacidade educativa no uso da internet e capacidade de aprender a aprender, para aprender a ser.

Coscarelli (1998, p.40) afirma que: “É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho”. Ele traz informações e recur-

sos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula(1998, p.40).

Diante disso, evidencia a necessidade de aperfeiçoamento para funcionários da escola, e principalmente para professores, para que saibam lidar com os alunos durante a utilização dos laboratórios de informática.

Sobre implantação da informática:

Uma era em que o professor passa a ter mil e uma forma de ministrar aulas. Essa implantação da informática dentro da escola veio para ampliar os horizontes de cada docente e discente onde o professor passa a ser o orientador/mediador e não mais o dono do saber. (coordenadora pedagógica)

De acordo com Almeida (2000b, p.46):

[...] entrelaçam os fundamentos da Informática na Educação com o domínio dos recursos computacionais e com a prática de uso do computador com os alunos. Tais atividades são acompanhadas de reflexões na prática e sobre a prática e têm por base a teoria em contínuo processo de elaboração, com o objetivo de construir uma nova prática.

Neste contexto, nos dias atuais torna-se indispensável o uso dessas tecnologias, que devem ser utilizadas a favor da prática educativa.

Sobre docentes ministrar aulas utilizando somente as ferramentas tecnológicas:

Não. Porque nem todos ainda gostam ou sabem lidar com essas ferramentas. (coordenadora pedagógica)

Segundo Valente (1999, p.140):

O professor também precisa ser capacitado para assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não mais do que entregador da informação.

Compreende-se que é essencial estimular a participação dos docentes em cursos para capacitações e aperfeiçoamento para aplicar nas diferentes realidades escolares.

Sobre a facilitar o aprendizado dos alunos:

Sim. Porque com o aluno desenvolvido o professor pode está fazendo uso de aulas invertidas: onde os estudantes chegam na sala de aula após já ter estudado um determinado conteúdo. (Coordenadora pedagógica)

Segundo Bonilla (1997, p. 2):

O computador é um recurso que pode desencadear uma nova dinâmica educacional, proporcionando a possibilidade de mudanças de paradigmas, pois facilita o fazer, o executar e criar coisas, encurta as distâncias e facilita a comunicação. Portanto a sua utilização na educação significa uma possibilidade de estruturar, potencializar e fortalecer novas idéias, que podem transformar a escola num espaço vivo de produção, recepção e socialização de conhecimentos.

Neste contexto, acredita-se que os professores devem utilizar as tecnologias para dinamizar as aulas e orientar os alunos, que por sua vez devem colaborar para construir seu próprio conhecimento.

Também foram aplicados questionários para os professores de português do 6º ao 8º ano. Sobre acreditar que o uso da tecnologia da informática poderá melhorar o aprendizado dos alunos, temos as seguintes respostas:

Sim. Pois possibilita ao aluno uma área vasta de pesquisa e o manuseio de diversos recursos para a organização de suas pesquisas e atividades. (Professor 1)

Sim. Porque hoje sabemos que o mundo gira em torno da tecnologia, portanto percebe a tamanha importância desta ferramenta na vida dos alunos. (Professor 2)

Sim. A inclusão da informática no ensino-aprendizagem é importante, uma vez que permite o professor promover a interação entre os conteúdos trabalhados em sala possibilitando a aquisição do conhecimento e tornando a escola mais próxima da realidade dos alunos. (Professor 3)

Para Imbérnom (2010, p. 36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Neste sentido, percebe-se o interesse dos professores em utilizar recursos tecnológicos para consequentemente melhorar o desempenho dos alunos na sala de aula.

Sobre o uso de laboratório de informática para ministrar aula:

Sim, na escola estadual. (Professor 1)

Sim, no estado, existe a sala de informática e quando precisávamos era só remover os alunos até lá, mas o município ainda não dispõe desta ferramenta. (Professor 2)

Não. (Professor 3)

As tecnologias modificam algumas dimensões de nossa inter-relação com o mundo da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Tem-se que levar em conta que está acontecendo um novo reencantamento com a tecnologia, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade. Percebe-se que os valores estão mudando, que o referencial teórico com o qual avaliávamos tudo, já não está dando conta de explicações satisfatórias como antes (MORAN, 2004).

Desta forma, percebe-se que a instituição não possui laboratórios de informática, os professores que já utilizaram, aconteceu em escolas estaduais, que estão mais avançadas neste quesito. Por isso, os educadores precisam acompanhar o processo de mudanças.

Sobre achar-se capacitados para trabalhar com alunos em laboratório de informática:

Sim. (professor 1)

Infelizmente não, tenho muita dificuldade, mas nunca deixei de utilizá-la, pois pedia ajuda aos coordenadores e até mesmo os próprios alunos. (professor 2)

Não. É necessário oferecer cursos de formação continuada para sentirmos seguro com o uso desses novos recursos. (professor 3)

Piaget, *apud* Mesquita (2005, p. 5)) salienta, “que o primeiro objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, pessoas criativas, inventivas e descobridoras, formadoras que possam verificar, questionar e não simplesmente aceitar tudo que lhe é imposto”(p.05).

Neste sentido, observa-se a carência dos cursos de formação para professores na área da informática. Consequentemente a maioria dos professores têm uma certa dificuldade na uti-

lização desses laboratórios.

Sobre equipamentos tecnológicos utilizados em sala de aula:

Retroprojektor e vídeo aula. (professor 1)

Celular, computador, caixa de som, data show e outros. (professor 2)

No contexto da pandemia utilizamos: videoaulas, aplicativos e plataformas de aprendizagem. (professor 3)

Assim, sobre esse questionamento destaca-se a importância do uso de recursos tecnológicos para que o aluno alcance uma aprendizagem significativa.

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2003, p.61).

Neste caso, observa-se que já há um consenso entre os professores, da necessidade de utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas.

Sobre os desafios no uso das tecnologias da informática:

O pouco acesso e escasso conhecimento na área da informática pelo aluno. (professor 1)

Aprender cada vez mais o que esse mundo tem a nos oferecer, para facilitar o meu trabalho como educadora. (professor 2)

O domínio dessa ferramenta e também a sua utilização pedagógica. (professor 3)

Segundo Costa (2015) surge um outro desafio no uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, que é a falta de formação de professores na área, fazendo com que muitos profissionais se tornem resistentes ao uso e incorporação de novas tecnologias na sala de aula e deixem de utilizá-las por falta de formação. Desafio este que deve ser enfrentado pelo professor, bem como o de refletir e repensar sua prática pedagógica.

Neste contexto, observa-se a necessidade de garantir aos professores as condições necessárias para que possam adaptar suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo da tecnologia vem transformando o campo educacional nos últimos anos. O acesso à internet possibilita a escola está diariamente conectada com o mundo todo, a escola pode incluir-se ao universo digital para desempenhar diversos objetivos educacionais, para que isso ocorra é necessária uma infraestrutura adequada, como sala de informática, número de computadores e a própria conexão à internet.

A partir dos resultados percebe-se que o professor é otimista quanto ao uso das tecnologias, mesmo não possuindo tais recursos, está sempre em busca de meios que facilitam o desenvolvimento educacional.

Detectamos também, que alguns ainda tem dificuldade em utilizar essas ferramentas.

Diante dos questionamentos de resultados da pesquisa, conclui-se que na perspectiva dos educadores a ferramenta da informática será de grande utilidade para auxiliar no processo educacional, mas que também é necessário uma formação continuada para os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: Informática e Formação de Professores. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000b.

ANDRADE, P.F. “Aprender por Projetos, Formar Educadores”. In: Valente, J. A.(Org.) Formação de Educadores para o uso da Informática na Escola. São Paulo: Unicamp. 2002

BONILLA, M^a Helena Silveira. Educação e Informática. Uniagenda,. Ano 3, N^o122, Ijuí-RS, 26 set. a 10 out., 1997, p. 2. Consulta em 10/07/07- www.faced.ufba.br

CALIXTO, C. D.; CALIXTO C. D. & SANTOS, J. C. As TICs na formação de professores: exclusão ou inclusão docente? Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2742079>. 2011

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998

COSTA, S. M.. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) -Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014

DESLAURIERS, J. P. Recherche qualitative – Guide pratique. Montreal: McGraw-Hill. 1991

FIGUEIREDO, Gislaíne Lourenço Rocha, NOBRE, Isaura Alcina Martins, PASSOS, Marize Lyra Silva. Tecnologias Computacionais na Educação: Desafios na Prática Docente. 2015

FLORES, P. A. Q. & Escola, J. J. “As novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento da língua materna”. In Actas do 7. Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho, 2008.

FRANÇA, Rozelma Soares, TESDECO Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Desafios e oportunidades ao ensino do pensamento computacional na educação básica no Brasil. 2015

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34^a Ed. São Paulo, SP: Editora paz e Terra, 2006

GARCIA, Rosângela Silveira. Educação e tecnologia: desafios, limites e possibilidades. 2015

GIL, Antônio Carlos. COMO CLASSIFICAR AS PESQUISAS? Disponível em www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc. 2002

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUERREIRO, Jackeline Gonçalves Rodrigues. Novas tecnologias na educação básica: desafios ou possibilidades? 2014

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864 Acesso em: 08 abril 2019

LEITE, Werlayne Stuart Soares, RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. 2012

LIMA, Marilene Silva Barbosa, MORAIS, Marcio Aurélio Carvalho. Uso dos laboratórios de informática em escolas públicas estaduais do ensino médio e fundamental no bairro Cristo Rei em Teresina-PI. 2016

MENEZES, Antonia Deiziane Alves. A importância dos laboratórios de informática em uma escola classe: diagnósticos e desafios. 2014

MESQUITA, Abreu Sueli. Abordando a Prática Docente. 2005

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas In: Moran, Maseto, Marcos Tarcisio, Behrens, Marilda ^a. Novas Tecnologias e Mediação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2004. p.11-63.

MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Publicado na revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26

NASCIMENTO, Lucilene Guilherme. ESCOLA.COM: Desafios e possibilidades da Informática Educativa em Bananeira PB. 2010

NOBRE, Isaura Alcina Martins. Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios. *et alj.* - Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.

OLIVEIRA, Nilza A.P. Silva. FILIZORA, Roberto. O uso da tecnologia da informática na educação da teoria à prática. 2008.

PAULILO, M. A S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social em Revista. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. . Acesso em 26 de julho de 2016.

POSADA, Julián E. Gutiérrez, BUCHDID, Samuel B., BARANAUSKAS, M. Cecília C. A informática na educação: o que revelam os trabalhos publicados no Brasil. 2016

QUEIROZ, Vivina Dias Sól. URTDA, Sônia. Desafios históricos e políticas do uso da informática na educação em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões. 2020

RIOS, Miriam Benites. HABOWSKI, Adilson Cristiano. CONTE, Eliane. Programas de implantação da informática na educação: histórico e desafios perante a formação docente. 2018

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. 2013

SANTOS, Francisco Matos. A utilização da informática básica para alunos do 5º ano do ensino fundamental na escola municipal Antônio Vieira de Carvalho do distrito de Belo monte no município de Novo Repartimento-PA. 2017

SANTOS, Isabelli Cristina. Um debate acerca dos desafios do uso da informática na educação. 2016

SILVA, El Menezes, Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertações. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

SILVA, Vilquer Rodrigues da, QUADROS, Josuel Machado de, FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. A inclusão da Informática como disciplina obrigatória no ensino fundamental nas cidades de Capão da Canoa e Terra de Areia. 2018

SOUZA, Roberto de, Joami. PATARO, P.R.M. Vontade de saber Matemática. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009

STINGHEN, Regiane Santos. Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar. 2016

UNES, D. J.. Computação ou Informática? Jornal da Ciência. 30 de março, 2010.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. 1999.

Ciudades educadoras, como eje articulador de prácticas de formación para la docência

Iracema Campos Cusati

Universidad de Pernambuco UPE Campus Petrolina

Antonio Carrillo Avelar

Universidad Pedagógica Nacional - UPN

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

Universidad Pedagógica Nacional - UPN

Regina Maria da C. S. Maia

Universidad Federal del Sur de Bahía - UFSB Campus Sosígenes Costa

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.5

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de formación de docentes para favorecer ciudades educadoras en la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco de la Ciudad de México, plantea como ejes teóricos y metodológicos para desarrollar una docencia innovadora y vinculada con los problemas, necesidades y desafíos del contexto sociocultural de la ciudad, la investigación en el aula, la docencia colaborativa y el emprendimiento educativo freiriano. Desde la docencia plantea favorecer la formación de ciudadanía participativa, la sustentabilidad y la democracia deliberante en los ámbitos formales, no formales e informales de la educación, de las instituciones y organizaciones sociales. Con base en la concepción de flexibilidad curricular se analiza la tercera fase de formación en el currículum de la licenciatura en pedagogía en la cual se destacan los aspectos de vinculación teoría-práctica, servicio social-prácticas profesionales y proceso de titulación, se presenta el diseño de la propuesta de opción de campo con sus ejes curriculares y de formación y finalmente se establecerán los criterios de trabajo para las ciudades educadoras y formación de ciudadanía.

Palabras clave: Ciudades educadoras. Formación y docencia colaborativa. Investigación. Emprendimiento freiriano.

INTRODUCCIÓN

Los retos del pensamiento complejo (Morín, 1999) para vivir y desarrollarnos en siglo XXI, en medio de la incertidumbre, el caos y la auto organización que generan, requieren de una respuesta integradora de la vida ciudadana que nos concierne a todos, gobernantes, políticos, académicos, profesionales y sociedad en general, pero en buena medida le corresponde a la educación, a los educadores, docentes y pedagogos, tomar iniciativas profesionales y trabajar conjuntamente en instituciones educativas formales, no formales e informales (Carta, 2004, p.2), con un sentido educativo y con un esfuerzo de colaboración para impulsar la calidad de vida de las personas, la diversidad cultural, el diálogo en condiciones de igualdad, la sustentabilidad, el humanismo crítico con justicia y dignidad, y desarrollar el compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa, deliberativa, solidaria y abierta a la diversidad.

Construir ciudades educadoras desde la docência implica promover condiciones de igualdad generadoras de diálogo y debate, entre profesores, autoridades, alumnos y comunidad en general, para emprender acciones colaborativas dentro de las escuelas, centros educativos, corporaciones, organizaciones u otros organismos sociales.

Lo anterior, en contraste con la realidad educativa imperante en gran parte de la sociedad global, requiere un cambio en la cultura académica de las instituciones educativas, implica la transformación de la función docente: de un docente aislado, tradicional, autoritario, discursivo, reproductor de ideas y roles, a una comunidad de diálogo e indagación para el emprendimiento educativo de docentes comprometidos con la formación de ciudadanos activos, colaborativos, transformadores de su vida y su realidad más próxima, de su realidad local y así conformados en redes de ciudades educadoras, incidir en la transformación de la realidad global.

Docência colaborativa para el emprendimiento freiriano

El proyecto de formación y docência para favorecer ciudades educadoras tiene como base filosófica la pedagogía de Paulo Freire (2004, 2011, 2015) quién fue un gran emprendedor social desde la acción educativa, promovió la alfabetización de adultos en Brasil considerando la lectura del contexto para transformarlo, por lo que su obra pedagógica considera al hombre como sujeto de su propio destino histórico. Junto con ello promovió una educación humanista que busca la integración del individuo en su realidad local y nacional, desde donde define a la educación como un proceso de liberación a través del desarrollo de conciencia crítica. Lucho por mantener y promover una pedagogía del oprimido en grandes movimientos de formación para ciudadanos en diversos países como Chile, Bolivia y varios países de África.

Es por ello que el emprendimiento educativo freiriano pretende dar vida a una visión de cambio institucional en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural de la ciudad; promueve una mejor manera de hacer las cosas para el beneficio de la ciudadanía; crea una nueva cultura escolar en permanente vinculación con los problemas del entorno; desarrolla un compromiso histórico social con los menos favorecidos; pero sobre todo, identifica un desequilibrio injusto que causa la exclusión, la opresión, el silencio y la complicidad, para dar paso a un equilibrio estable, con autonomía para actuar en el mundo por las libertades.

Para construir ciudades educadoras se necesitan emprendedores freirianos, convencidos de un proyecto por la libertad, por la educación, por la ciudad y la ciudadanía, versa así un

epígrafe de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras:

“El aire de la ciudad nos hace libres”, se leía en los muros de las primeras ciudades europeas. Y esto es así, porque la vida urbana permite que las personas establezcan relaciones solidarias entre ellas y se encuentren para trabajar en torno a proyectos basados en la justicia, la paridad y la democracia.

Todas las ciudades poseen un gran potencial educador. Las personas que habitan en centros urbanos pueden obtener un enorme conocimiento en diversos ámbitos, todos vinculados con el ejercicio de sus derechos sociales, cívicos, políticos, culturales y económicos.

En las ciudades, las personas aprenden a participar, a ejercer ciudadanía, a convivir y trabajar por un presente y un futuro más equitativo y amable, respetuoso de ellas y del medio que las rodea. Esta es la promesa que encierran nuestras ciudades; en especial sus espacios públicos, aquellos donde las personas construyen para resolver asuntos que importan a todos. (Rodríguez y Rodríguez, 2015, p. 1)

Para nuestro proyecto de docência, un emprendedor es todo docente que tenga la iniciativa y decisión de llevar adelante un proyecto académico-social en cualquier sector de la actividad escolar, social y ciudadano, ya sea con fines de cambiar o consolidar la vida de una aula o institución educativa, de una organización civil o de un sector urbano:

- Posee una perspectiva humanista.
- Confía en la capacidad y potencialidades de cada persona para transformarse y transformar su entorno escolar y ciudadano.
- Posee fuerte determinación para hacer cambios sociales.
- Identifica y aplica soluciones prácticas a los problemas sociales y urbanos.
- Se enfoca al desarrollo de valores sociales con base en el diálogo, la reflexión y el compromiso social crítico.
- Actúa en el entorno para humanizarlo, para transformarlo, para liberarlo.
- Se preocupa por la obtención de resultados a favor de la justicia social y ciudadana.

Cuando se habla emprendimiento académico, se asocia con la lógica empresarial en todos los sentidos, sin embargo, aquí lo que interesa es favorecer el efecto de emprender, un verbo que hace referencia a llevar adelante una obra académica (Molina et. Al., 2020).

[...] podría proponerse un trabajo emprendedor que asuma las condiciones del aprendizaje basado en proyectos, el cual además de dinamizar las tareas en equipo, genera una concepción de análisis que trasciende el paradigma de la información e instala la labor investigadora en el plano de la acción. Efectivamente, la labor de interpretación requiere una actitud activa, una proactividad que lleva la acción hacia la consecución de resultados concretos, la resolución de obstáculos y superación de barreras, postulando un saber situado que desde la investigación fundamentada en la realidad provea soluciones holísticas al proyecto requerido. Soluciones que son inmediatamente puestas en acción en la realidad, debido a la relación con prácticas a llevar a cabo y/o con la actividad laboral de los alumnos. (Herru, *et al.* 2019: 9).

El emprendimiento implica promover el esfuerzo para enfrentar diversas dificultades con la idea de promover cambios socioculturales a favor de la educación y la ciudad. Suele ser un proyecto que se desarrolla con esfuerzo y haciendo frente a diversas dificultades para llegar a la resolución de un problema situado (Díaz Barriga:2006).

Formar docentes como investigadores es involucrarlos en el cuestionamiento colegiado de las prácticas educativas cotidianas y al mismo tiempo buscar alternativas de innovación, que los lleve en los hechos a tener un sentido creativo y de realización social. La investigación a favor de la transformación de la cultura escolar, institucional y ciudadana, tiene una significación

muy importante, porque implica que sus realizadores le encuentren gusto y realización en lo que se construye académicamente a través del desarrollo de actividades de microemprendimiento¹ (Polanco, 2005).

El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general, es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru, et. al. 2019: 8).

Sin embargo, formar docentes investigadores emprendedores también significa preparar individuos, que generen el valor sustentado del conocimiento y las habilidades académicas, para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear emprendimientos con un sentido social implica que se logre que las cosas sucedan, o sé mejoren (Marulanda, 2009). Cabe destacar, que el emprendimiento desde la perspectiva de formar docentes investigadores significa también considerarse como capacidad integral humana que se puede crear y fortalecer con el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que unidas con una experiencia profesional, se puede generar la capacidad de ser creativos y tener visión y gusto por realizar las cosas; en esta tarea, también es importante tener presente el equipo de personas que apoyaran en esta tarea y las coyunturas que se pueden aprovechar o crear a favor de lograr que las cosas sucedan (Wenger, 2001). Tomando en cuenta que mucho de lo que acontece en las instituciones educativas y sociales, son problemas de corte cultural y por lo tanto se deben de resolver culturalmente, es decir si se quiere cambiar una realidad educativa y ciudadana es necesaria la formación de equipos de trabajo que vayan en una misma dirección académica.

La escuela debe de convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura que se intercambia en la comunidad social utilizando las herramientas del conocimiento más depurado. Vivencia y tratamiento de los problemas reales desde las posiciones de igualdad y libertad intelectual. El conocimiento de las disciplinas no tiene valor en sí mismo sino como instrumento para mejor comprender la complejidad de los problemas que realmente preocupan a los individuos de una comunidad (Pérez Gómez, 1998:285)

El enfoque colaborativo se une con los planteamientos de Paulo Freire (2015) de posicionar al docente como una autoridad; como un profesional que debe confiar en sus propios saberes, convicciones y capacidad para vincularse con los estudiantes y con sus colegas para una formación social y ciudadana humanista, solidaria y justa. Su propuesta formativa recupera el sabor del diálogo y el valor de su creatividad que surge a partir de compartir su experiencia. Él también plantea, la importancia de crear y fortalecer proyectos emancipadores que busca beneficiar las prácticas culturales de aquellos individuos que han sido silenciados por los autoritarismos institucionales a varios niveles. En este contexto, Freire (2011) posibilita tener herramientas para no renunciar a la utopía de cambiar el mundo. Considera que el diálogo es el eje de una convicción democrática, que convoca a luchar por esa escuela y esa ciudad que escucha, provoca y promueve experiencia del fomento de la libertad. Su filosofía como educador procura favorecer el respeto y la tolerancia y de este modo eliminar de alguna manera la violencia, descalificación y **discriminación** que se manifiesta con frecuencia hacia la población excluida culturalmente y con

1 En este marco, se considera el uso de Microemprendimientos didácticos como estrategias que facilitarán el desarrollo de competencias tales como: innovación, creatividad, independencia, autoconfianza, habilidades comunicacionales, capacidad de gestionar la incertidumbre integrando las distintas disciplinas involucradas en cada uno de los trabajos que realicen (Herru, et. al. 2019: 9).

capacidades e intereses diferentes. La metodología que propone Freire (2015) es fundamentalmente una propuesta que favorece la cultura de los excluidos, que, a su vez, se traduce en una política de apoyo a su causa. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Freire (2011) no confunde los planos político, pedagógico y didáctico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre debe construir su historia y busca reencontrarse; es un movimiento que busca ser libre a partir de que se reconoce sus diferencias. Freire (2011) reconoce que la metodología surge de la práctica social para volver a posesionarse ahí mismo. Esta surge después de la reflexión, sobre la misma práctica con miras a ser transformada. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: su marco de referencia está definido por su historia y no puede ser rígido ni universal como se venía imponiendo, sino que tiene que ser construida por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La opción de campo de docência para favorecer ciudades educadoras, tiene como eje fundamental la puesta en marcha de invertir el modelo tradicional Enseñanza-Aprendizaje a través de un modelo colaborativo con base en prácticas de investigación con un soporte pedagógico alternativo como el propuesto por Freire (2004), de tal manera que le permita cambiar la forma de enseñanza del docente como una propuesta inicial de transformación y rompimiento de paradigmas de su acción académica, para iniciar un recorrido en el que gradualmente transite del modelo tradicional a un proyecto académico centrado en el proyecto de los docentes y sustentado en el fomento del aprendizaje y la enseñanza de los involucrados en un proyecto formativo para las ciudades educadoras. Es una propuesta curricular en donde se pretende formar nuevos profesionales de la educación, y profesores en servicio que aspiran a transformarse y a transformar los escenarios donde se encuentra realizando su servicio como docentes, con base en la investigación, el desarrollo autónomo mediante la búsqueda de respuestas colaborativas a las necesidades de formación propia y para la transformación de su entorno, en la construcción de ciudades educadoras.

La docência como campo de la pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nace en 1978 con el lema de “Educar para Transformar” y con la finalidad de formar profesionales de la educación en los niveles de grado y de posgrado para atender a las necesidades y problemas del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Por su carácter nacional tiene sedes y subsedes en todos los estados de la República Mexicana, en cada uno de los cuales se desarrolla la docência, la Investigación y la difusión de la cultura. El Campus Ajusco desarrolla su actividad académica en la Ciudad de México desde la creación de la UPN, una de sus licenciaturas emblemáticas es la Licenciatura en Pedagogía, que a pesar de que opera con un plan de estudios que data de 1990, por sus características de diseño y estructura curricular conserva su vigencia con un currículum flexible y abierto, ya que la última fase de formación profesional (se conoce como tercera fase o fase III) en séptimo y octavo semestres, los alumnos pueden elegir una opción de pre especialización en uno de los campos de la pedagogía que son trabajados en el Plan de Estudios. Uno de esos Campos es el de la Docência. De acuerdo con el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía:

“el término campo es conceptualizado en dos sentidos, como campo disciplinar de la pedagogía y como intervención profesional dirigida a ámbitos de la profesión. En dicho Plan, los campos propuestos corresponden, tanto a disciplinas o teorías pedagógicas de reconocida trayectoria y que son también campos de desarrollo profesional: Comunicación Educativa, Currículum, Docência, Orientación Educativa y Proyectos Educativos (Gestión Educativa). Son campos de formación que están incorporados desde la II Fase del plan de estudios y los alumnos cursan dos asignaturas obligatorias de cada uno de ellos de cuarto a sexto semestres; por ejemplo, en el campo de Docência las asignaturas son: Didáctica General (4° semestre.) y Programación y Evaluación Didácticas (6° semestre.) La fase III- corresponde al último ciclo de formación, por lo tanto, asume los siguientes principios: su objeto de estudio es el proceso educativo escolarizado, en todos sus niveles (primario, medio, superior o terciario); y el conocimiento que genera es teórico-práctico. (Cortés, G. y Juárez, S. 1990 y 2009)

La primera fase denominada de “Formación Inicial” consiste en una formación en líneas disciplinares de base para la comprensión contextualizada del fenómeno educativo, como son la Filosofía de la Educación, Introducción a la Psicología, Historia de la Educación en México, entre otras, y corresponde a los tres primeros semestres de la Licenciatura.

La segunda fase denominada “Campos de Formación y Trabajo Profesional” está determinada por la formación en los cinco campos específicos de la pedagogía ya citados, en total son diez asignaturas del cuarto al sexto semestre, dos por cada campo.

La tercera fase denominada “Concentración en Campo y/o Servicio” está ubicada en el último año de la Licenciatura, tiene la característica de hacer del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía un currículum flexible y abierto, como se describe a continuación.

La tercera fase de formación se organiza con el propósito de fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación a los planteos teórico - pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional. Por lo tanto, procura garantizar el trabajo interdisciplinario. Esta fase se configura especialmente con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculados con el campo de estudio-trabajo que el alumno elija para profundizar, así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional. (Plan de Estudios 1990)

Tabla 1 - Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco

Primera fase (1º, 2º y 3er semestres)	Segunda fase (4º, 5º y 6º semestres)	Tercera fase (7º y 8º semestres)
Formación inicial: Disciplinar	Campos de Formación y Trabajo Profesional: Docencia, Orientación Educativa, Currículum, Gestión Educativa, Comunicación Educativa	Concentración en Campo y/o Servicio: Docencia

Es un currículum flexible porque está diseñada para que los estudiantes elijan parte final de su formación profesional, uno de los cinco campos para incursionar en él con mayor profundidad con herramientas teóricas, metodológicas y prácticas propias del campo, que avanzan en relación a los programas de las asignaturas de la segunda fase y se perfeccionan o especializan en esta parte de su formación.

Es una propuesta curricular abierta porque no están determinados los contenidos de las 10 asignaturas que se imparten, sólo se definen estructuralmente como Seminarios de Tesis I y II, que cumplen la función para la intervención en su práctica profesional en un problema de la

realidad educativa a partir del proceso de investigación y para la titulación; como Seminarios de Campo I y II, para la profundización y especialización teórica, metodológica e instrumental del campo; y como Seminarios Optativos I, II y III, para 7º y 8º semestres, que abordan temas complementarios fundamentales el campo.

De esta manera cada año, la coordinación de la Licenciatura en Pedagogía emite una convocatoria dirigida a los equipos docentes interesados en participar en la Tercera Fase, para que diseñen proyectos de opciones de campo que elaboran profesores comprometidos y que como parte de su labor académica se especializan en alguno de los cinco campos de la Pedagogía definidos en el Plan de Estudios 1990, estos proyectos consisten en elaborar un diseño curricular parcial para la tercera fase con diez materias: dos seminarios de tesis, dos seminarios de campo y seis seminarios optativos, el proyecto implica considerar temas específicos de alguno de los campos, vinculados con algún problema o necesidad social y/o educativa del campo y proponer el programa para cada una de las asignaturas que lo aborden, y desde su estudio académico y en algún contexto práctico, se puedan crear alternativas de intervención educativa.

De esta manera, atendiendo la convocatoria de la Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Campus Ajusco, para el ciclo escolar 20210-2021, nace el proyecto de Opción de Campo “Formación y docência para favorecer ciudades educadoras”, que damos a conocer en este artículo. Los docentes que lo impulsamos somos un colectivo de trabajo que hemos estado trabajando en promover el cambio educativo desde la formación de docentes en las escuelas normales, la docência universitaria, la atención a la diversidad y la interculturalidad. Participamos activamente en tres redes que tienen como núcleo de investigación, trabajo e intercambio académico, estos aspectos esenciales para el cambio educativo y la construcción de una nueva ciudadanía: La Asociación de Iberoamericana de Docência Universitaria (AIDU); la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL); y el Colectivo de Escuelas Normales Interculturales.

El proyecto “Formación y docência para favorecer ciudades educadoras”

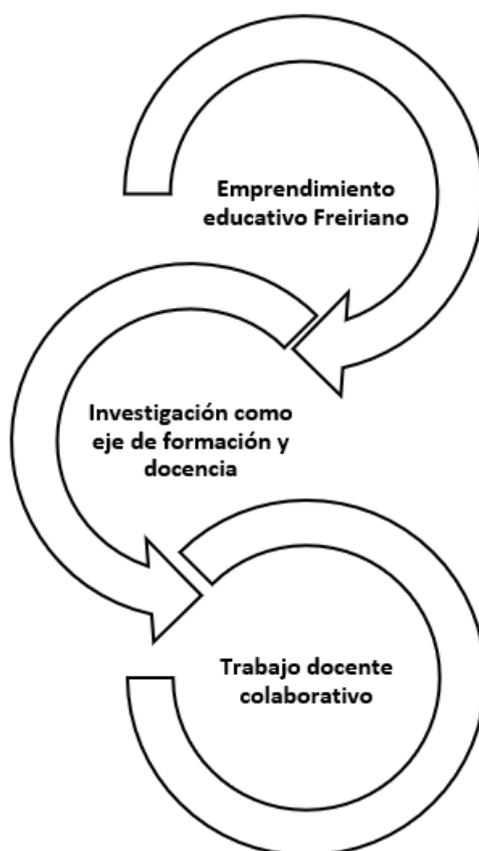
El diseño de la opción de campo denominada formación y docência para favorecer ciudades educadoras, toma como base fundamental la posibilidad de la vinculación de la formación teórica, metodológica e instrumental, con la práctica y el servicio a la comunidad, a la vez que compromete un proceso de formación en la investigación y la sistematización para la titulación. Es así como la propuesta que se presenta es un intento por definir una función de la pedagogía en estrecha vinculación con la construcción de ciudadanía en uno de sus campos de formación y servicio profesional que es a docência.

Esta opción de campo tiene tres propósitos, el primero es contribuir en la pre-especialización de los estudiantes de pedagogía dentro del campo de la docência, desde una perspectiva teórico-práctica en la formación y la enseñanza para ayudar a consolidar ciudades educadoras; el segundo es, ofrecer los elementos teóricos, metodológicos y prácticos de la docência para comprender los problemas de la realidad educativa y la formación ciudadana, a partir de la reflexión crítica, el pensamiento complejo, el diálogo colaborativo, con la formación de comunidades de práctica e indagación, para la transformación de la docência y la cultura académica institucional; el tercer propósito es desarrollar habilidades en los estudiantes de pedagogía para la reflexión, la investigación y la transformación colaborativa de la práctica docente y la cultura

institucional y ciudadana.

Al concluir sus estudios, como perfil de egreso, los estudiantes de pedagogía están preparados para analizar con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria, las prácticas docentes relacionados con la cultura instituida de carácter tradicional, a fin de promover la transformación de la función docente y las prácticas formativas a favor de la construcción de ciudades educadoras. También son capaces de diseñar y propone estrategias de gestión, organización e investigación, para contextos específicos de las ciudades educadoras desde una perspectiva pedagógica y didáctica, a fin de contribuir con estrategias de mejoramiento educativo en el aula, la institución y su entorno comunitario. Emprenden proyectos innovadores de docência colaborativa de carácter interdisciplinarios, en el contexto de problematizar la cultura escolar instituyente en las instituciones de educación básica, media superior y superior, así como espacios no formales e informales de educación para la ciudadanía. Cuentan con principios de coherencia y congruencia entre la equidad, atención a la diversidad, colaboración y democracia, con la capacidad de producir conocimiento, intervención e innovación en la calidad de los procesos educativos y de investigación en los grupos sociales dirigidos a la educación. Generan estrategias de investigación para favorecer aprendizaje colaborativo en su área de formación, con base en el emprendimiento epistemológico y cultural de construir conocimiento a favor de las ciudades educadoras.

La propuesta de opción de campo “Formación y docência para las ciudades educadoras” que se presenta a continuación pretende dar respuesta al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía, al organizar un proyecto curricular de pre especialización dentro del Campo de Docência, tiene como intención incursionar en los ambientes de desempeño de la educación formal, no formal e informal, a partir de tres ejes alternativos de formación y para la docência, como siguen:



El primer eje es el emprendimiento educativo, que se plantea como la posibilidad de cambiar la cultura académica institucional de las organizaciones educativas y sociales desde la docência, en beneficio del enriquecimiento de los procesos educativos, con base en la innovación y las respuestas necesarias a los tiempos de cambio y complejidad global, para la construcción de ciudadanía dentro el movimiento de ciudades educadoras.

El segundo, es la investigación como eje de formación y docência para una cultura académica de producción de conocimientos en contraposición de la tradición de una educación reproductora de saberes hegemónicos, particularmente la investigación acción como base para el emprendimiento educativo y la transformación de la educación en favor de la ciudadanía local y global.

El tercer eje está relacionado con el trabajo docente colaborativo, que pretende rebasar el trabajo aislado hacia una forma colectiva de hacer la educación y emprender proyectos colegiados por medio de comunidades de indagación y práctica en las organizaciones educativas y sociales, las cuales, articuladas en redes académicas locales, nacionales e internacionales, construyan ciudades educadoras que respondan a los retos del siglo XXI.

La estructura curricular está diseñada con base en cinco líneas curriculares:



La línea curricular uno es la Investigación y enseñanza situada

Esta línea tiene como objetivos posibilitar elementos teórico-metodológicos que le permita generar rupturas epistémicas con las propuestas académicas estandarizadas de acciones formativas, con miras a generar nuevas formas de concebir la realidad educativa centradas en procesos de aprendizaje y enseñanza situada. Así mismo, promover prácticas académicas y metodológicas que apunten a generar espacios de indagación y resignificación subjetiva de cor-

te teórico metodológicas, que permitan ir construyendo categorías de análisis de la información recolectada con miras a generar propuestas que mejoran la calidad de la cultura escolar y ciudadana de las instituciones educativas y organizaciones sociales con impacto educativo en la ciudad. Esta línea curricular está conformada por los seminarios de tesis.

La intención del Seminario de Tesis I, que se trabaja en 7º semestre, es tener elementos teórico-metodológicos y epistemológicos generales, que aborden las distintas relaciones entre las políticas educativas del país con las instituciones formadoras de docentes, con particular atención al cuestionamiento de la cultura académica de las instituciones educativas desde el enfoque de la complejidad de la realidad, que les permita acercarse a los propósitos de un proyecto de investigación. Se trata de demostrar el carácter de microemprendimiento y por lo tanto de desafío académico vinculado con elementos de corte metodológico, para transformar sus prácticas académicas.

El seminario de tesis II se trabaja en 8º semestre, procura responder a las siguientes preguntas ¿Por qué es importante hacer un estado del arte? y ¿Por qué es necesario fundamentar los hallazgos, en el contexto de los enfoques de producción del conocimiento para favorecer ciudades educadoras? Se realizará un recorrido de los diferentes métodos investigativos: estudio de caso, análisis de contenido y análisis del discurso, para el desarrollo del estado del arte de la investigación, así como la cimentación teórica del objeto y de los hallazgos encontrados, en donde se destaque un proceso de investigación novedoso.

1. Emprendimiento colaborativo y la construcción de un proyecto de investigación.
2. El rediseño de proyectos de indagación, a partir de teoría fundamentada y el estado del arte, para la definición de la metodología que se empleará.
3. Métodos de investigación cualitativos: Análisis del discurso, análisis de contenido, estudio de casos, para ir consolidando los productos de investigación.
4. El plan transversal en la construcción del objeto de difusión, revisando los contextos y los testimonios en el análisis y planteamiento para la siguiente etapa.

Línea curricular dos, aborda la formación y docência para una educación dialógica

Esta línea de formación está conformada por dos seminarios de concentración en el campo de la docência.

El primer seminario de concentración en campo se denomina “Transformación colaborativa de la función docente”, tienen como propósitos ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar prácticas de formación y docência colaborativa para la investigación y la gestión del cambio educativo. Pretende proponer una reflexión del quehacer didáctico, como un objeto que va más allá del quehacer del aula, que a su vez supone identificar desde qué paradigma cada docente viene construyendo su accionar profesional en el aula. Con este cometido se busca revalorar la importancia del quehacer docente de tipo colaborativo para la innovación educativa en contextos formales, no formales e informales.

1. El debate entre políticas educativas, la teoría pedagógica y la didáctica hegemónica y alternativa.

-
2. Elementos que posibilitan la resistencia individual y organizacional hacia el cambio.
 3. Los principios teóricos que rigen el trabajo colaborativo.
 4. Diseño de estrategias para acentuar el trabajo colaborativo.
 5. El papel de los asesores y facilitadores de la formación de equipos colaborativos.

El segundo seminario de concentración en campo se denomina “Fundamentos del aprendizaje y la enseñanza cooperativa” su propósito es desarrollar propuestas de trabajo colaborativo para el cambio de cultura institucional a partir de la generación de comunidades de indagación y gestión educativa. La intención de este seminario es redefinir teórica y conceptualmente el papel de los niños, los jóvenes y los adultos, en la acción educativa, sus procesos de aprendizaje y el trabajo didáctico en la obra de diversos autores que han trabajado la temática, los cuales se hallan en debate al amparo de transformaciones más profundas en el orden social y el papel que pueden jugar en las instituciones y organizaciones sociales educativas formales, no formales e informales.

1. Elementos para repensar las teorías que estudian los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes en contextos de diversidad cultural e interculturalidad, Dewey, Makárenco, Vigotsky, Gasche entre otros.
2. Los principios que rigen el trabajo colaborativo.
3. Los fines de la educación ante los parámetros de las comunidades colaborativas.
4. Diseño de estrategias que acentuar el trabajo colaborativo.
5. Las reglas de operación del programa de fortalecimiento del trabajo colaborativo en las Instituciones educativas.

Línea curricular tres, aborda las comunidades de práctica e indagación

Esta línea curricular está conformada por dos seminarios optativos:

El Seminario Optativo de “Comunidades de diálogo, investigación y aprendizaje”, centra su atención en las experiencias de formación académica de niños y jóvenes que hacen uso del trabajo colaborativo para dar cuenta de los logros por parte de este enfoque, en la lucha por promover escuelas auto-gestivas y críticas de los sistemas educativos convencionales.

Su objetivo es desarrollar metodologías de trabajo con grupos de adultos, jóvenes y niños, que generen comunidades de indagación y prácticas autogestivas para la educación y la ciudadanía. Sus contenidos principales son:

1. El giro académico de la filosofía para niños, alternativas para el trabajo del aula.
2. La pedagogía por proyectos diálogo y encuentro con los intereses de los niños y jóvenes.
3. Las actividades artísticas, para enseñar a evaluar el trabajo creativo de los niños y jóvenes.
4. La lectura y la escritura en contextos de aprendizaje y contextos socioculturales.
5. El empleo de las tecnologías digitales en entornos de trabajo colaborativo.

El seminario optativo “Aprendizaje colaborativo en la era digital” supone que el trabajo colaborativo significa plasmar en la narrativa un “nosotros”, sin perder de vista sus diferencias, de tal manera que se vaya construyendo un proceso de formación horizontal que permita advertir los alcances pedagógicos de su proyecto académico.

Tiene como objetivo lograr que el estudiante vaya construyendo su propio proyecto de docência a través de la documentación narrativa, como base la dinámica actual. La narrativa del docente recupera su propia voz de una experiencia comunitaria. Esta práctica no surge de manera espontánea, sino es necesario un trabajo intenso con los actores, primero de manera individual y después de forma colectiva. Como temas principales aborda los siguientes:

1. Talleres de documentación narrativa
2. Prácticas de escritura autobiográfica y relatos comunitarios
3. Edición de un texto colectivo
4. El registro audiovisual. Otra mirada del proceso de documentación narrativa.
5. Publicación de experiencia educativas institucionales

Línea curricular cuatro plantea la Investigación y la transformación de la docência

Esta línea está conformada por dos seminarios optativos:

El seminario optativo de Investigación y emprendimiento educativo, pretende retomar la discusión sobre la intencionalidad de la investigación en los procesos de formación de formadores y docentes, se hace hincapié en la necesaria implicación personal y colectiva en el cambio y la ruptura epistemológica de la subjetividad propia y de la investigación en las instituciones educativas. Partiendo de este principio y con base en la información empírica del primer momento de acercamiento al escenario del anteproyecto, se construye el objeto de investigación desde la perspectiva del trabajo de campo y se perfilan los elementos para la construcción de un proyecto de investigación acción, para la transformación de la práctica educativa y la cultura académica escolar. su objetivo es elaborar un proyecto de investigación-intervención basado en la documentación y el análisis del contexto local e institucional de las organizaciones educativas, con el fin de perfilar un problema de la práctica docente y emprender acciones para la transformación y mejora de la cultura académica escolar u organizacional. Trabaja los siguientes temas:

1. Implicaciones: subjetividad y epistemología de la etnografía en educación.
2. El trabajo de campo: Más allá de las técnicas etnográficas.
3. El objeto de investigación desde el trabajo de campo.
4. Emprendimiento colaborativo y la construcción de un proyecto de investigación.
5. El proyecto de investigación educativa para la contextualización de la educación y la transformación de la cultura académica en la escuela.

El seminario optativo La Investigación en el aula plantea que cuando se reflexiona acerca de las interacciones en el aula, como la relación estudiante-contenido, profesor-estudiante, Estudiante-estudiante, entre otras, es importante pensar en los múltiples sentidos que se encuentran presentes en la cotidianidad del salón de clase y particularmente en la inserción sociocultural que permea el accionar del salón de clases. Hoy en día un docente, no puede por sí mismo recuperar

e incidir en todos los elementos que interactúan en una sala de aula, sin embargo, algo puede hacer para cuidar el sentido de la tarea educativa y vigilar el cumplimiento de los derechos de los niños. Su objetivo es desarrollar prácticas de indagación colaborativa, contextual y educativa en los espacios de trabajo docente con adultos, jóvenes y niños, que permitan una comprensión más auténtica de los intereses, necesidades y problemas del aprendizaje en particular y la educación en general, para la construcción de una ciudadanía participante, democrática y deliberativa. Entre otros temas aborda los siguientes:

1. La investigación en el aula, sentidos, estrategias y perspectivas de análisis.
2. Herramientas para el estudio del aula y el fomento de la creatividad.
3. Un camino posible entre la teoría y el cambio de la cultura académica.

Línea curricular cinco desarrolla la práctica docente en ciudades educadoras

Al igual que las demás líneas curriculares, es trabajada por dos seminarios

El seminario de Complejidad, educación y ciudadanía tiene la intención de discernir la relación de la complejidad con la educación, el diálogo posible en la formación de ciudadanía crítica y participativa, así como los retos de los formadores para poner en práctica una educación con condiciones que posibiliten un conocimiento cuyo uso haga posible que los estudiantes resuelvan problemas, satisfagan necesidades se relacionen consigo mismos, con los demás y con el mundo que les rodea, de manera digna, respetuosa, responsable y les permita abrir caminos para resolver los desafíos de la transformación educativa y social, en relación con los problemas del entorno y de la convivencia ciudadana participativa, y de los principios que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y complejo. Su objetivo es aportar elementos para planificar y reflexionar sobre los contenidos en la educación con una aproximación transdisciplinaria, sobre la complejidad de la realidad dentro y fuera de la escuela en un contexto de grandes transformaciones. Los temas que se plantean son los siguientes:

1. Teoría de la complejidad y educación.
2. Ciudadanía, formación ciudadana y ciudades educadoras
3. El método en el pensamiento complejo.
4. La escuela y el contexto como espacios de construcción del conocimiento ambiental.
5. La función de los contenidos en los grupos cooperativos
6. La investigación y la evaluación en la construcción del conocimiento cooperativo.

El seminario Ciudades educadoras: experiencia y narrativa pretende que los participantes comprendan que el enfoque de ciudades que educan, constituye una totalidad en la que se implican complejos problemas de la realidad y de la vida que demandan alternativas educativas distintas a las tradicionales, por lo que se trabaja sobre problemáticas y objetos diversos, que atañen a la convivencia humana y a problemas de riesgo planetario como los ambientales. Un ejemplo de esos problemas complejos son los tiempos de pandemia del mundo en que vivimos, el cambio climático, la contaminación del agua, la alimentación saludable, la pérdida de biodiversidad, la desertificación de los suelos, entre muchos otros. La solución a problemas complejos

dentro de la ciudad requiere comprender que la ciudad es un espacio que junto con sus habitantes, no están aislados del mundo, sino en constante interacción e interdependencia en lo que lo antropológico que está detrás de tales interacciones: la ética, la economía, la política, la educación y la cultura y sus cosmovisiones, tiene impactos negativos en las condiciones que en la Tierra existen y que ésta genera, para hacer posible que se desarrolle la vida, se reproduzca y continúe por siempre como la conocemos. Una ciudad que educa en lo ambiental «educación ambiental» educará también en la complejidad y en la trasdisciplinariedad, en el desarrollo del pensamiento complejo, sistémico y crítico, desde un proyecto civilizatorio más humano, intercultural y dialógico, con la perspectiva de responder mediante un pensar reflexivo a los retos que representa la transformación social hacia la construcción de una ciudadanía organizada, capaz de convivir en la diferencia con justicia social, plural, responsable, con una nueva visión de mundo y un nuevo sentido de vida de cuidado planetario que inicia consigo mismo, con el cuidado de la Tierra, con los otros y su ciudad, sabiendo preservar lo propio y fecundo de su identidad. Sus objetivos son que el estudiante tome consciencia crítica de la naturaleza compleja de los problemas ambientales en su ciudad, seleccione un problema prioritario o de su interés y proponga soluciones sistémicas. Lograr que el estudiante vaya construyendo su propio proyecto de docencia a través de la documentación narrativa y si es posible lo desarrolle.

Los temas de tratamiento de este seminario son:

1. Abriendo brecha para las ciudades educadoras
2. Complejidad ambiental, interacciones e interdependencia planetaria: biosfera, cultura, proyecto civilizatorio y ambiente.
3. Mi ciudad y el mundo en su diversidad y diferencia.
4. Interpretación de la transformación física de mi ciudad, en qué ha cambiado su ambiente, qué es lo deseable.
5. La educación en la era planetaria y la ética del cuidado.
6. Modelos de convivencia solidaria y comunitaria
7. Solución a problemas a partir del modelo pedagógico de la investigación-acción, la encuesta participativa y la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental.

Tabla 2 – Ejes curriculares

Eje curricular 1	Eje curricular 2	Eje curricular 3	Eje curricular 4	Eje curricular 5
Investigación y enseñanza situadas	Formación y docencia para la educación dialógica	Comunidades de práctica e indagación	Investigación y transformación de la docencia	Práctica docente en ciudades educadoras
Séptimo semestre				
Seminario de tesis I	Seminario Taller de Concentración en campo I Transformación colaborativa de la función docente	Optativa 7-I Comunidades de diálogo, investigación y aprendizaje	Optativa 7-II Investigación y emprendimiento educativo	Optativa 7-III Complejidad, educación y ciudadanía
Octavo semestre				
Seminario de tesis II	Seminario Taller de Concentración en de campo II Fundamentos del aprendizaje y la enseñanza colaborativa	Optativa 8-I Aprendizaje colaborativo en la era digital	Optativa 8-II La Investigación en el aula	Optativa 8-III Ciudades educadoras: Experiencia y narrativa
Documento recepcional				

Vinculación y articulación de formación teórica, prácticas profesionales y formación en servicio, servicio social y proceso de titulación

Las prácticas profesionales son la base en la que se articulan los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales, los estudiantes tendrán la oportunidad de integrar los avances de su proyecto y su propuesta pedagógica para beneficio de un sector de la sociedad, comunidad, organización social, escuela u otro ámbito de desempeño social y educativo de la ciudad, en el cual los estudiantes prefieran realizar su servicio social. Como parte del proyecto de opción de campo, el equipo docente presentará propuestas para que la UPN establezca los acuerdos y las gestiones necesarias con las instituciones correspondientes para que los (as) jóvenes realicen sus prácticas profesionales y si así lo desean puedan a su vez ser liberadas como servicio social. Como parte de las prácticas profesionales el equipo docente, con base en sus proyectos de investigación y programa de servicio social, gestionará la realización de estancias de inves-

tigación-intervención en contextos nacionales e internacionales, para los alumnos que deseen opcionalmente desarrollar experiencias de vinculación y trabajo con otras universidades e instituciones sociales y educativas.

Para la titulación los estudiantes elaboran una Propuesta Pedagógica de intervención docente para ciudades educadoras. Los profesores integrantes de la opción de campo ofreceremos asesoramiento y dirección de su documento recepcional. El séptimo semestre concluirá con el proyecto y el capítulo de contexto. En octavo semestre serán elaborados los capítulos restantes de la Propuesta Pedagógica. Tanto el Proyecto como la Propuesta Pedagógica serán elaborados con base en el desarrollo de los cursos, las prácticas profesionales y el servicio social.

CONCLUSIONES

Paulo Freire postula que los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, para transformarlo y para liberarlo; en este sentido, nuestra propuesta para la formación de los futuros pedagogos sostiene que la docência basada en el emprendimiento freiriano, que busque extender las posibilidades de una educación social y ciudadana reflexiva, crítica y justa, en la construcción de ciudades educadoras desde los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, debe partir de su auto transformación ya que:

- La educación auténtica es transformadora del ser, del conocer y del entorno a favor de las personas.
- La investigación, la problematización y la reflexión crítica de la realidad es la base de la educación liberadora porque la transforma.
- La formación de docentes investigadores colaborativos es la base de una educación que prepare a las personas para producir conocimientos como acto de aprender, de enseñar y de educar para la libertad.
- La investigación como acto educativo debe estar anclado a los problemas y necesidades de la realidad más próxima para transformarla en beneficio de la ciudadanía, de la ciudad y del mundo.
- El educador innovador debe ser emprendedor para la transformación de su propia práctica, de su entorno profesional y de su realidad, en diálogo permanente y horizontal con sus colegas y con sus educandos.

Un enfoque transformador de la educación tiene un buen comienzo con la formación de los docentes como campo de la pedagogía, con una perspectiva integrada a la vida en común de las ciudades, con una concepción humanista de la educación, inclusiva, justa y con equidad, a favor de los menos favorecidos y en contra de la opresión. Una educación que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, basada en la dignidad de las personas, los derechos humanos, los derechos de los pueblos y comunidades, el derecho a la ciudad, el derecho a la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica. Este enfoque permitiría acercarnos a los objetivos del milenio entre los que destacan: Empoderar a las personas y promover la cohesión social; potenciar el desarrollo económico y la prosperidad cultural; promover el desarrollo sostenible; promover el aprendizaje inclusivo en el sistema educativo; revitalizar el aprendizaje en las familias y comunidades; facilitar el aprendizaje para el trabajo y en el lugar de trabajo; mejorar la calidad en el aprendizaje; mejorar la gobernanza y la participación de todos los interesados.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bertran, R. (2006). PEU - Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales. Buenos Aires: Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano (CIDEU). Disponible en <http://bit.ly/1xnFifR> [03-11-2020].
- Carta CE (2004). Carta Ciudades Educadoras 2004. Barcelona. Disponible en: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf [08-12-2020].
- Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus Revista de Educación. Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 96-114.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36
- FREIRE, Paulo. (2004). Pedagogia do oprimido. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2011). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2015). Política e educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Hargreaves, Andy. y Shirley, Dennis. (2012). La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio Educativo. Barcelona: Octaedro.
- HERRUZO, E. *et al.* Emprendimiento e Innovación: Oportunidades para todos. Madrid: Editorial DYKINSON, 2019.
- MOLINA, A. A. *et. al.* Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. Ensino Em Re-Vista, 27(1), 40-67. 2020.
- Morin, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Rodríguez, Paula Matta y Rodríguez, Alfredo. (2015). La Ciudad para la Educación. SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación. APUNTES. Educación y Desarrollo Post-2015, 2015, no.8.
- Wenger, Etienne. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad (pp 99-114). Barcelona: Paidós.

Inclusão digital: Um olhar sobre a formação técnica dos professores das escolas de ensino fundamental da zona urbana da Rede Municipal de ensino de Riachão - MA

Carlos Fernando Cruz Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Elayne Cristina Rocha Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.6

Resumo

Vivemos em um mundo pós-moderno, em que tudo gira em torno de informação automática. A cada dia nos deparamos com novas tecnologias, que trazem inúmeros benefícios para o meio em que vivemos, em todas as áreas. Desta maneira, temos como objetivo geral, analisar os desafios e as potencialidades da formação técnica dos professores do Ensino Fundamental da Zona Urbana da Rede Municipal de Ensino de Riachão, Maranhão. Busca-se através de realização dessa pesquisa bibliográfica e webquest, discutir a situação atual de docentes e suas dificuldades em se preparar para a realidade que urge. A metodologia é de cunho qualitativo e bibliográfico, com a aplicação de um questionário fechado que detectou que parte dos professores da referida rede de ensino ainda não possuem conhecimentos necessários para trabalhar de forma a contribuir com a inclusão digital.

Palavras-chave: Professor. Formação. Tecnologias.

Abstract

We live in a postmodern world, where everything revolves around automática information. Every day we are faced with new technologies, which bring numerous benefits to the environment in which we live, in all areas. In this way, we have as general objective, to analyze the challenges and the potentialities of the technical formation of the teachers of the Basic Education of the Urban Zone of the Municipal Network of Education of Riachão, Maranhão. Through this bibliographic research and webquest, we seek to discuss the current situation of teachers and their difficulties in preparing for the urgent reality. The methodology is of a qualitative and bibliographic nature, with the application of a closed questionnaire that detected that part of the teachers of that school network still do not have the necessary knowledge to work in order to contribute to digital inclusion.

Keywords: Teacher. Formation. Technologies.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos evoluíram de tal modo, que hoje a sociedade ao mesmo tempo em que usufrui positivamente das vantagens que esses avanços oferecem, luta contra os desafios que alguns de seus setores enfrentam devido à dificuldade que tem de alcançar tais avanços e aproveitar vantagens que eles trazem. Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades da formação técnica dos professores do Ensino Fundamental da Zona Urbana da Rede Municipal de Ensino de Riachão, Maranhão.

Os específicos constam: Identificar os desafios apontados pelos professores da instituição pesquisada e verificar as potencialidades da formação técnica dos docentes do Ensino Fundamental.

Assim, mesmo sendo a cultura digital uma das competências que ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética, a escola ainda tem muitos desafios para incorporar essas ferramentas de forma efetiva, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Entre as principais dificuldades que a escola apresenta está a formação docente insuficiente para a área, visto que as licenciaturas não ensinam de forma suficiente o desenvolvimento de competências e habilidades para a utilização das ferramentas tecnológicas na promoção do ensino aprendizagem.

Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Nota-se que o corpo docente do município de Riachão (MA), ainda apresenta muitas dificuldades no manuseio das ferramentas tecnológicas importantes para uso de tecnologias digitais em prol do processo ensino aprendizagem escolar. Assim, temos como problema de pesquisa: quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes no manuseio das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos na Rede Municipal de ensino do Riachão Maranhão?

No momento em que atravessamos, em um cenário de pandemia, em que a modalidade de ensino Híbrido é a mais recomendada para atender a demanda da educação em todo país, tais dificuldades se emergem em nosso município. Portanto, apresentamos este artigo, baseado em pesquisa aplicada na rede municipal de ensino, através de questionário a professores e equipe gestoras das escolas, que são responsáveis por propagarem a inclusão digital perante seus alunos.

O professor precisa ser capacitado para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a fim de aprimorar sua ação docente no ensinar os alunos. Ele precisa estar “preparado para ingressar nesse novo mundo, aprendendo distintas formas de leitura e escrita” (GOMES, SILVA e NUNES, 2013, p. 79). A formação docente precisa estar atualizada com o desenvolvimento cultural, social e econômico de nossa sociedade. Kenski (2012, p. 106) cita que:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos (rádio, televisão, vídeo, por exemplo) em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de utilizar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico (do qual não se exclui nem a clássica aula expositiva nem, muito menos, o livro) ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem de seus alunos.

Muitas vezes o professor recorre a auto formação no momento de se capacitar para o uso das tecnologias digitais na educação, na perspectiva de melhoria na prática docente. Entretanto, esta auto formação só se constituirá em uma forma desejável de capacitação caso seja capaz de qualificar os professores para utilizar as tecnologias de maneira apropriada nos processos de ensino-aprendizagem e possa trazer transformações positivas no seu fazer pedagógico, levando-se em consideração a importância da adequação da educação à sociedade da informação e o investimento de políticas públicas para este fim.

METODOLOGIA

As reflexões em torno do assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, na realidade desde que se notou sua influência na formação do sujeito contemporâneo, e da necessidade de explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento nos meios de informação e comunicação. O mundo atual está passando por inúmeras e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, desde o princípio da civilização o homem está sempre em busca de adaptações, mudanças, novos conhecimentos, aliás, fato este implícito em sua constante busca do saber e aprender.

Para melhor entender a formação dos professores como principal desafio as escolas de Riachão, apresentam com relação ao uso de TICs (e principalmente a internet) foi desenvolvida essa pesquisa que contou com aplicação de questionários via webquest disponibilizado para todos 255 professores da rede municipal através do google forms, com o intuito de utilizar o resultado como fundamentação para um olhar reflexivo sobre a formação do professor.

A pesquisa supra citada é do tipo qualitativa, a qual busca-se respostas para compreender a real situação dos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Riachão (MA). A coleta de dados se deu por meio de instrumento, como questionário, este com perguntas objetivas. Além disso, realizou-se conversas informais e análise de documentos, para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, analisando qualitativamente as informações coletadas em situação real. Nesta perspectiva Chizzotti (1998, p. 79) afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A ferramenta utilizada para criação do questionário corresponde ao google forms, que faz parte do pacote de ferramentas do google, sendo assim possível a criação de um link, na qual o professor ao receber, com apenas um clique ou toque na tela já poderiam respondê-lo, ques-

tionário foi disponibilizado e enviado via whatsapp para todas as escolas da Rede Municipal de ensino, nos grupos internos de professores de cada escola da Zona Urbana, a qual, explicitou-se o objetivo da pesquisa e a possibilidade de uso dos resultados para ações futuras.

A pesquisa foi realizada com os professores da Rede Municipal de Ensino da Zona Urbana, o número total de professores segundo informações da secretaria de educação do município, baseadas no censo é de 255 professores. Distribuídos em 10 escolas na modalidade educação infantil, ensino fundamental e atendimento educacional especial.

Assim sendo, as questões visaram compreender qual a real dificuldade dos professores quanto ao uso das Tecnologias da Informação, qual sua formação atual, qual seu tempo de docência e domínio da tecnologia e seus empecilhos para tal uso, e por qual instrumento tecnológico ele mais utiliza, e se já são usuário habituais de tal tecnologias.

Na aplicação do questionário que subsidiaram a coleta de dados foi feita entre os dias 10 a 26 de novembro de 2020, o questionário contém 15 questões, sendo 14 objetivas e 1 questão subjetiva. Do total de 255 docentes da Rede Municipal de Ensino, 51 professores participaram do questionário, ou seja 20% dos docentes.

No envio do questionário foram explicados os objetivos propostos da pesquisa solicitada mencionando a importância delas para o bom andamento da pesquisa. Foi relatada ainda a contribuição que os docentes estariam proporcionando a pesquisa.

DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE AO USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA DOCENTE

Mesmo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trazendo a cultura digital como uma das suas competências gerais, competência esta que ajudará os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética, a escola ainda tem muitos desafios para incorporar essas ferramentas de forma efetiva, e que de fato contribua para a aprendizagem significativa dos alunos. Entre as principais dificuldades que a escola apresenta está a formação docente insuficiente para a área, visto que as licenciaturas não ensejam de forma suficiente o desenvolvimento de competências e habilidades para a utilização das ferramentas tecnológicas na promoção do ensino aprendizagem.

O principal desafios enfrentados pelos professores da rede municipal de ensino observada quanto ao uso da inclusão digital como prática pedagógica é a sua própria formação utilizar as tecnologias de maneira apropriada nos processos de ensino-aprendizagem e possa trazer transformações positivas no seu fazer pedagógico.

Em um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais, faz-se necessário que o professor também se adapte a essa nova realidade. Para isso, é preciso que o mesmo busque formas de se capacitar e se aperfeiçoar para inserir essas novas ferramentas em sua prática pedagógica na sala de aula, como forma de ampliar o processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, I. De C. S. Da, *et al.* 2016, s/p.)

Para Jordão (2009), a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas

de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem.

Ou seja, não são só os professores, mas todos aqueles que atuam como autores ou coautores de ações por uma educação de qualidade precisam se adequar aos avanços tecnológicos apresentados pela sociedade atual, sociedade está em que a não ser contra mais com o principal meio de aprendizagem, pois com a internet, vivemos uma inovação do conhecimento. Tudo está na rede, e recorrer a ela em todos os momentos para sanar as dúvidas já faz parte do nosso cotidiano. Assim, alunos tornam-se mais exigentes, e esperam da escola e de seu professor a mesma agilidade de resposta proporcionada pelos sites de buscas, chega a ser desmotivador para o aluno da atualidade que é um nativos digital, frequentar uma escola em que a tecnologia não é bem utilizada.

É preciso que todos que atuam como corresponsáveis pelo desenvolvimento de qualidade da educação nesta rede de ensino, se mobilizem para oportunizar aos professores formação continuada necessária, para que estes se tornem imigrantes digitais e assim atuem de forma ativa e adequada para responder às necessidades da escola atual e que a aprendizagem significativa de fato aconteça.

Inclusão digital nas escolas da rede municipal de Riachão.

A escola mais do que nunca precisa formar jovens capazes de não só de apreender conhecimentos, mas de empregá-los na vida prática para assim fazer escolhas seguras e contribuir para o mundo, resolvendo problemas, valorizando e apropriando-se de conhecimentos e experiências, que lhe façam entender o mundo do trabalho, tendo domínio de repertórios de comunicação que lhe dê acesso a diferentes plataformas de linguagem. Para tanto é imprescindível que este jovem compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética. Visto que a tecnologia está e estará presente em todas as esferas que este jovem está ou estiver inserido futuramente.

Com seu uso podem ser criadas novas formas de trabalho, estimulados diferentes ambientes de aprendizagem em que os usuários possam pesquisar simular, experimentar e elaborar soluções que demandariam muito tempo se fosse feitas manualmente. (Valente, 1999, p.26)

As novas tecnologias foram surgindo com o tempo, e uma das principais aliadas da Educação foi o computador. O uso do computador ofereceu um grande aumento dos meios de busca de conhecimento e inter-relação com outras pessoas para a busca de um determinado conhecimento. As resposta se tornaram mais fáceis de serem encontradas, se tornou mais fácil solucionar problemas, que na sua maior parte o computador dava resposta, na maioria dos casos, correta.

Após a aplicação do instrumento, procedeu-se com a análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

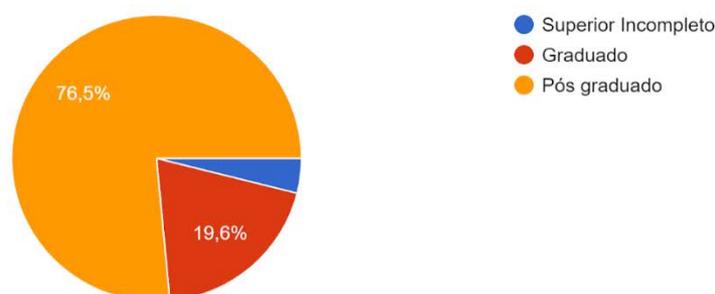
Questionou-se aos sujeitos da pesquisa o nome e a escola onde trabalha, apenas para arquivo, não sendo conveniente a exposição deles.

Na questão: Sobre a formação inicial do professor foi possível constatar que a maio-

ria dos participantes 76,5% que representa 39 docentes responderam que são pós-graduado, 19,6% que são 10 professores afirmaram serem graduado e apenas 3,9% ou seja 2 professores ainda possuem curso superior completo. Conforme o Gráfico 01 (Grau de formação), temos:

2 - Qual seu grau de formação?

51 respostas

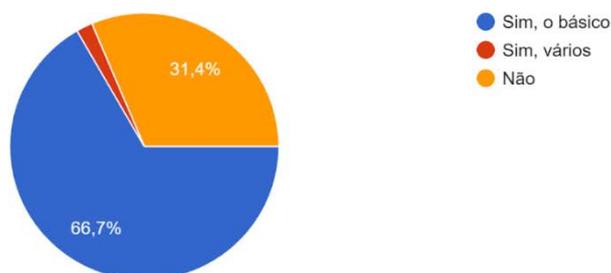


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Conforme o Gráfico 02, questionou-se ao professor, se ele já fez algum curso na área de informática. Assim, dos 51 participantes, 66,7% que são 34 professores afirmaram que tem curso básico de informática, 31,4% responderam que não cursaram informática e apenas 2% ou seja 1 professor respondeu que tem mais de um curso de informática

3 - Você já fez algum curso na área de informática?

51 respostas

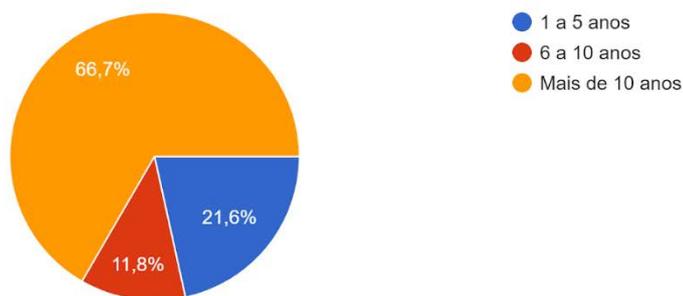


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 4, quando perguntado qual tempo de experiência como docente, observou-se que a maioria, 66,7% responderam que possuem mais de 10 anos de experiência, 21,6% de 1 a 5 anos de experiência e apenas 11,8% de 6 a 10 anos. A seguir consta o Gráfico 03, referente aos dados expostos.

4 - Qual tempo de experiência como docente?

51 respostas

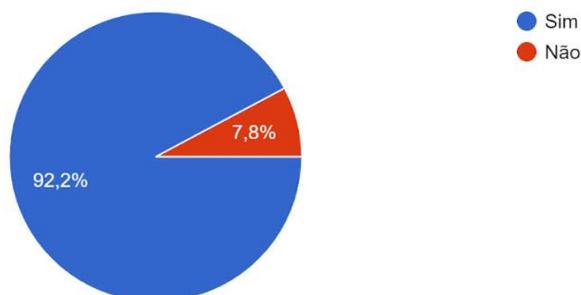


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Conforme o Gráfico 04, perguntou-se sobre a disponibilidade de internet na escola para uso dos professores; a maioria respondeu sim, representando um total de 92,2% ou seja 47 docentes, e 7,8% quatro professores, responderam que não há internet disponível em sua escola para uso dos mesmos.

5 - Há internet disponível em sua escola para uso dos professores?

51 respostas

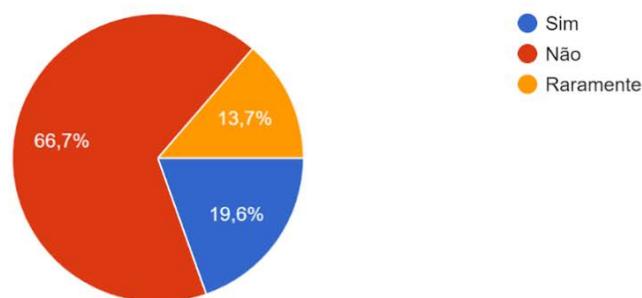


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão seguinte, já foi uma questão pessoal para saber se os professores têm realmente dificuldades em acessar a internet, dos 51 participantes a maioria que são 66,7% = 34 docentes responderam não, 19,6% = 10 docentes afirmaram que sim e 13,7% que são apenas 7 docentes responderam que raramente tem dificuldades em acessar a rede mundial.

6 - Você tem dificuldades em acessar a internet?

51 respostas

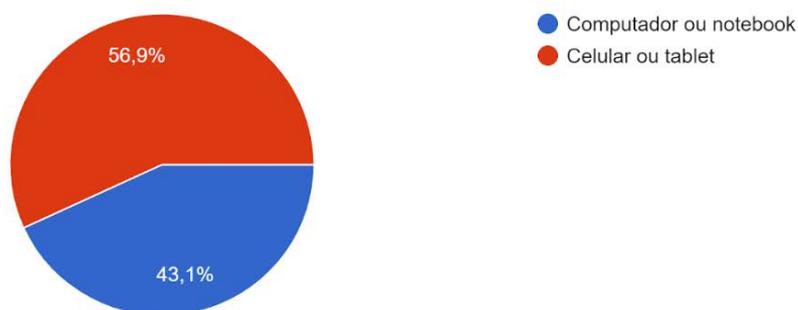


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 7 foi indagado sobre qual equipamento o professor mais acessar a internet, foi disponibilizado duas opções de respostas: computador ou notebook e celular ou tablet; dos participantes 56,9% = 29 docentes responderam que acessam por meio de celular ou tablet e 43,1% = 22 docentes responderam que acessam por meio de computador ou notebook.

7 - Por qual equipamento você acessa internet com maior frequência?

51 respostas

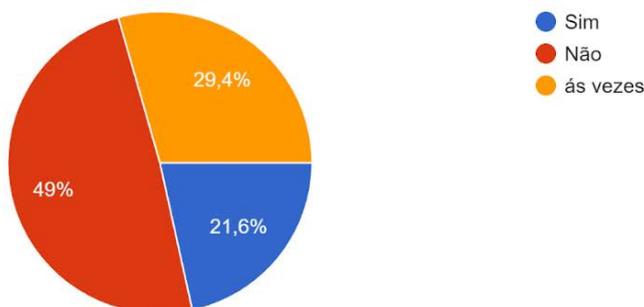


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 8, refletiu-se sobre a existência de dificuldade no uso do computador; 49% = 25 dos docentes responderam que não tem dificuldades; 29,4% responderam que às vezes tem e 21,6% afirmaram que tem dificuldades em utilizar o computador.

8 - Você tem dificuldades em usar o computador?

51 respostas

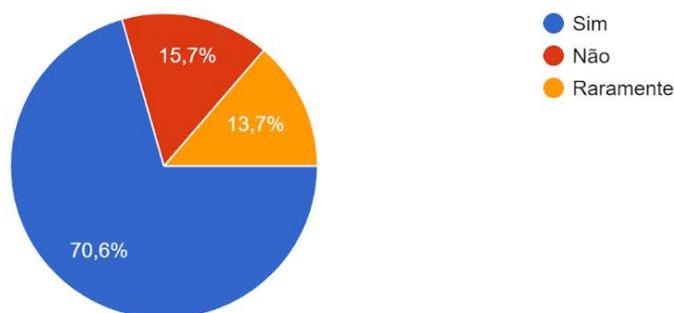


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 9, foi indagado se o professor usa as tecnologias da informação e comunicação – TICs como ferramenta metodológica no planejamento didático e nas aulas; a maioria 70,6% = 36 docentes afirmaram que sim utilizam as TICs; 15,7% = 8 docentes responderam não utilizar e a minoria 13,7% que são 7 docentes responderam que raramente utilizam.

9 - Você utiliza as TICs como ferramenta metodológica no seu planejamento didático e nas suas aulas?

51 respostas

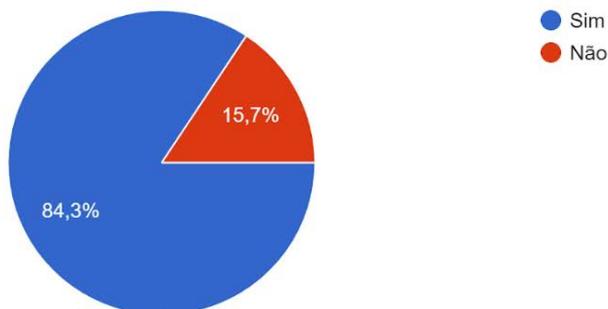


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 10, preocupou-se em saber se o professor já preparou alguma atividade usando algum software, ou ferramenta de pesquisa; a maioria afirmou que sim, ou seja, 84,3% = 43 docentes e apenas 15,7% = 8 docentes responderam que não.

10 - Você já preparou alguma atividade usando algum software, ou ferramenta de pesquisa?

51 respostas

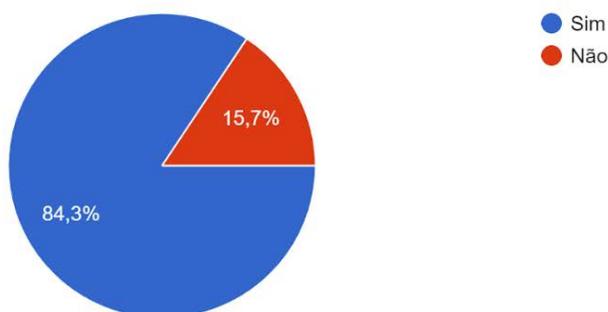


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 11, buscou reflexão se o professor já digitou alguma atividade de apoio ou avaliações na escola onde trabalha; 84,3% afirmaram que sim e 15,7% responderam que não, redigiram provas ou textos nas escola, utilizando o computador.

11 - Você já redigiu provas ou textos na escola com uso do computador

51 respostas

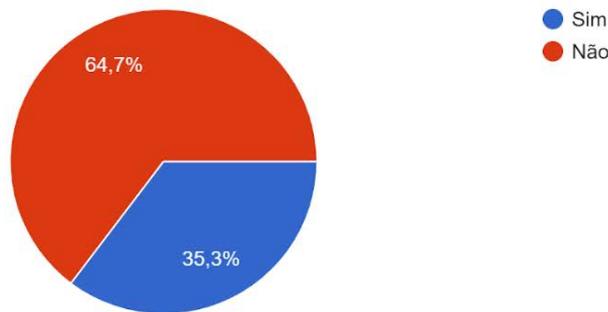


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 12, preocupou-se em saber se o docente já passou por alguma capacitação promovida pela Rede de Ensino para uso de internet ou sistema; observou-se que a maioria responderam que não 64,7% = 33 docentes, e 35,3% que representa 18 docentes afirmaram que sim, já passaram por alguma capacitação.

12 - Você já passou por alguma capacitação para utilizar a internet ou sistema utilizado na rede de ensino?

51 respostas

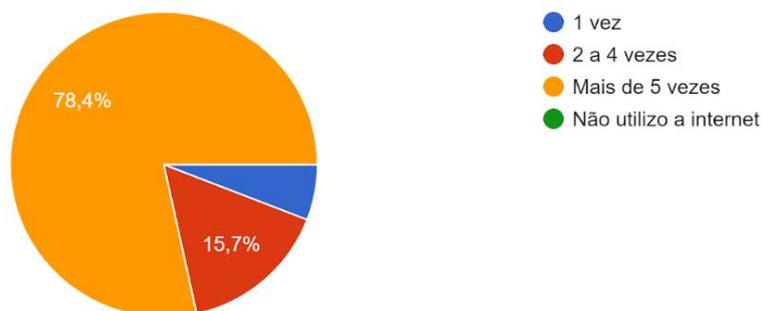


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

A questão 13, trata da frequência de acesso dos docentes a internet; dos 51 participantes a maioria dos docentes responderam que acessam mais de 5 vezes por semana totalizando 78,4% = 40 docentes, 15,7% que representam 8 docentes responderam que acessam de 2 a 4 vezes semanal, e 3 docentes afirmaram que só acessam 1 vez por semana.

13 - Quantas vezes por semana você acessa internet?

51 respostas

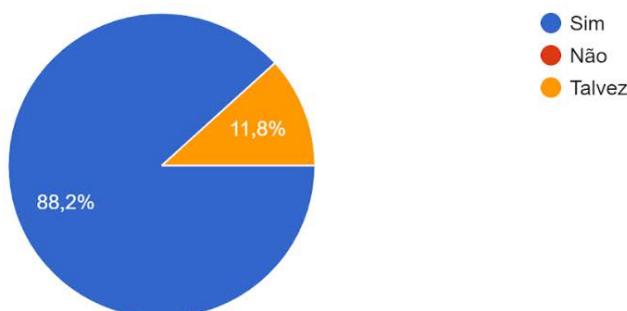


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

A questão 14 preocupou-se em saber qual o pensamento do docente sobre o uso das TICs e se pode melhorar o desempenho dos mesmos e dos alunos; a grande maioria 88,2% que são 45 professores afirmaram que sim, que acreditam na melhoria utilizando as TICs.

14 - Você acredita que usando as TICs pode melhorar o seu desempenho docente consequentemente dos seus alunos?

51 respostas

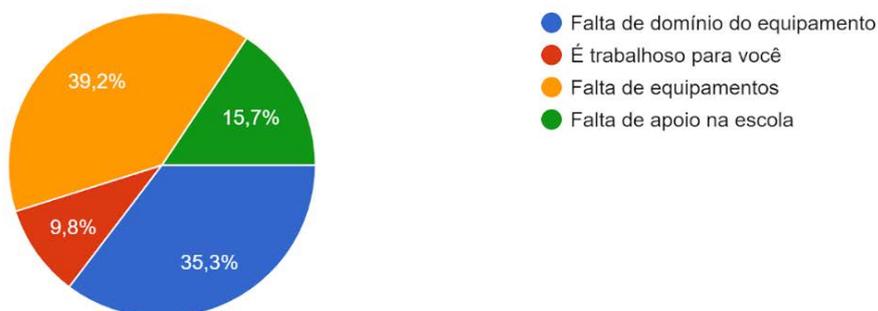


Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Na questão 15, foi questionado sobre as dificuldades que impendem o professor de utilizar as TICs, para preparação de suas aulas; nota-se boa parte dos docentes alegou falta de equipamentos, 39,2%. Porém, 35,3% que representa uma parte também relevante alegou falta de domínio do equipamento; 15,7% alegaram falta de apoio por parte da escola e apenas 9,8% alegaram ser trabalhoso para os mesmos.

15 - As dificuldades que impedem você de utilizar as ferramentas tecnológicas para preparação de suas aulas estão ligadas a:

51 respostas



Fonte: arquivo elaborado pelo autor, (2020)

Enfim, destaca-se que os maiores desafios enfrentados pelos docentes correspondem a falta de equipamentos e de orientações quanto ao manuseio desses recursos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação do ambiente escolar às novas tecnologias na rede municipal de Riachão, Maranhão, encontra-se em um processo bastante lento porque mesmo que parte dos professores já tenham conhecimento do potencial das novas ferramentas, e já estejam levando novidades e interação tecnológica para a sala de aula, muitos educadores ainda sentem-se inseguros

e despreparados frente as tecnologias, o que está comprovadamente impedindo que as escolas desta rede de ensino tanto utilize as tecnologias como aliadas no processo ensino aprendizagem como cumpra seu papel de possibilitar a inclusão digital dos seus estudantes.

Percebe-se que a maioria dos professores de Riachão possui a formação inicial necessária para a sua atuação como docente, porém, não utilizam as TICs, disponíveis na escola por não conhecerem ou dominarem seus usos. Portanto, para as escolas da referida rede de ensino atendam a sua demanda com relação ao acompanhamento dos avanços tecnológicos é necessário primeiro proporcionar a inclusão digital do professor.

Para isso acontecer se faz necessário uma mudança de consciência, e aceitação por parte dos docentes de que o mundo mudou e de que a escola também mudou e concomitantemente com tais mudanças o papel do professor que antes era o único detentor do saber em sala de aula, também mudou e hoje ele é um mediador e um designer de caminhos entre o aluno e os saberes existente na sociedade.

Diante de todas as mudanças citadas, sobretudo no atual cenário que o mundo se encontra devido a pandemia do CORONAVIRUS, onde repentinamente as escolas precisaram parar, repensar e se reprogramar para atuarem não mais só de forma presencial, mais também de forma remota ou híbrida, em que a tecnologia se torna indispensável é imprescindível que a rede de ensino ofereça formação técnica continuadas para todos os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2020.

CHIZZOTTI, A. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, R. O. D. A.; SILVA, M. L. R. D.; NUNES, J. B. C. Formação de professores para o letramento digital. In: NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X. D. Formação de professores para as TDICE: software livre e educação a distância. Brasília: Liber Livro, v. 2, 2013.

JORDÃO, T. C.. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação. MEC, 2009.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, I. De C. S. Da, *et al.* As Novas tecnologias e aprendizagens: desafios enfrentados pelos professores na sala de aula. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. ISSN 1980-3532, disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/58108362/42297-165240-1-pb>. Acesso em 10 nov. 2020.

VALENTE, Jose Armando. O computador na sociedade do conhecimento. - Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

Avaliação da aprendizagem no ensino remoto: extrapolando os muros da escola

Claudia Campos Cavalcante Gomes
Secretaria de Estado da Educação de Alagoas

Isaac Cavalcante Gomes
Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell

Valéria Campos Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.7

Resumo

Este texto tem como propósito central realizar uma análise discursiva acerca da realidade vivenciada pelas comunidades escolares na contemporaneidade, mais especificamente nestes anos pandêmicos de 2020 e 2021, que estão correlacionada ao ensino remoto e, não obstante ao desafio imposto por esta nova forma de organização escolar em realizar o processo de ensino e aprendizagem eficazes, e sobretudo ao monitoramento da aprendizagem à distância, através da avaliação da aprendizagem, considerando uma perspectiva formativa. Inicialmente, as primeiras discussões tratam da elucidação do conceito de ensino remoto e suas especificidades. Versam ainda, sobre como tem sido possível desenvolver o ensino formal, afastado do chão da escola, como consequência do fenômeno do distanciamento societário e não obstante, as estratégias pedagógicas viáveis para evitar o abandono dos estudantes. Em um segundo momento discursivo, ambiciona contribuir com o aprofundamento acerca do grande desafio imposto na contemporaneidade, que remete a realização do processo de avaliação da aprendizagem e suas complexidades, em tempo de escolarização remota. Para tanto, recorreremos a autores/as como: Esteban (2014), Fernandes (2006), Libâneo (2001), Morin (2000), Romão (2001), Werle (2003), entre outros, que trouxeram aporte teórico para a referida análise.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino remoto. Docência.

Introdução

Iniciamos o texto afirmando que muitos países estão atravessando um processo traumático, considerado como um tempo difícil, em que está acontecendo uma pandemia provocada por um vírus que tem ocasionado a morte de milhares de pessoas. Causa um fenômeno jamais experimentado pelas novas gerações que está relacionado ao distanciamento social. Como a escola é uma instituição societária, as comunidades escolares foram imergidas em algo que afeta a coletividade, mas que atinge as singularidades dos espaços públicos.

Deste modo, o medo, pavor e a ansiedade invadiram os lares e, não obstante impactaram também as escolas e salas de aula e as formas de relacionamento entre todos que estão inseridos nas comunidades escolares. Mediante este contexto, os docentes, gestores, coordenadores e a família estão sendo desafiados a adaptação a este novo momento. Neste contexto, questões atuais surgem no compasso das diferentes abordagens para as aulas não presenciais e a necessidade de se repensar a avaliação da aprendizagem.

Decretado o distanciamento social, como seria possível desenvolver o ensino? E ainda como desenvolver estratégias pedagógicas para evitar que os estudantes abandonassem as escolas e acontecesse a evasão em massa? Atrelado a isto, havia a grande inquietação: como acompanhar e avaliar o percurso formativo do discente? Aprioristicamente, no início da pandemia estes foram os principais questionamentos que povoaram o imaginário de toda comunidade escolar.

Prioritariamente, a escola necessita ser redimensionada enquanto local societário privilegiado e passível de construção de um projeto educativo para que venha atender aos interesses da comunidade escolar, neste tempo adverso, de pandemia. Neste contexto, o educador no ato de avaliar, deve seguir com uma prática ética e libertadora, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar os sujeitos, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 1996).

A este respeito Libâneo (2001, p. 144) enfatiza que:

Envolver a comunidade no processo escolar requer estreitar vínculos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente os pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participem do conselho escolar para acompanhar e avaliar a qualidade do serviço prestado.

De acordo com as concepções do autor para envolver a comunidade escolar é necessário estreitar vínculos com a comunidade. Não basta só realizar diagnósticos é necessário compartilhar responsabilidades na perspectiva de compromisso socializado e comungado. Desta forma, é possível que se venha a ter ações que realmente concretizem uma escola mais aberta a participação societária.

Deste modo, pode ser considerada como imprescindível a participação da sociedade que está inserida na escola. Na contemporaneidade, a participação familiar é de suma relevância porque propicia uma relação favorável para a concretização dos trabalhos que estão sendo realizados de forma remota.

Trabalhar o processo de ensino remotamente na educação básica, pode ser considerado

um dos maiores desafios para toda comunidade escolar. Ocasionalmente vários impactos na trajetória profissional, pois o docente mediante a situação imposta foi impulsionado à reconstrução do seu fazer pedagógico, lidar com o afastamento, proporcionar, manter e avaliar o ensino em sua turma. São muitos os desafios postos aos professores, o acompanhamento das turmas por meio da internet, em plena pandemia.

O silêncio impactou as vidas de uma maneira geral, no tocante às escolas, o silêncio invadiu o espaço. Assim, diferente do que os professores e alunos estavam acostumados, do barulho intermitente, das vidas daqueles que experimentam, descobrem, discordam, concordam, que se beijam e às vezes se agredem, mas sempre agradecem. Aconteceu assim, uma situação paradoxal, de momentos de efervescência costumeiros, a frieza das máquinas, do distanciamento.

Em tempos de trabalhos remotos, o professor realmente necessitou reinventar o seu fazer. Apesar das intempéries, da ansiedade e dos medos, que são inerentes ao ser humano, os docentes precisaram motivar os seus alunos para evitar que acontecesse a evasão escolar. Dialogar muito com a família e assim estreitar laços entre estes e a instituição de ensino. E ainda compreender que de forma remota é o próprio estudante que gerencia o seu tempo e o acesso a diferentes fontes, que subsidiam a construção do seu conhecimento. São aprendizagens construídas por sujeitos diferentes, em espaços diversos, com apoio parental existente, ou em muitas circunstâncias realidades inexistentes.

Outro aspecto de suma relevância diz respeito ao ato de avaliar, ressalta-se o grande desafio de acompanhar os diferentes níveis de cognição, de autonomia, principalmente dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, levando em consideração o afastamento. Neste contexto, de mediação e acompanhamento a distância, o professor necessita refletir acerca da prática docente. Havendo a necessidade de um planejamento e de redimensionar novas formas de avaliar.

A NOVA REALIDADE EDUCACIONAL: ENSINO REMOTO

Vive-se hoje uma crise que tem afetado todas as áreas que compõem a vida cotidiana. O caos foi instaurado no Brasil, a partir de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o mundo estava atravessando por uma pandemia ocasionada pelo Covid-19 (Novo Corona vírus). Assim, a escola e mais especificamente o processo de avaliação foram afetados de forma contundente.

Deste modo, além do caos sanitário trazido pela pandemia com todas as suas especificidades, as famílias e os professores experimentavam a angústia do distanciamento social e pedagógico. Tradicionalmente, as escolas brasileiras se estruturam tendo o docente como figura central e os estudantes orbitando ao seu redor. Com o isolamento, estes sujeitos foram apresentados às novas formas de trabalho. Assim, O que importa agora, não é “nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2008, p. 49).

Compreendendo que o isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso

da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente.

Os primeiros questionamentos começam a ser delimitados: como seria possível desenvolver o ensino em tempo de pandemia? E não menos importante: como desenvolver estratégias pedagógicas para evitar que os estudantes abandonassem as escolas e acontecesse a evasão em massa? Em momento de distanciamento social, provoca nesses atores uma busca por estratégias diferentes, para poder dialogar com os estudantes e melhorar a abordagem para o ensino remoto, entendendo que é a partir do pensar e fazer a produção do conhecimento (ALVES, 2011), que esses sujeitos conseguem perpassar as dificuldades.

Considerando o período da pandemia, compreende-se que as dificuldades de diálogo com os estudantes se ampliou, principalmente os estudantes que vivem em áreas periféricas, que limitam o acesso a internet, ou mesmo os que vivem em áreas urbanas, mas que não possuem celulares, ou dados móveis que comportem aulas remotas.

A escola estar presente nos lares, ou não, unir indivíduos que estão separados pelo isolamento social, tem sido um grande desafio vivenciado por todos aqueles que desenvolvem os processos de ensino. Nesta perspectiva, na necessidade de mudança Sebarroja (2001, p. 16)) elucida que:

Uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

Deste modo, devido as especificidades que são impostas pela pandemia, como exemplo o afastamento social, a mediação pedagógica tem sido seriamente desafiada, a ser reinventada buscando outras possibilidades dialógicas que não são as convencionais. Neste novo cenário, o uso de ferramentas de suporte como as tecnologias digitais, através dos ambientes virtuais de aprendizagem e também não menos importante as redes sociais substituíram o quadro e o giz.

No decorrer do ano 2020/2021, no âmbito educacional, as comunidades escolares experimentaram algo que pode ser muito significativo. É compreendido que a parceria firmada com as famílias, pode ser considerado como de fundamental relevância para desenvolver os processos de ensino. A participação parental no processo de escolarização foi um fio condutor de suma relevância para que os processos de ensino transcorressem.

Para muitos cidadãos, a palavra participação é vazia de significado porque nas situações cotidianas constitui uma tarefa complexa participar e colaborar, devido ao fato que em muitos casos não se dá crédito às opiniões emitidas pelo cidadão comum, que não possui formação acadêmica para uma intervenção capacitada.

A participação dos indivíduos nas instituições sociais é diretamente proporcional à posse de bens materiais e culturais e suas possibilidades de expressão. Esse aspecto assegura-lhes competência social. Sem isto os indivíduos tornam-se constrangidos a delegar seu espaço de participação, desapossando-se do campo de poder, dando espaço ao exercício de dominação do espaço pelos demais (WERLE, 2003, p. 83).

No atual cenário educacional, os professores e os gestores foram encaminhados pela necessidade de mobilizar as famílias em prol da intervenção no processo de escolarização dos

estudantes, pois a tradição é o trabalho solitário; isto também os leva a não promover a participação de nenhum outro segmento, nem dos alunos, muito menos das famílias ou de outras organizações da comunidade.

O envolvimento ativo dos cidadãos nas mudanças societárias pode ser identificado como interação social no melhor sentido do termo. Uma interação social plena de significado, fundada na reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade. A emergência e o fortalecimento dessa reciprocidade mutuamente benéfica estariam completamente fora de questão se alguma autoridade designasse que os vários aspectos da ordem hegemônica alternativa, incluindo suas determinações estruturais mais importantes, devessem permanecer além do alcance dos indivíduos sociais (MESZÁROS, 2008, p. 96).

Apesar de os governos propagarem a luta pela participação, o diretor de uma unidade de ensino é aquele que, isolado, está a frente e é levado a planejar, executar e avaliar as ações que serão desenvolvidas no ambiente escolar. Como o autor defende para haver mudanças societárias se faz necessária a participação ativa dos cidadãos no interior das instituições da sociedade, objetivando uma interação, uma simbiose em que cidadão e sociedade sejam beneficiados.

O trabalho pedagógico executado de forma remota além da participação societária, necessita ser redefinido na dimensão curricular. Deste modo, a comunidade escolar necessita repensar a questão da construção do conhecimento socialmente relevante. Quais serão as estratégias pedagógicas a ser adotadas para subsidiar o processo? Assim, um novo verbete passa a estar inserido no vocabulário pedagógico “flexibilizar”.

Assim, na pandemia a flexibilização curricular passou a fazer parte do planejamento do processo ensino. Acostumados a ser apresentados a um rol de conteúdos da grade curricular comum e a parte diversificada, as equipes escolares foram, através da escolarização remota, direcionadas a construir a sua própria proposta curricular através dos roteiros de aprendizagem.

O processo de flexibilização curricular deverá perpassar o sentido de apenas reestruturar atividades complementares ao currículo, totalmente divorciadas do projeto político pedagógico institucional. Deverá ser um processo analisado, discutido e ainda inclusivo. Neste sentido, Beyer (2006, p. 75) dá a seguinte contribuição:

O projeto político pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

É importante ressaltar que o processo de flexibilização do currículo trabalhado em sala de aula, não significa reduzir conteúdos, mas torná-lo efetivo, com o cuidado para não empobrecer. As equipes escolares necessitam redimensionar quais são as aprendizagens consideradas imprescindíveis, requisitos para o avanço cognitivo. Se o processo de escolarização busca contribuir à formação do ser humano, deverá ser procurada a boa qualidade das informações que serão insumos primordiais para o processo de construção do conhecimento.

Deste modo, Para Leite (1999): [...] a “gestão flexível do currículo” tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos.

De acordo com a autora, a gestão flexível do currículo requer conhecer o contexto em suas singularidades. Sendo a partir deste conhecimento/reconhecimento das diversidades existentes nas realidades é que a flexibilização poderá ocorrer. Neste contexto, os processos avaliativos são aliados neste processo e também na ressignificação do trabalho docente.

AValiação DA APRENDIZAGEM - RESSIGNIFICAÇÕES NO PERÍODO PANDÊMICO

Avaliação é um vocábulo polissêmico, ou seja, pode ser considerada como: classificatória, diagnóstica, formadora, formativa, somativa, transformadora, mediadora, tradicional, progressista, tecnicista, entre tantos outros termos, podem ser agrupados. Romão (2001) classifica-as em dois grandes grupos: avaliações classificatórias ou positivistas e avaliações progressistas ou dialéticas.

Defendemos aqui neste texto a perspectiva da avaliação progressista ou dialética, na qual esse tipo de avaliação da aprendizagem apresenta-se como possibilidade de fornecer suporte ao educando no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando sua autonomia e cidadania. Uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes, como afirma Freire (1992, p. 36-37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

A partir dessa concepção de avaliação, entendemos os estudantes das escolas públicas como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não podemos, portanto, classificá-los e subjugá-los a tempos, situações socioeconômicas, ou a um espaço tempo futuro e mitificado, idealizado,

Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o ‘admire’, em termos críticos, para poder ‘mirá-lo’ de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (FREIRE, 1969, p. 29).

Considerando a realidade desses sujeitos, e ainda ressaltando que neste período pandêmico, os anos de 2020 e 2021, constata-se a dificuldade de se implementar a avaliação formativa, embora continue a ser uma indicação/orientação em todos os documentos elaborados pela secretarias de educação, constata-se a extrema dificuldade de passar das intenções às práticas efetivas de avaliação formativa nas escolas brasileiras (LUCKESI, 2011) e alagoanas.

A avaliação da aprendizagem vem ganhando espaço nos principais campos de discussão sobre a importância da formação cidadã e crítica na sociedade contemporânea. Porém, com o surgimento da Pandemia causada pelo Covid-19 (Novo Corona vírus), questões atuais surgem no compasso das diferentes abordagens para as aulas não presenciais, a necessidade de se repensar o processo avaliativo.

Ressaltando que as desigualdades sociais só aumentaram, nesse período de pandemia, tornando-se escancarado o distanciamento entre as classes sociais, sobretudo ao aces-

so a tecnologias. Neste sentido, é essencial que continuemos defendendo a educação pública, continuar sempre, portanto a esperar (FREIRE, 1992).

Assim, neste novo contexto, deve-se trazer um repensar do fazer docente, propiciando reflexões, ações coerentes com as exigências do novo cenário educativo e com a realidade e público que ainda este ano de 2021 não frequentaram a sala de aula. Nessas circunstâncias, a “imprevisibilidade acaba por não permitir a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre quando será possível um retorno total à educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 262).

Entendendo que nesse contexto pandêmico a avaliação enquanto reflexão crítica sobre a realidade deveria auxiliar no processo educativo, auxiliar os estudantes a ampliar os conhecimentos. Nesse sentido, a avaliação deve superar a lógica das provas e notas, no entanto, a concepção não muda. Neste sentido, Fernandes (2006, p. 21), afirma: “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”.

Assim, o processo de avaliação da aprendizagem, neste momento, permanece angustiante para muitos docentes, uma vez que não dispõe de uma diversidade de recursos tecnológicos que lhes permita ressignificar o processo avaliativo que lhes permita transformá-lo em efetivo processo e não mero instrumento de verificação e cobrança de conteúdos aprendidos por memorização, de forma mecânica, trabalhado numa perspectiva classificatória.

Assim, a avaliação, em várias circunstanciais, continuou marcada pela sua redução à ideia de provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos. A avaliação classificatória “configura-se como as ideias do mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (ESTEBAN, 2014, p. 15). Na perspectiva classificatória, a ênfase está na memorização, na capacidade de armazenamento de informações, sem que, necessariamente, haja a compreensão do significado do que é estudado.

O que se observa, portanto, é que mesmo nestas aulas remotas, na prática de muitos professores prevaleceu o predomínio de uma prática avaliativa excludente e quantitativa, uma vez que o processo avaliativo praticado ainda está preso a um processo excludente, fundamentando-se num olhar estagnado a respeito do educando e por isso sustenta a prática de avaliar apenas com o intuito de classificar o estudante. Destaca-se ainda que a racionalidade produzida na modernidade tem como um dos seus pilares a divisão, ou seja, o objeto estudado de maneira separada do seu contexto ou do restante do sistema ao qual ele pertence. Morin (2000) afirma que um dos grandes problemas, não só na educação, mas também na compreensão do real, é “articular e organizar as informações sobre o mundo” (MORIN, 2000, p. 208).

Essa é a concepção do silenciamento e da invisibilidade dos sujeitos no currículo escolar, dito de uma forma parcialmente diferente, a exclusão torna, ao mesmo tempo, radical e inexistente o Outro, a voz do Outro, uma vez que “[...] seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2020, p. 9).

Para que se evidencie uma aprendizagem significativa deveria portanto partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. De maneira que os novos saberes possam ser integrados as estruturas cognitivas já existentes para modifica-las e aperfeiçoa-las. A informação que será assimilada se integra aos conceitos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Consciente

deste processo de construção do conhecimento, é possível através de um diagnóstico verossímil realizado pelo docente, considerando acima de tudo o não acesso a tecnologia, agir de maneira favorável para que o discente obtenha êxito em seu aprendizado.

Sobre esse aspecto, Luckesi (2005), nos ajuda a elucidar que o ato de avaliar não é sinônimo de verificar, pois avaliar direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto só verificar o “congela”. Percebe-se, portanto, que a avaliação vai além do processo de constatação, ela deve ter como meta a mudança, o redirecionamento das ações. Mas, a análise das condições para a mudança, perpassa a mudança de postura das escolas e dos professores que não conseguem avançar, romper com a concepção de avaliação tradicional. As representações, valores, concepções enraizadas na prática de muitos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas.

Percebe-se, assim, que em muitas circunstâncias no Brasil neste momento de pandemia as tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial que é a intencionalidade das atividades. Segundo Vasconcellos (1998), a intenção é o fim que se propõe a atingir e a intencionalidade é o caráter engajado e transitivo, indo para a atividade prática e para além do sentido epistemológico.

Para a realização de qualquer processo avaliativo é indispensável que se estabeleçam critérios que advém justamente dos objetivos previamente traçados. Desta forma, não há como negar a atual disputa entre uma perspectiva emergente de avaliação para a mudança e a já cristalizada perspectiva de avaliação para a classificação e a exclusão e, como não poderia deixar de ser, para a manutenção dos privilégios da minoria.

Desta forma, ressalta-se a relevância emergente de se estabelecer neste momento do país uma avaliação para a mudança, o ideal seria romper com a já cristalizada perspectiva de avaliação para a classificação e a exclusão. Neste momento, o ensino remoto deve ressignificar o processo educativo com foco no novo paradigma de educação: o respeito aos conhecimentos dos estudantes e o ensino de conteúdos que necessitam ser concomitantes, isto é, a partir de situações bem determinadas baseadas nas realidades dos estudantes.

Entende-se que mesmo com as adversidades os professores estão em busca de recursos para a construção de currículos mais humanizadores que possibilitem a implementação de justiça social. É nessa acepção que poder-se-á vivenciar pelos grupos, constantemente injustiçados, uma reivindicação de novos processos de produção e de validação de conhecimentos válidos e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento.

Entende-se, portanto que as condições para a mudança educacional brasileira perpassam, acima de tudo, pela mudança no currículo escolar, e, conseqüentemente, pelo processo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, compreende-se que avançar na concepção de aprendizagem significa superar preconceitos e inúmeros obstáculos, a começar pela própria concepção de avaliação tradicional. As representações, valores, concepções enraizadas na prática dos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas avaliativas.

A necessidade de avaliar sempre se faz presente na educação escolar, não importando na norma ou padrão em que se baseia o modelo educacional, período pandêmico ou não. Não há como fugir da necessidade de avaliação dos conhecimentos apreendidos, muito embora se

possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo que se propõe como melhoria do processo educacional. Desta forma, antes de se pensar sobre o melhor instrumento de avaliação, no período pandêmico, é preciso pensar sobre qual o tipo de conteúdo a ser avaliado. É neste contexto que se deve instaurar a avaliação.

Diante dessa realidade, ressaltamos que o processo avaliativo nas escolas de Alagoas, neste momento de afastamento social deve viabilizar a formação dos sujeitos. Acreditamos que uma alternativa possível seria ouvir os sujeitos, construir junto o processo de aprendizagem, compreendendo assim, como Freire (1996, p. 32) que: “a Educação libertadora tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”.

Compreende-se, portanto que o ideal é implementarmos neste momento de afastamento social que os processos avaliativos mais democráticos, baseados em avaliações diagnósticas/formadoras, progressistas ou dialéticas, no entanto, entendemos que ainda há um longo caminho nesse sentido. Para que haja essa efetiva melhoria na avaliação, tornam-se imprescindíveis transformações estruturais. É pertinente salientar que a prática avaliativa deva ser permeada por uma perspectiva dialógica e problematizadora, comprometida com a mudança das situações em que vivem os estudantes.

Mesmo porque, as escolas representam para os estudantes das escolas públicas, a possibilidade de romper as suas situações de subalternidade em relação à vida, situações socioeconômicas, ou como eles mesmos afirmam “mesmo com todas dificuldades da vida” insistem em permanecer na escola, sendo assim, entendemos que no ensino remoto, é preciso avaliar não somente o conteúdo, mas as atitudes e habilidades que os alunos estão desenvolvendo, sempre com a colaboração de professores e pais para esse monitoramento.

Ressalta-se, ainda que no contexto pandêmico, é pertinente levar em consideração o compromisso da escola em atender seus alunos, seja virtualmente ou presencial, É compromisso da prática educativa, ter um olhar voltado para práticas historicamente oferecidas pela escola, como também perceber, observar e avaliar o fazer pedagógico, através das relações sociais que se dão a partir das práticas educativas extraescolares”.

Importante salientar que “o uso das tecnologias como recurso didático apresentam possibilidades de transformar as práticas pedagógicas dos professores” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135), que precisam inserir novas abordagens de ensino e compartilhar saberes no fazer pedagógico, mas essa realidade ainda está por vir, pois, mesmo diante da pandemia “ainda faltam estruturas nas escolas e formação para que os docentes as utilizem de forma criativa em suas aulas” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135), e possa contribuir de forma significativa para a superação dos limites postos no seu cotidiano. Os limites postos para esse período podem trazer reflexões pertinentes ao modo como devemos enfrentar o novo momento de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tem como propósito central realizar uma análise discursiva acerca da realida-

de vivenciada pelas comunidades escolares na contemporaneidade que está correlacionada ao ensino remoto e, não obstante ao desafio imposto por esta nova forma de organização escolar em realizar o processo de monitoramento da aprendizagem a distância através da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa.

Neste texto buscou-se analisar o processo avaliativo que está acontecendo neste período pandêmico. Nesse sentido, é possível afirmar que no decorrer do ano de 2020, o Brasil entre outros países vivenciou uma pandemia causada pelo Covid-19. Dentre muitos aspectos negativos é possível constatar a pauperização crescente da sociedade, índices alarmantes de desemprego, mortes, dentre outras situações adversas individuais e coletivas, no tocante a educação podemos ressaltar a evasão, a desistência de muitos estudantes do processo educativo.

A instituição escolar por ser societária sentiu os reflexos das conturbações deste tempo. Foi decretado o isolamento social. A comunidade escolar permaneceu afastada do espaço escolar e assim começou no âmbito da escola pública o ensino remoto. Esta forma de ser trabalhado o ensino pode ser considerado como transitória e precária. Forma efêmera pois todos aguardam ansiosamente o seu final. É inconsistente ou contraditório porque os estudantes e os docentes da escolarização pública não possuem as ferramentas adequadas e necessárias para desenvolver o pedagógico de forma remota.

Em tempo de escolarização remota, palavras como inclusão digital, presencial, virtual, entre outros verbetes passaram a fazer parte de forma enfática do vocabulário docente. Importa ressaltar que apesar das dificuldades encontradas pela equipe pedagógica e pelas comunidades escolares houve em alguns casos uma favorável aproximação e troca de saberes teóricos e experienciais entre professores e o segmento parental. A importância de estreitar laços com a família é de suma relevância para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Através das atividades remotas, o estudante passou a gerenciar o seu próprio tempo, a autonomia para busca de diversas fontes de informação para subsidiar a construção do conhecimento sem com isto abandonar a mediação docente. Apesar das dificuldades evidenciadas, o professor passou a exercer um papel primordial na condução do ensino, apesar do distanciamento físico. Planejando, mediando, orientando, acompanhando, motivando e avaliando. Assim, o profissional da educação desempenhou as suas atividades, apesar da distância.

As análises e reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem são necessárias, pois esta modalidade de ensino extrapola os muros da escola. Em muitas realidades, o docente além de trabalhar o ensino com os estudantes, também ampliou seu foco atuando conjuntamente com os familiares dos seus alunos estabelecendo parcerias fundamentais no transcorrer de todo processo. Neste tempo de afastamento, a solidariedade enquanto um valor intrínseco, em área educacional, foi exercitada como nunca. A precarização do uso das tecnologias da informação aproximou muito os profissionais e a ajuda mútua foi acontecendo.

Uma dificuldade da escolarização remota está correlacionada aos níveis cognitivos dos estudantes inseridos em uma mesma turma. Lidar com a diversidade no processo de afastamento. Administrar momentos individuais e coletivos, buscando favorecer a troca de experiência. Reequilibrar o tamanho do currículo, o ritmo das aprendizagens, ressignificar o conteúdo, o uso de metodologias diversificadas sem, no entanto empobrecer o processo.

Neste contexto, realizar o processo de avaliação da aprendizagem de forma remota é

preciso avaliar não somente o conteúdo, mas as atitudes e habilidades que os alunos estão desenvolvendo, sempre com a colaboração de professores e pais para esse monitoramento.”

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 4 out. 2020.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. In: *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, p. 277- 80, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 87-100, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; ROSS, Paulo Ricardo; SILVA, Paulo Vinicius Tosin da. A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). *Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social*. Salvador: EDUFBA, 2019.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, nº 7, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZAROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patricia. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 735 - 763, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4786>. Acesso em: 5 out. 2020.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. A aventura de Inovar: a mudança na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. São Paulo: Libertad, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselho escolares: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Uso dos recursos computacionais como ferramenta de apoio aos discentes da rede pública municipal de São João da Serra-PI

Use of computational resources as a tool for support for discents of the municipal public network of São João da Serra-PI

José Ademar Alves da Silva
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Elayne Cristina Rocha Dias
Universidade Federal do Piauí – UFPI

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.8

Resumo

A presente pesquisa tem como foco, analisar uso dos recursos computacionais, por parte dos professores do Ensino Fundamental I de São João da Serra – PI, no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da sala comum. Esse estudo, justifica-se outro aspecto, condiz na carência da instituição no provimento de ferramentas computacionais ou na aplicação de outros apoios didáticos pedagógicos em sala de aula. Dessa maneira, temos o seguinte problema de pesquisa: quais os recursos computacionais, utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I, de São João da Serra–PI em sala de aula? Em busca da resolução desse questionamento, houve uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Além disso, aplicou-se questionários com um professor do 4º ano, uma diretora e uma coordenadora pedagógica com intuito de obter informações significativas a respeito desse tema. Portanto, a relevância de um trabalho desta natureza propõe reflexões sobre o uso dos recursos computacionais na educação básica e promover aulas dinâmicas para os educandos da sala comum no município de São João da Serra- PI.

Palavras-chave: Recursos Computacionais. Docentes.

Abstract

This research has how focus, analyze the use of resources computational, by the teachers of Elementary School I of São João da Serra - PI, in the teaching-learning process of the students of the common room. This study, justified by another aspect, is consistent with the lack of the institution in the provision of computational tools or in the application of other pedagogical didactic supports in the classroom. Thus, we have the following research problem: what are the computational resources used by teachers of Elementary School I, in São João da Serra - PI in the classroom? In search of the resolution of this questioning, there was a research with a qualitative approach and bibliographic nature. In addition, questionnaires were applied with a 4th grade teacher, a director and a pedagogical coordinator in order to obtain meaningful information on this topic. Therefore, the relevance of a work of this nature proposes reflections on the use of computational resources in basic education and to promote dynamic classes for students of the common room in the city of São João da Serra-PI.

Keywords: Computational Resources. Teachers.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a tecnologia tem crescido bastante, e todos nós dependemos da informática, e principalmente na vida dos jovens, com relação a interação, comunicação e no processo de aprendizagem.

Analisando o uso dos recursos computacionais, por parte dos professores do Ensino Fundamental I de São João da Serra – PI, podemos observar a grande carência nas escolas. Algumas instituições escolares, possuem uma boa estrutura tecnológica com laboratórios, internet, equipamentos de multimídias e já em outras não possuem vários desses dispositivos. No município em questão, são poucas escolas com laboratório de informática no mínimo dois e praticamente nenhum funciona. Desta maneira, os alunos não têm nenhum acesso tecnológico durante as aulas.

Diante de observações em escolas (período do Estágio Supervisionado) e principalmente baseado nos relatos dos docentes sobre as dificuldades de utilização e desenvolvimento dos recursos computacionais no ambiente educacional, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais os recursos computacionais, utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I, de São João da Serra –PI em sala de aula? Em busca de responder a este questionamento elaborou-se alguns objetivos que envolvem essa temática.

Temos como objetivos geral, analisar o uso dos recursos computacionais, por parte dos professores do Ensino Fundamental I de São João da Serra – PI, no processo de ensino–aprendizagem dos alunos da sala comum.

E os específicos: identificar os recursos computacionais utilizados no ensino aprendizagem na rede municipal de Ensino Fundamental I, em São João da Serra – PI e avaliar familiarização dos professores e dos alunos com recursos computacionais na rede municipal do Ensino Fundamental I.

A Metodologia compreende a uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. Além disso, aplicou-se questionários com um professor do 4º ano, uma diretora e uma coordenadora pedagógica com intuito de obter informações significativas a respeito desse tema.

Portanto, a relevância de um trabalho desta natureza propõe reflexões sobre o uso dos recursos computacionais na educação básica e promover aulas dinâmicas para os educandos da sala comum no município de São João da Serra- PI.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS COMPUTACIONAIS NAS SALAS DE AULA

A utilização dos recursos computacionais é de suma importância para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo numa melhor aquisição dos saberes pelos estudantes da educação básica. Destacamos algumas referências que retratam a temática em questão.

Assim, o trabalho de Diniz (2001), caracteriza-se por uma abordagem conceitual a respeito dos diversos recursos de ensino utilizados nas salas de aula e da inclusão das novas tecnologias, como mais uma ferramenta a ser implementada no processo ensino aprendizagem.

Destacando a importância para os educadores no sentido de visualizarem quais são as reais tendências para o futuro e estejam conscientes para participarem desse processo.

Enfatiza que o grande desafio da educação hoje seria: como equilibrar o binômio massificação (dar acesso à aprendizagem formal para todos os interessados), e, ao mesmo tempo, manter um nível inquestionável de qualidade em todos os aspectos educacionais. Tudo aquilo que se usa para tornar mais eficaz uma transmissão de mensagens, pode-se considerar uma tecnologia comunicacional, desde a simples linguagem até os mais sofisticados equipamentos e/ou ferramentas. Então, todos os recursos utilizados pelo professor no seu processo de ensino são considerados tecnologias.

Outro ponto ainda em destaque, refere-se à evolução das tecnologias no mundo e no Brasil, no geral e na educação sem uma estruturação. Entretanto, Comenius desempenhou uma influência considerável, não somente porque empenhou-se em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento.

Assim, o uso do computador nas escolas já não é mais novidade para a maioria dos alunos das escolas particulares e, até públicas, sendo inclusive, motivo de propagação em outdoor.

Na escola, o computador deve ser utilizado como uma ferramenta pedagógica que auxilia o processo de construção do conhecimento. Alunos e professores precisam aprender a usar o computador como um meio e não um fim, no desenvolvimento dos componentes curriculares. Dessa forma, o computador transformasse em um poderoso recurso de suporte à aprendizagem, com inúmeras possibilidades pedagógicas.

O computador será uma excelente ferramenta de mediação na estruturação dessas competências. Para formação do indivíduo na sociedade competitiva atual é importante associar ao processo educativo as novas ferramentas de mediação e construção do conhecimento, que a informática tem disponibilizado aos educadores e educandos. O computador, por si só, a importância do uso de recursos computacionais na educação do século XXI 46 não é capaz de educar nem formar nenhum indivíduo, mas associado a um processo educativo, mediado por um educador, proporciona aos educandos excelentes resultados.

Para os autores Jacon e Barrerakalhil (2011), abordam a necessidade de os professores utilizarem o equipamento tecnológico nas aulas, pois são bastantes cobrados, mas infelizmente esse novo ensino não fez parte desses educadores, como alunos e nem na formação como professores. Torna-se necessário um pequeno treinamento para que os educadores mudem suas aulas para algo mais tecnológico.

No cotidiano dos cidadãos, as inovações tecnológicas são incorporadas crescentemente em processos e atividades, tais como: compras online, informações e certificações públicas, consultas e movimentações bancárias, eleições, declaração do imposto de renda etc. A consequência disso é o surgimento de novas necessidades de aprendizagem nos mais diversos segmentos da sociedade e, em especial, na educação. Os professores são pressionados cada vez mais a incorporar a tecnologia para criar recursos pedagógicos informáticos, mas que não fizeram parte de sua história como alunos, nem de sua formação como professores.

Outro ponto, corresponde ao uso do computador para preparação de material didático

como apoio à prática pedagógica, foram relacionados diversos tipos de software, tais como: software de produtividade, ambientes colaborativos (moodle, teleduc), software específico da área de conhecimento do docente, banco de dados, página web com recursos multimídia. O autor Figueiredo (2015), destaca uma análise das tecnologias que os professores utilizam que são: internet e-mail, editor de texto, software de apresentação, rede social, e deixando claro os desafios encontrados pelos professores. Os desafios enfrentados pelos professores são: explorar as potencialidades dos recursos disponíveis, falta de profissionais para a gestão e manutenção dos laboratórios, infraestrutura física e tecnológica dos laboratórios etc.

Hoje os alunos têm acesso a tecnologias como smartphones, tablets, notebooks, entre outros, e muitos com acesso à internet. Conforme os autores, a escola tem que ser uma nova escola, na qual deve haver um pensamento flexível e um sistema aberto ao que a comunidade está inserindo.

A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) está presente em todas as atividades humanas na atualidade, e possui a função de acelerar a modernização, mudar a produtividade, além de ampliar a comunicação e informação. Há a sua incorporação em diversos setores da sociedade, inclusive na Educação, na qual possibilita a preparação do cidadão para trabalhar na sociedade do conhecimento, ou sociedade em rede.

Atualmente, com as novas concepções acerca da aprendizagem e o desenvolvimento acelerado das TIC é preciso que o professor tenha uma formação continuada.

A sociedade passa por grandes transformações neste período do século XXI, tanto aspectos econômicos, financeiros, culturais e sociais como também educacionais. Um sistema educacional exigente se faz cada vez mais necessário, e claro que a pedagogia não ficaria de fora dessas transformações.

A tecnologia deverá ser tratada como processo de desenvolvimento, mas acreditada como resultado de muitas lutas para essa realização.

Dessa forma a Informática Educativa apresenta um potencial inesgotável, no que gradualmente vai sendo desvendado por pesquisadores, professores e alunos. Cada vez mais, o computador faz parte de nossas vidas, qualquer que seja nossa atividade profissional, onde quer que estejamos, sempre necessitamos da tecnologia para resolver qualquer coisa, tudo se tornando mais prático através da tecnologia.

Infelizmente, algumas escolas ainda não conseguem ver com clareza como utilizar o computador e a internet de modo a assegurar um melhor desempenho dos alunos.

Embora reconheça que nada pode ser feito sem uma qualificação adequada do corpo docente. Portanto, a escola vive em torno dos dilemas que é a inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação que tem colocado para os profissionais da educação.

O professor é fundamental no processo de transformação da escola, sem o seu envolvimento, pouco se pode realizar. Por ser tão importante, o trabalho do educador não pode ser improvisado.

Com os recursos tecnológicos disponíveis, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, outras maneiras de se realizar trabalho pedagógico são necessárias e funda-

mentalmente, é necessário formar professores para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

A Educação um processo composto de detalhes que se utiliza de algum meio de comunicação como instrumento ou suporte visando alcançar a qualidade no processo de ensino/aprendizagem e objetivando o melhor desempenho na ação do professor, na interação pessoal e direta com seu público.

As ferramentas tecnológicas vêm provocando visíveis transformações nos métodos de ensinar e na própria forma do discurso escrito que apresentam considerável adaptação às novas tecnologias. A resistência à aquisição de novos conhecimentos é um fator negativo no processo de formação cultural intelectual do indivíduo na relação ensino-aprendizagem

A educação precisa repensar seus métodos curriculares e preparar seus docentes tanto para se apropriarem das novas tecnologias de informação e comunicação quanto para a prática da educação a distância que se vê viabilizada.

Segundo Frizon (2015), o século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade, com inúmeras transformações em todas as dimensões da vida humana. O progresso tecnológico é notável, reconfigurando a forma de organização social e profissional, a forma de comunicação e a relação entre os indivíduos. Grande parte dessas mudanças é deflagrada pelo advento das tecnologias digitais (TD).

A disponibilidade de novos recursos tecnológicos sugere transformações nas atividades dos indivíduos e conseqüentemente na sociedade contemporânea.

As tecnologias digitais estão em constantes transformações, apresentando-se como uma gama de possibilidades para a interação, para comunicação, para a busca de informações, para o entretenimento e para a produção do conhecimento. Desse modo, é preciso repensar as formas de ensino para que se assegure, realmente, a aprendizagem dos alunos, repensar isso perpassa pela formação inicial e continuada do professor.

A capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professores, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação

A formação de professores nessa perspectiva se torna muito mais abrangente e tende a romper com o modelo instrumentalista muito difundido pelas políticas públicas de formação de professores.

A partir das novas exigências educacionais surgidas com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a relação com o conhecimento tem se modificado. Isso, tem se configurado num dos desafios da escola. Nesse contexto cabe o questionamento, como usar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem? Não temos respostas imediatas para esse questionamento, mas, apontamos que na perspectiva da articulação entre educação e 10198 tecnologias digitais aposta-se na formação continuada dos professores, uma vez que os professores são os interlocutores que promovem possibilidades para a apropriação e a produção do

conhecimento. Neste sentido, o professor será o parceiro na formação do aluno.

As mudanças decorrentes da utilização das tecnologias digitais nas atividades humanas incidem no contexto social e cultural das pessoas e conseqüentemente no ambiente escolar. Deste modo, os profissionais da educação precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos.

Conforme a autora, Otto (2016), a sala de aula é um grande espaço de aprendizagem, professores buscam significar, tornando-o mais prazerosa e eficiente a aquisição de conhecimentos. Mas porque não ampliar este espaço? Com o uso das tecnologias podemos ampliar este espaço, conhecendo não apenas o pequeno mundo em que se vive, mas buscando novos conceitos, linguagens, expressões. Trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das Tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle.

A educação é a base da formação humana. São utilizados vários instrumentos durante todo o processo de construção de conhecimento do mundo em que vivemos, pensando na formação de cidadãos efetivamente agentes de transformações. A presença das tecnologias de informação e comunicação é cada vez mais notória. As grandes mudanças que vem ocorrendo com a educação, estão de certo modo ligadas às transformações tecnológicas. Contudo a educação não acompanha o avanço tão rápido das tecnologias, mas vem incorporando cada vez com mais evidência.

A importância das tecnologias no ambiente escolar, bem como a vida em sociedade, amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois os acessos às informações podem ocorrer em qualquer tempo e espaço.

A grande quantidade de informações frente aos veículos de comunicação faz com que as crianças, jovens percam a essência, não conseguindo distinguir bom/ ruim, bem/mal, o que posso, devo fazer e o que não posso ou devo fazer, o certo e o errado, passando uma boa parte do seu tempo com jogos, filmes, redes sociais com conteúdo inadequados a idade, sem nenhuma restrição e orientação quanto ao tempo e conteúdo frente a ciberespaços.

Por meio do uso do computador o professor explorará diversos meios de tecnologias digitais, sendo assim se torna possível a aquisição e ampliação de conhecimentos, com a criação de ambientes de aprendizagem e facilitação do processo do desenvolvimento intelectual do aluno dentro e fora da sala de aula.

O computador na sala de aula oportuniza o aluno a buscar uma série de oportunidades, e é responsabilidade do professor fazer a mediação para que essas informações sejam uma construção de saberes de forma responsável e autônoma, pois o aluno aos poucos vai se familiarizando com a “máquina” e começa a navegar por caminhos novos na busca de outros conhecimentos que certamente ultrapassam as fronteiras daqueles delimitados pela capacidade humana do professor.

Conforme o autor Santos (2010) a inserção da informática no mundo escolar, entendemos como revitalização todos os processos que, ligados à introdução da informática na escola, buscam dar um novo impulso, recuperar o grau de atividade e de eficiência da estrutura escolar existente.

No Brasil, como nos países precursores do uso da informática na educação, tudo começou com algumas experiências em universidades públicas, nos anos 70, em áreas específicas como: Matemática, Física e Química. Posteriormente, o governo surge como gerenciador de vários programas e projetos destinados à implementação do uso do computador de forma mais dinâmica pelas escolas públicas do país.

Mesmo sabendo do desenvolvimento que há em relação à informática educativa com a intenção de apresentar subsídios importantes na criação de diversas atividades não só com alunos, mas com professores e dinamizadores, após cerca de 40 anos de inclusão dos meios da informática na escola, percebe-se que ainda há muito que se fazer.

A informática, inserida no mundo escolar, então, precisa estar ancorada em alguns fatores importantes: uma boa formação de professores, os quais, não só possuam conhecimentos metodológicos de como usar o computador em suas disciplinas, mas conhecer a “máquina” e saber a hora de procurar um auxílio de um especialista; meios físicos apropriados; meios materiais atualizados tecnologicamente e um projeto pedagógico dinâmico, cujo papel seja incluir a todos com um objetivo definido e possível de ser avaliado ao final de cada período de aplicação.

Com a inclusão do computador no ambiente escola, associado a uma ideologia ou princípio pedagógico, surgem necessidades estruturais e materiais importantes para uma boa implementação de todo processo.

Em um ambiente escolar, onde a informática foi introduzida de forma positiva para o auxílio na construção do conhecimento, é fácil observar novas relações entre alunos e professores.

A leitura de textos específicos sobre informática educativa ou textos relacionados à Pedagogia indica que o componente positivo na implantação de ambientes educacionais informatizados está por muitas vezes também ligado à nova relação aluno-professor.

Conforme o autor Ms, Oliveira (2008) retirar o período atual está sendo marcado por uma sucessão de transformações em vários setores da sociedade, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias da informação, que vem ocorrendo de forma cada vez mais rápida.

A tecnologia da informática que se faz presente na maioria das escolas hoje, tem como propósito a contribuição com a qualidade do ensino, pois se constitui em uma ferramenta, que, se bem utilizada, os resultados serão positivos.

O computador é um recurso que pode desencadear uma nova dinâmica educacional, proporcionado a possibilidade de mudanças de paradigmas, pois facilita o fazer, o executar e criar coisas, encurta as distâncias e facilita a comunicação

As tecnologias modificam algumas dimensões de nossa inter-relação com o mundo da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Tem-se que levar em conta que está acontecendo um novo reencantamento com a tecnologia, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade.

Conforme Santinello (2008) a comunicação é essencial para o desenvolvimento, inter-relação, e articulação entre escola – professor – aluno. Assim, o fato é que os profissionais que trabalham com a mídia possuem o poder de manipular e evidenciar as possibilidades do manu-

seio das informações, bem como o direcionamento e a dinamicidade dos dados.

O professor sabedor desses recursos, e com a inteligência e criatividade intrínseca que a profissão exige, tem em suas mãos a capacidade de envolver suas aulas de forma com que as tecnologias sejam utilizadas de maneira flexível e interativa, trazendo o cotidiano escolar para o desenrolar de processos exploratórios e articulados com a realidade discente. O ensino não está mais centrado no individual, mas evoluiu como proposta para a vida. A educação não é mais considerada algo inerte e técnico em relação aos conteúdos e seus alicerces educacionais, mas uma formação continuada, que abrange toda e qualquer situação vivenciada pelo ser humano. Gestor Escolar não somente deve incorporar as tecnologias em suas tarefas administrativas, mas incorporá-las educacionalmente, para que sejam inseridas como meio ou até mesmo como ferramenta pedagógica na educação.

Além do levantamento dessas obras buscou-se elaborar um quadro com as referências pesquisadas na plataforma Google Acadêmico, com o recorte temporal de 2008 a 2016. A seguir temos o quadro 01, sobre esses estudos.

A próxima seção abordará sobre os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, destacando os sujeitos e instrumentos de coletas de dados.

METODOLOGIA

As bases teóricas do pesquisador no início da utilização da pesquisa qualitativa eram dominadas pelo Funcionalismo e pelo estrutural funcionalismo, com raízes no positivismo, exemplificadas pela Antropologia de Malinowski. Na década de 1970 foram três bases teóricas que influenciaram a pesquisa qualitativa: o enfoque estrutural funcionalista, o enfoque fenomenológico e o enfoque histórico-estrutural que emprega o método materialista dialético

Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas.

Portanto, a presente pesquisa teve como amostra um Diretor, um Coordenador Pedagógico e um Professor da sala regular do quarto ano do Ensino Fundamental I. Para melhor embasamento dessa pesquisa, aplicou-se questionários do tipo aberto. Estabeleceu-se 17 como categoria para análise dos dados tecnologias da informação em sala de aula. A próxima seção, abordará sobre os resultados e discussões.

PROFESSOR

- 1-Quais os recursos computacionais utilizados durante as aulas pelo professor do 4º ano do Ensino Fundamental?
- 2- Quais as vantagens no uso dos recursos computacionais em sala de aula?
- 3- O que você entende por recursos computacionais?
- 4-Qual o desafio diante do uso dos recursos computacionais?

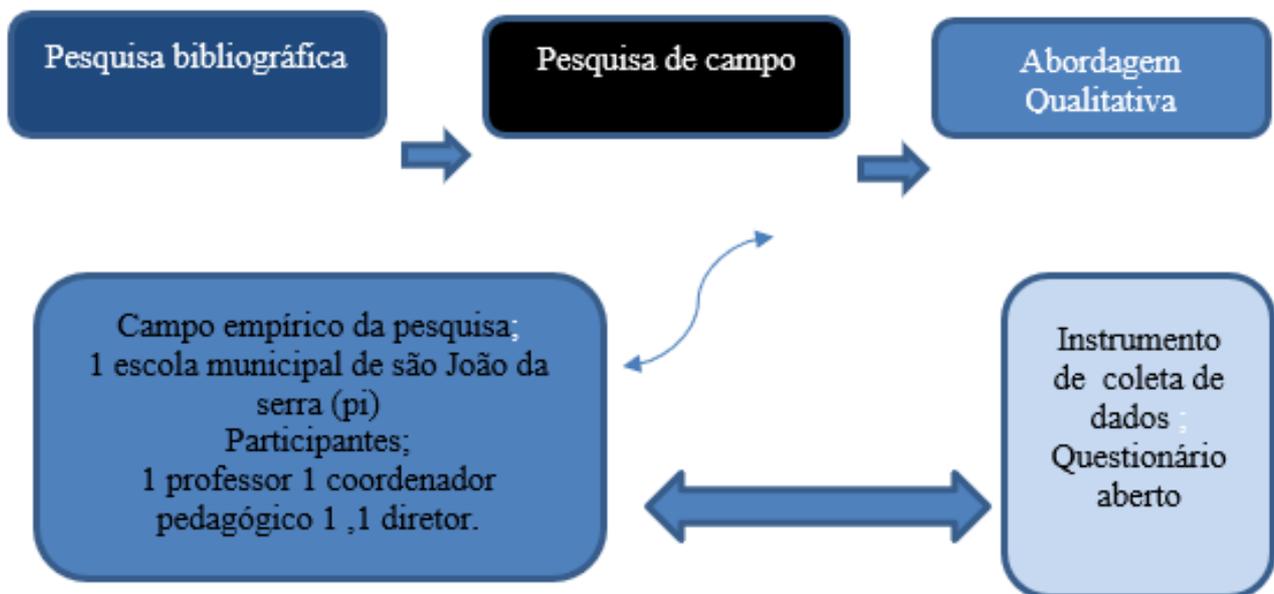
DIRETOR

- 5-Quais os recursos computacionais que se encontram na instituição de ensino
- 6- Sobre uma boa aula, apenas os livros ajudam ou uma aula tecnológica ajudaria muito mais o aluno?

COORDENADOR

- 7-Qual a utilização dos equipamentos e se ele facilita no processo educativo?
- 8-A educação fosse totalmente na área da tecnologia, os docentes da instituição estariam preparados para esse novo ensino, ou seria necessária uma capacitação para tal situação

A seguir temos um esquema da metodologia



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, com aplicação de questionários para os seguintes sujeitos: professor; pedagogo e diretor de uma escola pública do município de São João da Serra, Piauí.

O campo de pesquisa corresponde a Unidade Escolar Manoel Gregório, que contempla um total de 144 alunos, estando dividida em cinco (5) salas de aulas, três (3) banheiros; uma sala dos professores e uma diretoria, uma cantina e um pátio, tendo 28 funcionários. As figuras 01 e 02 a seguir equivalem a estrutura física da escola de campo.

Figura 1 - Estrutura física da escola



Fonte: arquivo do autor, (2020)

Figura 2 - Estrutura da escola campo



Fonte: arquivo do autor, (2020)

Observa-se diante destas figuras que a escola possui uma ampla estrutura física, mesmo localizada no município do interior do Piauí. Além disso, aplicou-se questionários com os se-

guintes sujeitos: professor do 4º ano do Ensino Fundamental; Pedagoga e Diretora da instituição de ensino.

Sobre os recursos computacionais utilizados durante as aulas pelo professor do 4º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas temos como resposta:

Durante as aulas os recursos computacionais utilizados são poucos, faço o uso desses recursos mais na questão individual, no processo de construção das aulas, como arquivamento de planos de aulas, atividades, provas e futuros projetos.(professor)

Conforme Almeida (2000) os educadores, devem se preparar e auxiliar os alunos para enfrentar as exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista.

Desta maneira, diante dos recursos existentes na instituição, percebe-se uma insuficiência dos mesmos para que os docentes os utilizem em suas aulas e em sua maioria os educadores, acabam que utilizando de uma pedagogia mais tradicional.

Sobre as vantagens no uso dos recursos computacionais em sala de aula:

As vantagens são múltiplas, porém contamos com uma realidade que ainda não nos possibilita um bom acervo nessa questão, para o uso de plásticas interdisciplinares contar com esse recurso é maravilhoso para um professor, pois através do computador facilita o acesso e a explicação para o aluno, exemplo o conteúdo da aula de geografia é os meios de comunicação, com os recursos computacionais dá para fazer a demonstração de diferentes pontos do que já se foi explanado durante a explicação e assim mostrar diferentes realidades e evoluções durante o processo de transformação e abre um leque de possibilidades para que a classe desenvolva suas habilidades cognitivas.(professor)

Segundo o autor Valente (1991), o computador deveria facilitar a educação e tornar as coisas mais fáceis para o estudante aprender, para o professor ensinar ou para organizar a parte administrativa da escola.

Assim, os recursos computacionais são de grande importância dentro de uma sala de aula, pois é uma grande novidade e faz com que os alunos despertem um interesse maior para estudar.

Além, desses questionamentos, destaca-se como um fator primordial a compreensão desse sujeito sobre os recursos computacionais:

São todas aquelas ferramentas que lhe possibilita um acervo de informações e comunicação para a construção de melhor qualidade. No caso das aulas esse recurso traz ao professor uma cronologia de sequências didáticas para se trabalhar durante as aulas(professor).

Segundo o autor Moran (2000) a tecnologia permite um novo encantamento na escola, nos professores e principalmente nos alunos. Os processos de ensino e de aprendizagem pode ganhar assim dinamismo, inovação e poder de comunicação. Neste sentido, uma aula com equipamentos tecnológicos facilita bastante a aula, e ajuda o professor a se organizar e fazer algo diferente na sala de aula.

Em busca de tentarmos responder a problemática desta pesquisa, questionou-se sobre o desafio diante do uso dos recursos computacionais.

O maior desafio está voltado para a estrutura, infelizmente ainda não contamos com esses recursos como algo fácil. E quando sim e algo limitado. (professor)

Conforme o autor Sobrinho (1997), as dificuldades parecem ser muitas identifica algumas em relação às experiências de professores com a informática educativa. Em primeiro lugar, afirma que eles se sentem intimidados no contato com os computadores, pois percebem ser necessário um domínio mínimo da tecnologia (hardware e softwares) para orientar a utilização do computador em atividades pedagógicas. Mostra, também, que eles se preocupam com a variedade de produtos educacionais lançados constantemente no mercado e que deles exige um aperfeiçoamento contínuo. Uma outra dificuldade identificada por Sobrinho diz respeito à relação dos professores com os profissionais de informática, ou seja, aqueles (técnicos, ou especialistas em informática educativa) que cuidam dos laboratórios de informática das escolas.

Assim, as escolas em sua maioria não têm estrutura física e nem conta com recurso tecnológico, laboratórios dentre outros.

Para o diretor, questionou-se sobre quais os recursos computacionais que se encontram na instituição de ensino:

Notebook, data show, TV. (Diretor)

Assim, pela resposta esses são os únicos equipamentos mais fáceis de serem utilizados pelos docentes.

Sobre uma boa aula, apenas os livros ajudam ou uma aula tecnológica ajudaria muito mais o aluno, questionamento realizado com o diretor da escola campo.

Com certeza com tecnologia as práticas pedagógicas de tornam mais ricas facilitando ainda mais o aprendizado do aluno. (Diretor)

Conforme o autor Souza, Moita, Carvalho, (2011) espera-se que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica.

Assim, baseando-se no autor para se ter uma boa aula, o uso de um equipamento tecnológico é de suma importância, mas não podemos abandonar os livros didáticos durante a explanação dos conteúdos, pois ambos proporcionam vantagens para os educandos.

Por fim, temos o questionamento para o coordenador pedagógico, perguntou-se sobre a utilização dos equipamentos e se ele facilita no processo educativo:

Sim. Pois além de facilitar no aprendizado, podem ser utilizados para gerenciar melhor o plano pedagógico, compartilhar conteúdos e participar de formação continuada. (Coordenador)

Para Amadeu (2016), a cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem.

Portanto, com os equipamentos tecnológicos torna-se de fácil acesso o processo educa-

tivo e interativo entre professores e alunos e de grande utilidade no plano pedagógico. Questionou-se ao coordenador se a educação fosse totalmente na área da tecnologia,

os docentes da instituição estariam preparados para esse novo ensino, ou seria necessária uma capacitação para tal situação:

Não pois existe docentes que nem o computador sabe ligar, seria necessário treinamento.
(Coordenador)

Segundo Piaget, (1977) esse conhecimento deve ser construído pelo professor e acontece à medida em que ele usa o computador com seus alunos e tem o suporte de uma equipe que fornece os saberes necessários para o professor ser mais efetivo nesse novo papel. Por meio desse suporte, o docente poderá aprimorar suas habilidades de facilitador e, gradativamente, deixará de ser o fornecedor da informação, o instrutor, para ser o facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

Torna-se importante que todos os educadores antes de começar a utilizar os recursos computacionais deveriam passar por um treinamento, pois se tem docentes sem tal formação.

Portanto, diante das respostas dos questionários observa-se poucos recursos computacionais na escola campo, a falta de cursos de capacitações para os funcionários e em especial os docentes nesta instituição de ensino.

CONCLUSÃO

Durante a realização da pesquisa, analisamos que existe uma carência em relação aos recursos computacionais nas escolas apesar de estarmos vivenciando um período em que uso da tecnologia se faz necessário.

Na sequência da pesquisa observamos várias ideias e opiniões sobre o assunto por diversos autores, sobre o uso dos recursos computacionais no ensino fundamental para realmente saber como estão sendo usados esses recursos em sala de aula e de forma correta, e se os professores estão usando de forma correta os equipamentos, para sabermos como os equipamentos tecnológicos eram utilizados em sala de aula e conhecer as dificuldades de cada educador e saber se realmente eles estão adaptados a utilizar esses novos recursos, assim realizamos um pequeno questionário para que eles respondessem sobre a importância do uso dos recursos computacionais na sala de aula.

O nosso problema de pesquisa, portanto: quais os recursos computacionais utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I, de São João da Serra –PI em sala de aula? Assim, o uso das tecnologias e quais equipamentos tecnológicos utilizados em sala de aula corresponde simplesmente ao básico que é utilizado como um Datashow, uma TV.

Através da pesquisa realizada e questionário respondido, conhecemos as dificuldades das escolas na área da tecnologia, pois nem laboratório de informática as escolas possuem, em algumas nem computador o diretor tem em sua sala. Outro ponto corresponde a vontade dos professores em ter uma aula com esses recursos computacionais. Além disso, os docentes sabem da grande importância de uma aula com todos esses recursos, mas a realidade é bem diferente, muitos professores até tenta fazer algo diferente na aula, como um vídeo educativo em

data show, mas nem sempre e possível uma aula assim.

Mesmo nesse meio tecnológico, educadores se sentem com dificuldades para administrar uma aula com esses novos recursos, pois para muitos isso é algo muito novo, que não faz parte da formação deles anos atrás, sentem a necessidade de um treinamento para que possam utilizar e adaptar esses novos recursos em suas aulas, caso as escolas possam possuir esse ensino e essa forma de ensino.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores– Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000
- AMADEU, Sérgio. Diversidade Digital e Cultura. 2016.
- DINIZ, Shirley Nogueira de Faria. O uso das novas tecnologias em sala de aula. Florianópolis – SC. 2001.
- FIGUEIREDO, Gislaine Lourenço Rocha. *et al.* Tecnologias Computacionais na Educação: Desafios na Prática Docente. Espírito Santo .2015
- FRIZON Vanessa. A formação de professores e as tecnologias digitais. 2015.
- JACON Liliane da Silva Coelho, BARRERAKALHIL Josefina. O professor formador e as competências em tecnologia de informação e comunicação: um estudo sobre quais recursos computacionais estes profissionais utilizam na elaboração do seu material didático. Amazônia .2011
- MORAN, José Manuel. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.
- MS, OLIVEIRA. *et al.* O uso da tecnologia da informática na educação-da teoria a prática. 2008
- NOBRE, Isaura Alcina Martins. *et al.* Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios. Serra. Editora IFES. Espírito Santo. 2010
- OTTO, Patrícia Aparecida. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I. Florianopolis. Agosto, 2016.
- PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- PINHEIRO, Francisco Luzimar da Silva. Formação de docente para o uso da informática educativa. Mauriti. 2013.
- PONTES, Alzair Eduardo. *et al.* O uso do computador como ferramenta de mediação pedagógica no sistema municipal de educação. Goiatuba – Goiás.2012
- SANTINELLO, Jamile. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas a formação do gestor escolar. Parana.2008.
- SANTOS, Jairo C. dos. A Informática na educação contribuindo para o processo de revitalização escolar. Caxias do Sul. Maio de 2010.
- SOBRINHO, C. A. Informática no Ensino Fundamental: uma leitura de percepções docentes. Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, Departamento de Educação. 1997.
- SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

T TREINTAA, Fernanda Tavares. *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão Revista Scielo. Niteroi (2013) Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf

VALENTE, J.A. org. Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial. Gráfica da UNICAMP, Campinas, São Paulo. 1991

A leitura literária e a mulher privada de liberdade: um estudo realizado na APAC feminina de Governador Valadares

Literary reading and the woman deprived of liberty: work carried out in the female APAC in Governador Valadares

Luciana Ribeiro Guimarães

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM

Nádia Maria Jorge Medeiros Silva

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.9

Resumo

O direito à educação é para todos, inclusive para pessoas que estejam sob pena privativa de liberdade em instituições prisionais. Analisar as condições e os reflexos dessa educação ofertada no cárcere é de suma importância para que esse direito seja garantido e ofertado de forma eficiente ao indivíduo preso. O exercício da leitura é usual nas práticas educacionais de modo geral, inclusive no ambiente escolar carcerário. Ler, numa perspectiva mais complexa que a simples decodificação do código linguístico, é instrumento importante também para o processo educacional do sujeito privado de liberdade. Dessa forma, o objetivo do estudo é analisar as relações estabelecidas entre a leitura literária e as mulheres presas que cumprem pena privativa de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares. Para isso, a abordagem metodológica ocorre pelo cruzamento de dados gerados pela aplicação de um questionário e de sequências didáticas desenvolvidas por meio de textos literários. Algumas das mulheres presas, participantes da pesquisa, são alunas frequentes da EJA, Educação de Jovens e Adultos, com aulas oferecidas na própria instituição. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, desenvolvido através de pesquisa de campo. A pesquisa revelou que a mulher presa que cumpre pena na APAC/GV, denominada recuperanda, lê por outros motivos além da remição de pena pela leitura. Ela também lê como forma de se “afastar” da prisão através da evasão; para ocupar o tempo ocioso; por apreço pela ficção. As relações estabelecidas entre a mulher presa na APAC e a leitura literária é íntima, cotidiana e interativa.

Palavras-chave: Mulher privada de liberdade. Sistema prisional. EJA. Leitura literária.

Abstract

The right to education is for everyone, including people who are under custodial penalty in prison institutions. It is extremely important to analyze the conditions and reflexes of this education in prison in order that this right will be guaranteed and efficiently offered to the prisoner. Reading is a common activity in educational practices in general, including in the school environment inside prisons. Reading, in a more complex perspective other than the simple act of decoding the language code, is also an important tool for the educational process of the person deprived of liberty. Thus, the objective of this study is to analyze the relationships established between literary reading and female prisoners who are serving a custodial sentence in the female APAC (“Associação de Assistência aos Condenados” – Association of Assistance to convicted people) in Governador Valadares. For this, the methodological approach was accomplished by crossing-checking data which were provided by the application of a questionnaire and didactic sequences developed through literary texts. Some of the prisoners, participating in the research, are assiduous students of EJA, “Educação de Jovens e Adultos” (Education for Adults and Young People), attending classes inside the institution. It is an exploratory and descriptive study developed through survey fieldwork. The research revealed that the imprisoned woman in custody in the APAC / GV, called “recuperanda” (in the process of rehabilitation), reads for other reasons, not only the reduction of her penalty, but she also reads to “get away” from prison through evasion; as a pastime activity; for fiction’s appreciation. The relationships established between the individuals in APAC and literary reading are intimate, daily and interactive.

Keywords: Woman deprived of liberty. Prison System. EJA (Education for Adults and Young People). Literary reading..

INTRODUÇÃO

A leitura é resultado de uma interação, a obra dialoga com o leitor e vice-versa. Sobre isso, Zilberman (2003) analisa que por mais que haja um distanciamento de espaço e tempo do contexto em que a obra foi concebida com seu leitor, uma sintonia de que ela possui relevância para a comunidade de leitores é o fato de que continua a se comunicar com seu destinatário em outro contexto, porque simplesmente continua falando de seu mundo e o ajuda a entendê-lo melhor. De forma complementar, são nos pilares da relação social da literatura com a cultura e com o mundo – através da leitura literária, que o leitor se constrói reflexivo e mais humanizado. Isso se dá pela eficácia do texto, que toca o leitor através da palavra-arte, que o instrumentaliza para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. Nesse processo, toda leitura possui a capacidade de integrar e agregar conhecimentos, estimulando o leitor a relacionar aquilo que está lendo com outros assuntos que já conhece, favorecendo a articulação de saberes (KLEIMAN; MORAIS, 1999).

O desenvolvimento de um estudo da recepção de textos literários vem ao encontro do impacto desses sobre um determinado público, em um dado momento histórico. Ou seja, presencia-se a manifestação das funções da literatura desses textos sobre os sujeitos leitores. Evita-se, com isso, o risco de verificar as manifestações literárias sob um enfoque limitado, saindo de um ponto de vista fixo que enxerga apenas as grandes obras como algo legítimo.

Por muito tempo a arte foi concebida como algo utilitário e a literatura tinha por objetivo ensinar ou fazer aprender algo. No entanto, ela não é apenas utilitária, de modo que é preciso assumir a fruição que proporciona. Por esses e outros motivos, Candido (1995) a entende como um direito inegável do cidadão. É sob esse aspecto que se firma o problema de pesquisa deste estudo – como se estabelece a relação entre a leitura literária e a mulher em situação de cárcere. Pretendo, na verdade, observar se o processo de leitura literária no ambiente prisional pode proporcionar à mulher encarcerada o alcance de um letramento literário, ou seja, se o processo de apropriação da literatura, enquanto linguagem, se constitui.

Esse entendimento de Cândido (1995) e o posicionamento de Jauss (1989) sobre a recepção do texto justificam esta proposta de estudo, por se tratar de um sujeito privado de liberdade, vivenciando a experiência do cárcere. Ou seja, pessoas que em algum momento da vida, necessitam do resgate de sua cidadania e da valorização de sua característica fundamental como seres humanos.

Acredito que entender a mulher para além de sua condição de pessoa criminosa, num contexto de punição, seja um aspecto facilitador para o entendimento de como se estabelece o caráter de ressocialização, que também implica o cárcere. É, portanto, fundamental observar a mulher no cárcere como um ser complexo e plural para comparar, cruzar dados e agregar resultados, buscando informações que reflitam sobre a influência da ficção enquanto representação subjetiva do real sobre esse ser reflexivo e passível de transformação, que é a mulher privada de liberdade.

O objetivo geral do estudo é analisar as relações estabelecidas entre a leitura literária e as mulheres presas que cumprem pena privativa de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares. Gera-se, a partir daí, os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a identidade do sujeito de pesquisa – a mulher privada de liberdade, a partir de questões relacionadas ao gênero, classe social, escolaridade, entre outros aspectos.
2. Contextualizar e descrever o sistema prisional oferecido pela APAC – Associação de Proteção e Assistência ao Condenado, especialmente na APAC feminina.
3. Compreender o contexto de leitura literária, letramento literário e remição de pena pela leitura dentro do espaço prisional.

Dessa maneira, por meio de análise qualitativa, a proposta de estudo foi realizada através de questionário e de sequências didáticas de textos literários, desenvolvidos com as encarceradas. A partir disso, verifiquei como se relaciona a mulher encarcerada e o texto literário e analisei até que ponto a mulher presa se engaja e se envolve com a leitura literária.

Entendi, portanto, que o diálogo dessa mulher presa leitora com o texto literário pode auxiliar a sua emancipação e libertação como indivíduo. Espero que isso a torne mais humanizada a partir do momento em que se depara com novas ou velhas situações, percebidas pelo texto ficcional através da leitura literária e que ela seja capaz de refletir sobre tais situações. Esse novo olhar pode propiciar a reflexão e uma possível nova atuação dela, no meio carcerário em que vive e, posteriormente, para além desse meio.

A MULHER, A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E AS APAC

Conforme Pierre Bourdieu (2007), o fato de estarmos incluídos na sociedade como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. A sociedade está formada num modelo em que as relações entre os gêneros colocam a mulher em uma situação de subordinação ao masculino. Mesmo que a mulher, por exemplo, seja a provedora do seu lar, mesmo que ela tenha uma posição de “chefe” da sua família e não tenha diretamente relação de subordinação doméstica com um homem, esse sentimento de inferioridade é vivenciado e reproduzido fora de casa, no ambiente de trabalho e nas relações sociais de maneira geral.

O que se espera de uma mulher que desempenha seu papel plenamente em sociedade é que ela seja boa mãe, boa esposa, boa cumpridora dos seus deveres domésticos e profissionais. A mulher presa carrega em si a marca daquela que não foi uma mulher como a sociedade espera. São papéis historicamente definidos e demarcados pelo gênero, alocando a mulher numa categoria de ser deslegitimado (CORRÊA; ARÁN, 2008).

Cometer um crime, ser condenada e presa, tira dela a função da boa mãe, pois não mais poderá educar seus filhos estando longe deles na prisão. Não cumprirá mais o seu papel da provedora de uma família, sustentada por esse feminino transgressor. Sua plenitude enquanto profissional termina com o encarceramento, limitando-a a trabalhos aos quais lhes serão impostos no cárcere. A mulher encarcerada, além do peso de ser mulher numa sociedade patriarcal, carrega o estigma da pessoa presa, situação que a insere num contexto demasiadamente desfavorável.

Segundo Goffman (2013), a influência mútua entre as pessoas se estabelece de acordo com uma definição hierárquica prévia, na qual existem papéis e expectativas nas interações

interpessoais. Em uma dada interação, o indivíduo passa a gerir o seu “Eu” de acordo com as impressões anteriormente constituídas, para que sejam alcançados determinados objetivos formulados previamente de maneira consciente ou não. Então, assim se estabelecem as interações sociais, conforme os atores com a plateia e com aquilo que se espera entre eles.

Conforme o que se depreende com o estudo de Goffman (2013), o papel de uma pessoa presa é conforme o que se espera dela. Assim, essa pessoa é vista como alguém que exerce um papel inferior: aquele que por ter cometido um crime não pode conviver entre os demais enquanto durar a sua pena. Entretanto, tal punição transcende o tempo da pena que mesmo depois cumprida, não é suficiente para que o papel representado por aquela pessoa se modifique e ela ocupe outro lugar menos desfavorecido no meio social. Trata-se de uma identidade estigmatizada, que se distancia daquele grupo dominador do meio social em que convive. O estigmatizado corresponde a um indivíduo, ou a um grupo de pessoas, que possuem características que os afastam da norma, são aqueles que sofrem rejeição, são discriminados, impedidos de integrar determinadas áreas da sociedade. O estigmatizado é detentor de defeitos que o diferencia daqueles que compõem o grupo dominante. (GOFFMAN, 2012)

A mulher presa, estigmatizada pelo feminino e pelo crime cometido, ocupa um lugar na sociedade de afastamento, de desumanização. Reduzida ao seu estigma, essa mulher não encontra crédito social ou respeito, está impedida de se comunicar em sociedade, o que a coloca num lugar de segregação, de pessoa excluída. É criado um tipo de deterioração na identidade desse indivíduo.

O perfil geral das mulheres presas no Brasil corresponde a pessoa jovem, pobre, mãe solteira, periférica, negra ou parda, de baixo nível escolar e condenada na maioria das vezes por envolvimento com o tráfico de drogas. São mulheres cujo vínculo familiar é extremamente forte. (BRASIL, 2006). O relatório INFOPEN 2018 revela um contínuo aumento no número de mulheres presas. O Brasil tem a quarta população carcerária feminina do mundo. São 42 mil mulheres presas no país (INFOPEN, 2018).

O encarceramento feminino ocorre num contexto de exclusão, no qual a pobreza e a opressão inserem a mulher encarcerada numa condição de vulnerabilidade. A mulher presa corresponde a uma figura feminina estigmatizada, subalterna e que muitas vezes busca o crime como solução de problemas de cunho financeiro. Apesar do grande crescimento da população carcerária feminina, não há uma preocupação do Estado em adaptar o sistema prisional às necessidades da mulher presa enquanto ser feminino. O necessário às adequações em conformidade ao gênero não é levado em consideração no sistema prisional brasileiro.

Atualmente, é a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) que dispõe a respeito das instituições prisionais no Brasil e do devido cumprimento da pena. Caso fosse seguida segundo o que dispõe, a reeducação e ressocialização de grande parte da população carcerária seriam alcançadas. O artigo primeiro, do Título I da Lei 7.210/84 (Lei de execução penal) diz que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (Art. 1º)”. Apesar desta lei ter objetivos bem delineados teoricamente, o que se vivencia na prática não condiz com o esperado. Os direitos dos apenados não lhes são devidamente assegurados.

As condições carcerárias não possibilitam a integração dos presos nas instituições, que

apenas cumprem o papel de punir. A ineficiência das instituições carcerárias no Brasil no cumprimento do disposto em lei, de promover a integração social do preso, se dá por diversos fatores, entre eles a superlotação, a falta de profissionais do direito proporcionalmente ao número de apenados, entre outros.

A ressocialização, porém, deve ser encarada não no sentido de reeducação do condenado para que este passe a se comportar de acordo com o que a classe detentora do poder deseja, mas sim como reinserção social, isto é, torna-se também finalidade da pena a criação de mecanismos e condições ideais para que o delinquente retorne ao convívio da sociedade sem traumas ou sequelas que impeçam uma vida normal. Sem tais condições, o resultado da aplicação da pena tem sido, invariavelmente, previsível, qual seja, o retorno à criminalidade. (SCHECARIA; CORREA JUNIOR, 2002, p. 146)

Goffman (2013) analisa os tipos de instituições que possuem caráter de “fechamento”, denominando-as de instituições totais. Afirma que instituição total é um local de resistência e trabalho onde muitos indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período, levam uma vida fechada e formalmente administrada. Para esse autor, a inserção da pessoa nas instituições totais causa o que ele chama de “mortificação do eu”. O autor considera a mortificação do eu em função da morte civil da pessoa, no cumprimento de suas novas obrigações institucionais e no cumprimento das regras internas da instituição.

A partir do que expõe o autor sobre as instituições totais, considero que as prisões brasileiras não conseguem, compreensivelmente, cumprir o papel que lhes é determinado pela Lei de Execução Penal no que diz respeito ao caráter ressocializador da pena. Excluir, afastar, “mortificar o eu”, parece tornar mais difícil a tarefa da pessoa presa conseguir se inserir da maneira como espera o Estado conforme a lei. Segundo relatório da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC (2019), o índice geral de reincidência nas prisões do Brasil é de 80%. Em se tratando dos presídios femininos essas dificuldades se apresentam ainda mais desafiadoras. Mulheres têm necessidades específicas à sua condição de mulher, que raras vezes são atendidas quando estão em cumprimento de pena privativa de liberdade.

A metodologia proposta pela APAC, propõem que os próprios recuperandos sejam corresponsáveis pela sua recuperação conjuntamente ao trabalho de voluntários que oferecem assistência no campo jurídico, médico, espiritual, psicológico, dentre outros. A segurança e a disciplina dentro da APAC são de responsabilidade dos próprios recuperandos e recuperandas, com auxílio de voluntários e de funcionários, sem a presença de policiais ou de agentes penitenciários.

A rotina dos recuperandos(as) na APAC começa às 6h da manhã e termina às 22 h, quando todos se recolhem para as suas celas. Durante todo o dia, os apenados se mantêm ocupados com trabalhos, cursos, profissionalização, aulas regulares do ensino fundamental e médio através da EJA, laborterapia. Todo o tempo do recuperando é ocupado a fim de que se evite a ociosidade. A APAC mantém a rigidez da disciplina e conta com um conselho formado pelos próprios recuperandos, que contribui para a manutenção da ordem no lugar.

As famílias também são consideradas copartícipes da recuperação deles pela metodologia APAC. Contam com a participação efetiva da família, promovendo encontros formativos, celebrações, visitas. Existe uma busca de reaproximação dos recuperandos às suas famílias, se assim desejam.

A APAC tenta promover para o recuperando, um cumprimento de pena individualizado.

Por isso são constituídas por pequenas unidades feitas nas comunidades onde os próprios recuperandos cumprem pena. A capacidade máxima em cada unidade é de no máximo 200 pessoas atendidas.

Para que um preso seja transferido para uma APAC, alguns critérios devem ser seguidos, conforme o que dispõe a regulamentação da Portaria 538/PR/2016. São observados quatro requisitos fundamentais. O primeiro deles é que o preso esteja condenado, com sentença já transitada em julgado. O preso também deve ter família com residência na comarca onde esteja a APAC para a qual deseja ser transferido. O desejo de cumprir pena na APAC deve ser manifestado pelo preso por escrito, bem como o seu compromisso de seguir todos os regulamentos da instituição. E, por último, o preso entra numa lista de espera, na qual os primeiros a ser transferidos seguem um critério de antiguidade. Não cabe à APAC interferir nas transferências dos presos. O papel dela se limita a enviar semanalmente ao Poder Judiciário, informativo do quadro de vagas na instituição. A decisão e autorização das transferências cabe ao juiz responsável.

A instituição responsável pela manutenção da APAC é a FBAC, Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, tendo como órgão responsável a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP.

A Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC é uma Associação Civil de Direito Privado sem fins lucrativos que tem a missão de congregar e manter a unidade de propósitos das suas filiadas e assessorar as APACs do exterior. Mantém ainda a tarefa de orientar, zelar e fiscalizar a correta aplicação da metodologia e ministrar cursos e treinamentos para funcionários, voluntários, recuperandos e autoridades de modo a consolidar as APACs existenciais e contribuir para a expansão e multiplicação de novas APACs. (FBAC. 2019)

Atualmente existem 137 APAC em funcionamento no Brasil, das quais 83 encontram-se em processo de implantação e 54 estão em pleno funcionamento. São instituições administradas apenas por civis, sem nenhuma presença de policiais, o que já cria nelas um contexto diferenciado dos presídios comuns. Dessas 54 que se encontram em funcionamento, 8 são femininas e 46 masculinas, as quais abrigam um total de 4.022 recuperandos e recuperandas – termos usados para denominar os homens e mulheres que cumprem suas penas na APAC. São atualmente 357 mulheres e 3.665 homens cumprindo pena na APAC em regimes fechado, semiaberto e aberto.

A relação das APAC em todo o Brasil com a educação e com o trabalho destaca-se em comparação com o sistema prisional comum. Atualmente são 256 recuperandos/as no ensino fundamental, 553 no ensino médio, 77 cursando o ensino superior e 49 fazem cursos profissionalizantes. Ao todo são 635 recuperandos/as estudando. Esses números são ainda mais significativos quando se trata das relações de trabalho. Todos os recuperandos e recuperandas que se encontram na APAC trabalham: 2.414 em laborterapia; 1.052 em oficinas e unidades produtivas; 385 são trabalhadores das próprias APAC e 171 trabalham externamente. Fechando, dessa forma, o total de 4.022 pessoas que cumprem pena nas APAC.

É importante também destacar que a média de reincidência na APAC é muito baixa em relação aos números nacionais e internacionais. A média internacional corresponde a 70%, enquanto a nacional equivale a 80%. Já na APAC, a média de reincidência é de apenas 15%. Reincidente é aquele apenado que depois de cumprir sua pena, comete algum outro crime e é por isso condenado a nova pena, retornando dessa forma ao sistema prisional. Ou seja, apenas 15% dos recuperandos/as oriundos da APAC reincidem ao sistema prisional.

Todos esses dados foram extraídos do relatório elaborado em novembro de 2020 pela FBAC – Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, disponível no site oficial da instituição: www.fbac.org. Desde a implantação da APAC em 1972 até hoje, o número de recuperandos/as que passaram pela APAC é de 51.839 pessoas.

A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA APAC FEMININA DE GOVERNADOR VALADARES

Recentemente a APAC Feminina de Governador Valadares passou por uma grande reforma para melhor aproveitamento do espaço físico utilizado tanto pelo corpo técnico administrativo, quanto pelas recuperandas, podendo até mesmo abrigar um número maior de mulheres cumprindo pena. Entretanto, em função da pandemia do Novo Corona Vírus, todas as mulheres do regime semiaberto foram para casa, permanecendo na instituição apenas aquelas em regime fechado e que não fazem parte de grupo de risco para a COVID19. Por esse motivo, o número de recuperandas instituição se encontra reduzido atualmente.

A pandemia de corona vírus, que assola a todos neste ano de 2020, alterou radicalmente a rotina dessas mulheres, uma vez que as atividades foram suspensas pelo distanciamento social. O trabalho de voluntários, que ocupava grande parte da rotina delas foi abruptamente interrompido. O único trabalho que ainda pôde ser realizado na instituição durante este período de quarentena foi o que consiste nesta pesquisa, realizado totalmente de forma remota.

Ao propor um estudo que sopesse o contato com a literatura através da leitura literária, considero a literatura como uma prática cultural refletida na dinâmica social em que a mulher presa esteja inserida. Não se trata aqui de um conceito de leitura literária excludente, que considera a relação do leitor com o texto artístico como algo desvinculado da realidade. É, na verdade, o contrário disso ao apreciar fatores presentes nessa realidade. Dessa forma a literatura ou o texto literário não estão num patamar superior ao leitor, como sendo algo intocável e acabado. O texto literário é aqui entendido como um produto cultural ativo, em processo, no qual o leitor interage por suas vivências. A literatura representa uma realidade social porque ela, em grande parte, reflete a vida. (WELLEK e WARREN, 2003)

Além disso, há também outra relação importante estabelecida entre o sujeito privado de liberdade e a literatura: a remição pela leitura. A remição por leitura foi instituída conforme estabelece a Recomendação n. 44/2013 do CNJ – Conselho Nacional de Justiça. A remição pelo critério da leitura garante ao preso a redução de quatro dias de pena por cada obra literária lida, com o limite máximo de 12 obras por ano. Para isso, o condenado tem o prazo de vinte e dois a trinta dias para a leitura do livro e apresentar uma resenha a respeito da obra. A resenha será avaliada por uma comissão específica e somente depois dessa avaliação, caso seja aprovada, os dias de redução de pena serão considerados.

Vale ressaltar que a pesquisa garantiu, dentro dos princípios éticos, o anonimato das participantes, passando pela aprovação do comitê de ética em pesquisa e utilizando formulário de consentimento livre e esclarecido assinado por cada recuperanda participante desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário e de sequências didá-

ticas dos contos “A moça tecelã” e “De água nem tão doce”, ambos da autora Marina Colasanti. O questionário, que buscou identificar o sujeito de pesquisa e sua relação com a leitura, foi uma adaptação da entrevista semiestruturada que seria aplicada originalmente. Tal mudança se deu como uma adaptação à nova realidade imposta pelo isolamento social ocasionado pela pandemia do Novo Corona Vírus, obrigando a realização do estudo em formato remoto. Ambos os contos usados nas sequências didáticas tratam de temas ligados ao universo feminino, intimamente vivenciado pelas mulheres pesquisadas em seu dia a dia tanto na prisão, quanto ainda fora dela.

A pesquisa se iniciou com a participação voluntária de 16 recuperandas, sendo algumas delas aluna da EJA. Ressalto que a prática de leitura entre as participantes, estudantes regulares ou não no ambiente prisional, é uma praxe entre elas por causa da remição pela leitura. A pesquisa foi perdendo participantes ao logo do estudo, por motivação direta da pandemia do Novo Corona Vírus. Algumas das participantes foram agraciadas por alvará de soltura ao longo do estudo, por fazerem parte de grupo de risco para a COVID19. Ir para casa tornou-se um direito delas nesse momento de isolamento social, além de ser uma forma de controle da doença entre a população carcerária. Em função disso a pesquisa foi finalizada com a participação de 8 recuperandas.

As participantes apresentam idade entre 22 e 58 anos; nível de escolaridade entre o ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo. Apenas uma participante declara ter chegado a ingressar no ensino superior, mas logo abandonou os estudos em função de seu envolvimento com o crime. Em sua maioria são mães, negras ou pardas, solteiras ou em união estável. Somente uma delas se declarou casada. Todas abandonaram os estudos em algum momento da vida por diversos motivos, sendo os principais deles: o trabalho e/ou o fato de irem morar com os companheiros. Essas informações refletem que as recuperandas da APAC correspondem ao padrão geral de mulher presa, que são em sua maioria negra, mãe solteira e com baixa escolaridade.

As respostas ao questionário revelam que essas mulheres mantinham relativo hábito de leitura mesmo antes de adentrarem ao sistema prisional, preferencialmente de cunho ficcional – especialmente os romances. Dentro do sistema prisional todas as pesquisadas mantêm o hábito de ler, entretanto a pesquisa também revelou que a remição não é o único motivo pelo qual leem. Entre eles o principal é a evasão, seguido pela ocupação do tempo ocioso. Todas as pesquisadas revelam interesse em continuar lendo, mesmo quando deixarem o ambiente prisional. Destaco aqui algumas transcrições das respostas dadas pelas investigadas ao exporem o interesse em continuar lendo mesmo fora da prisão, ou seja, sem o estímulo da remição por leitura:

“Mim apaixonei por algumas leituras, faz eu sentir bem, e quando estou lendo parece que to vendo a cena.”

“porque me ajuda em vários pontos da minha vida emocional”.

“gosto de ler”.

“porque a leitura é muito importante para a nossa vida”.

“Porquê com a leitura podemos até mesmo mudar as atitudes e viajamos em um outro mundo com a leitura”.

“Hoje encherço o mundo de outra forma, quero cuidar dos meus filhos e recuperar todo esse tempo que estou longe deles e estuda sair formada e poder ter uma profissão”.

“por gostar de literatura Brasileira e histórias descobrindo um pouquinho de Novos mundos diferentes do meu e aperfeiçoar mais minha leitura.

“Para livrar as preocupações que tenho na minha vida, rotineira”.

“Para se aperfeiçoar cada vez mais”.

“Para me aprofundar em alguns assuntos”.

“porque le e uma arte que aprendemos para disinvolver nossas habilidades no dia a dia”.

“para aprimorar mais a minha leitura”.

“A gente aprende mais”.

“Porque aprendo lendo e ainda viajo nas histórias mim acalma”.

“Porque eu gosto”.

As respostas dadas pelas participantes indicam que as intenções de leitura dessas mulheres, são: o gosto pessoal; o reconhecimento delas de que leitura é algo importante; o aprimoramento da leitura; o aprendizado; e o mais recorrente: a evasão através da ficção, o que se confirma através de expressões como: “descobrindo um pouquinho de Novos mundos diferentes do meu”, “viajamos em um outro mundo com a leitura”, “quando estou lendo parece que to vendo a cena”. Para as mulheres privadas de liberdade pesquisadas, essa capacidade da leitura em transportar o leitor para uma realidade ficcional, parece ser algo relevante no seu cotidiano.

Outro aspecto importante a ser observado através do questionário é a interação do leitor com o texto. O questionário revelou dados importantes. 14 das 16 participantes disseram que os textos lhes causam algum tipo de emoção durante a leitura. Outro índice muito significativo é que 13 mulheres investigadas dizem que já mudaram algum pensamento ou comportamento, por causa de alguma leitura feita. São dados que confirmam a função social da leitura, que corrobora a interferência do leitor sobre o texto e o faz um ser ativo diante a prática da leitura. Essas constatações percebidas aqui são fundamentais para a continuidade desse processo investigatório que se estabeleceu com as sequencias didáticas dos contos: “A moça tecelã” e “De água nem tão doce”, de Marina Colasanti.

As sequências didáticas foram fundamentadas no estudo de Rildo Coson (2014) sobre letramento literário, sendo realizadas, como propõe o autor, em 4 etapas: motivação, apresentação, leitura e interpretação. Como, em razão da obrigatoriedade do trabalho remoto, não houve presença física entre mim e as participantes para promovermos conversas e provocações, a etapa da motivação foi realizada a partir da apresentação do filme “Estrelas além do tempo” e de um documentário intitulado “Parece comigo”. Ambos abordando o tema do feminino, além da negritude dessas mulheres. Em todas as etapas houve a parceria das funcionárias da APAC, que retransmitiam às pesquisadas todo o conteúdo através de arquivos salvos em pendrive, mostrados na TV da sala de aula e de material elaborado por reprografia para a feitura das atividades e posterior análise. Assim, na etapa da motivação, as pesquisadas assistiram aos vídeos e responderam a um pequeno estudo dirigido, feito na intenção de exploração dos temas abordados, estimulando nelas a curiosidade e a reflexão. A produção escrita das participantes sobre os filmes, revelou que as mulheres conseguiram compreender as ideias centrais das narrativas, conseguindo até mesmo relacionar as histórias vistas, a outras histórias já conhecidas e até mesmo ligá-las a vivências próprias, também relatadas.

Na etapa da apresentação, o objetivo é expor o autor do texto ao leitor, inseri-lo ao contexto de leitura através daquele que escreveu. Desenvolvi, para isso, videoaula apresentando a vida e a obra da autora – Marina Colasanti. Foi revelada origem estrangeira da autora, sua relação íntima e familiar com o mundo das artes, sua recorrência de escrita nos temas ligados ao feminino e sua militância feminista.

A etapa da leitura é aquela em que a participante mantém o contato direto com o texto principal da sequência didática. É o momento de ler o texto, pegar o livro nas mãos, sentir o papel entre os dedos, visualizar as palavras diretamente. Esta etapa foi realizada em duas partes: a primeira, com o conto De água nem tão doce e a segunda com o conto A moça tecelã. A etapa também foi desenvolvida através de videoaulas gravadas, uso de slides e vídeos para condução da leitura dos textos. Preparei a leitura dos contos com a apresentação de elementos específicos que envolviam o tema do texto diretamente. Como por exemplo, a exploração da figura da sereia, seu habitat, lendas a respeito desses seres mitológicos, exploração do mito de Penélope e do elemento do tear para o texto, da além de exploração do vocabulário e dos contos. Tudo sendo retransmitido às participantes por intermédio das funcionárias da APAC, remotamente.

Cosson (2014) afirma que a interpretação da leitura literária é uma parte muito delicada da sequência didática. Ele aponta que isso envolve tão numerosas práticas a ponto de se tornar impossível conciliá-las, mesmo porque as reflexões a respeito da literatura trazem concepções diferenciadas do que seja a interpretação ou sobre a maneira como se deve proceder para interpretar textos literários. Conduzi parte dessa interpretação através de um estudo dirigido, respondido por escrito pelas participantes logo após realização da leitura de cada um dos contos.

Os questionamentos a respeito de ambos os contos conduziram as mulheres leitoras a reflexões sobre os textos, as quais auxiliaram no processo de interação e interpretação delas, possibilitando-as a se apropriar daquele conteúdo a partir da ficção. Essa reflexão, registrada através da produção escrita das participantes, revelou a manifestação da mulher privada de liberdade sobre seu entendimento de mundo a partir da representação ficcional do texto literário. Esta ficção, enquanto representação de uma realidade que poderia facilmente fazer parte do cotidiano de cada uma delas, toma a literatura como arte mimética.

RESULTADOS

A impossibilidade de contato presencial com as investigadas quebrou a aproximação e a aquisição de informações importantes que só poderiam ser conseguidas através da observação e da convivência com as pesquisadas no ambiente prisional e no ambiente escolar dentro da prisão. Julgo que a tentativa de substituir esse contato através da intermediação de terceiros, na figura das funcionárias da APAC que foram ponte para esse processo, foi insuficiente. Afinal, estar junto, ver a expressão facial e as reações reais das pesquisada diante de uma leitura, participantes de um debate ou na intimidade de uma entrevista semiestruturada não poderia ser percebida com a distância e a frieza de uma tela de TV em videoaulas gravadas. Mas, apesar disso, a produção escrita das pesquisadas contribuiu, guardadas as devidas proporções, de forma satisfatória para a pesquisa.

O que revela a produção escrita das pesquisadas ao longo do estudo, é que a mulher privada de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares mantém uma relação íntima,

cotidiana e de benefício com a leitura literária dentro do ambiente prisional. Elas leem cotidianamente para diminuir sua pena condenatória e por conta disso mantêm uma ligação de prazer, evasão e de construção de conhecimento com o texto literário.

A identidade da recuperanda da APAC feminina de Governador Valadares corresponde a uma maioria de mulheres negras ou pardas, com baixa escolaridade, mães, provedoras – antes de entrarem no ambiente prisional e que almejam uma vida digna depois de cumprida sua pena.

O sistema prisional oferecido pela APAC é propício para as condenadas que desejam um cumprimento de pena em regime diferenciado do sistema prisional comum. As APAC apresentam baixos índices de reincidência comparados aos presídios comuns. Talvez isso seja reflexo de um contexto de ambiente prisional diferenciado pela constante relação com o trabalho e com a escolarização das recuperandas dentro do ambiente prisional, com o número reduzido de recuperandas nessas instituições que são pequenas, pela ausência de policiais na administração e na segurança do lugar entre outros aspectos. Trata-se, portanto, de um sistema prisional em que a dignidade humana da pessoa presa é levada em conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de leitura literária dentro da APAC feminina de Governador Valadares está intimamente ligado à condição da remição de pena pela leitura. As mulheres são motivadas a ler por esse motivo. Entretanto, nem todas as leituras que são feitas poderão ser validadas para diminuição de pena e mesmo assim elas leem. Exemplo disso, é a própria pesquisa realizada para este estudo. As obras exploradas na pesquisa, já que foram lidas e discutidas em grupo, não podem ser aproveitadas para a remição, entretanto todas leram e se engajaram na pesquisa. Ler literariamente implica em interação com o texto, em ser capaz de ser persuadido pelo texto de alguma forma. Nem todas as pesquisadas alcançaram o mesmo nível de envolvimento com o texto. Das 8 participantes que finalizaram o estudo, 2 não conseguiram um nível satisfatório de interação com o texto, pois não compreenderam a ficcionalidade do texto como representação, fazendo uma leitura apenas decodificada, superficial do texto. Entretanto, de modo geral considero que a mulher privada de liberdade na APAC de Governador Valadares consegue fazer uma leitura literária eficiente dos textos ficcionais aos quais se dedica.

Trata-se, portanto, de uma mulher que apesar do estigma do próprio gênero e da condenação, se reconhece potencialmente capaz de alcançar propósitos novos após o cumprimento de sua pena. E a leitura literária tem papel importante nisso, uma vez que ela se mostra engajada no exercício da leitura literária, seja por meio do ambiente escolar presente na APAC, seja por estímulo da remição pela leitura. A narrativa da mulher pesquisada, observada a partir da sua produção escrita, revela um discurso no qual a recuperanda revela o seu entendimento de mundo por meio da leitura literária.

Desse modo, considero que este trabalho contribua para pesquisas na área, por haver poucos estudos sobre as relações da mulher presa com a leitura literária no ambiente prisional. Entender como isso ocorre é importante para que novas formas de aproveitamento da leitura literária no ambiente prisional possam ser futuramente desenvolvidas em benefício das mulheres presas. O produto das sequências didáticas contribui para que a mulher privada de liberdade

consiga construir conhecimentos através dos textos ficcionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Porto Alegre: Síntese, 2003.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em <www.brasil.gov.br>. Acesso em 03 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen. Referência: 06/2014. Disponível em: . Acesso em maio de 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORRÊA, M.C.D.V.; ARÁN, M. Tecnologia e normas de gênero: contribuições para o debate da bioética feminista. Revista Bioética, v. 16, n. 2, p. 191-206, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2 ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FBAC, Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados. A APAC: o que é?. Disponível em <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/realidade-atual/o-que-e-apac>. Acesso em fevereiro de 2020.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 8 ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva. 2013.

_____. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

SCHECARIA, Sérgio Salomão; CORRÊA JUNIOR, Alceu. Teoria da pena. São Paulo: editora Revista dos Tribunais, 2002.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11ª ed., São Paulo: Global, 2003.

A utilização das novas tecnologias como ferramenta de ensino- aprendizagem no ensino fundamental

The use of new technologies as a teaching-learning tool in elementary education

Ianne Letícia dos Santos Coelho

Faculdade de Educação Superior de Pernambuco- FACESP

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.10

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como instrumento facilitador do desenvolvimento escolar de três escolas do município de Petrolina- PE. A abordagem foi qualitativa, por meio de um estudo descritivo. Os dados foram coletados e analisados por meio de observações registradas em diário de campo e aplicação de questionários. O estudo foi realizado em duas (2) escolas públicas e uma (1) privada, em turma de 1º e 5º ano do ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram três (3) coordenadoras pedagógicas, seis (6) professoras, duas (2) de escola particular e quatro (4) da escola pública e uma (1) coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Petrolina-PE. As informações revelaram que as escolas utilizam a tecnologia em sua metodologia, afirmando que é um recurso positivo para ser usado como ferramenta no processo de ensino aprendizagem, mas existem desafios na sua utilização por falta de manutenção nos equipamentos ou falta de formação continuada para os professores.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Práticas Inovadoras. Ensino.

Abstract

This article aims to investigate the Information and Communication Technologies (ICTs) as an instrument that facilitates the school development of three schools in the city of Petrolina-PE. The approach was qualitative, through a descriptive study. Data were collected and analyzed through observations recorded in a field diary and questionnaires. The study was carried out in two (2) public schools and one (1) private, in a class of 1st and 5th year of elementary school. The research subjects were three (3) pedagogical coordinators, six (6) teachers, two (2) from private school and four (4) from public school and one (1) coordinator from the Educational Technology Center (NTE) of Petrolina- PE. The information revealed that schools use technology in their methodology, stating that it is a positive resource to be used as a tool in the teaching-learning process, but there are challenges in its use due to lack of equipment maintenance or lack of continued training for teachers.

Keywords: Educational Technology. Innovative practices. Teaching.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo: conhecer a finalidade da Tecnologia de Informação e Comunicação como instrumento facilitador do desenvolvimento escolar em três escolas do município de Petrolina- PE. Percebendo como são utilizadas as ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem dos alunos e os desafios encontrados pela escola no uso das novas tecnologias.

A constante transformação da tecnologia faz com que os seres humanos estejam sempre renovando os seus saberes tecnológicos, visto que a tecnologia está inserida em todos os âmbitos sociais e por isso se faz necessária a utilização dessa ferramenta.

O computador, em especial, sendo ele uma ferramenta fácil de ser encontrada e principalmente a mais utilizada em praticamente todos os âmbitos sociais, possui inúmeras funções e entre essas funções e mecanismos especiais estão os softwares, exercendo atividades variadas, como por exemplo, exercícios pedagógicos.

O interesse pelo tema surgiu por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual pude observar o avanço dos alunos no processo de alfabetização e letramento que utilizavam os computadores como equipamento de suporte ao método de ensino-aprendizagem.

A relevância social deste trabalho é contribuir para a reflexão e discussão a respeito da temática acerca do uso das ferramentas digitais de aprendizagem, na qual utilizada de maneira correta e planejada se articulam aos conteúdos escolares e fornecem uma prática diferenciada, ensinando aos alunos de forma dinâmica e lúdica.

Diante disso, foram desenvolvidos estudos sobre as TIC's e um embasamento teórico a pesquisa. A base teórica desta investigação está fundamentada nas concepções de Blanco e Silva (1993), Rangel (2004), Moran (2003), Freire(1996).

A pesquisa foi aplicada em três escolas, sendo duas (2) públicas e uma (1) particular. Todas localizada na cidade de Petrolina- PE. As escolas pesquisadas possuem Laboratório de Informática e outros recursos como o data show e caixa de som.

Os sujeitos da pesquisa foram seis (6) professoras, sendo quatro (4) de escola pública e duas (2) de escola particular, três (3) coordenadores pedagógicos e uma (1) coordenadora do NTE. Os participantes foram comunicados sobre os objetivos e finalidade da pesquisa, bem como a livre participação na pesquisa. Durante a discussão os sujeitos da pesquisa serão identificadas com nomes fictícios.

Este trabalho teve como fundamentação teórico-metodológico descrita pela pesquisa bibliográfica, por meio de consultas a materiais disponíveis na internet (artigo, legislação e páginas de web sites), bem como o uso de livros. De acordo com Fonseca (2002, p.32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

A pesquisa de campo também foi realizada, mediante uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas descritivas, analisando as turmas de 1º e 5º ano do Ensino Fundamental. Fonseca (2002), diz que a pesquisa de campo é caracterizada pelas investigações em que além

da coleta de dados a pessoas, é realizado também o estudo bibliográfico e/ou documental.

A coleta de dados da pesquisa de campo foi concluída com a aplicação de questionários. As perguntas foram relacionadas à convivência dos profissionais mediante o uso das tecnologias digitais em sala de aula. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.69), “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo “produzir informações aprofundadas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32). Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva requer que o investigador busque uma série de dados sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo tem como objetivo descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Os recursos utilizados foram: utilização de ferramentas para o registro de dados (computadores), fichas impressas para anotações e o planejamento das observações realizadas.

AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA SOCIEDADE

As inovações tecnológicas estão sempre presentes no cotidiano das pessoas, desde o surgimento do mundo. Segundo Blanco e Silva (1993), o termo tecnologia vem do grego *technê* (arte, ofício) e *logos* (estudo de) e especificavam-se a termos técnicos, voltados para os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios. Dessa forma, as inovações tecnológicas fazem com que a humanidade esteja sempre se adaptando as novas ferramentas.

Desde a infância as crianças são estimuladas a utilizarem tablets e celulares ao assistir vídeos ou jogando em aplicativos especiais para crianças. Diante disso Mello e Vicária (2008), afirma que antes dos dois anos de idade a criança já sente atração por vídeos e fotos digitais.

De acordo com Rangel (2004) devem-se utilizar as inovações tecnológicas como maneira de potencializar conhecimentos e oportunidades, não somente para acessá-las.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NA EDUCAÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação proporciona aos alunos ferramentas que vão além das aulas tradicionais, onde o livro é o principal recurso, levando os alunos a experimentarem de forma interativa novas formas de aprendizagem.

No Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o modelo de formação continuada propõe o uso de ambientes virtuais, “apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa.” (BRASIL, 2010, p. 13)

O uso dessas tecnologias instiga o aluno a participar das aulas e auxilia o professor a buscar novas formas de ensino, acabando com as aulas monótonas. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47)

O uso do computador é um grande aliado para os alunos que tem dificuldade em apren-

der do modo tradicional, considerando que nas aulas de informática são utilizados jogos educativos em que os alunos aprendem os conteúdos de forma lúdica, tornando assim o conteúdo mais divertido, facilitando a compreensão.

Mediante a colocação das tecnologias na prática escolar a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, nº 9.394/96 sugere que nas práticas educativas tenham como objetivo além de auxiliar os estudos, desenvolver o aprendiz para sua formação cidadã e a sua busca pela qualificação profissional. Dessa forma, o uso da tecnologia na escola vai além dos objetivos de aprendizagem, preparando o aluno também para o mercado de trabalho.

O planejamento de ensino por meio da sequência didática é de suma importância para trabalhar com os softwares, que são programas instalados nos computadores no qual permitem a realização de atividades digitais. Proporciona uma aula diferenciada para o discente, desfazendo os equívocos com relação ao uso do computador na escola, pois muitas vezes utilizam apenas para redes sociais ou jogos seculares.

Sobre isso, as Diretrizes da Secretaria Educação do Paraná ressaltam que

O uso das tecnologias diz respeito também ao aprimoramento das leituras de mundo e ao enriquecimento do imaginário, uma vez que facilitam a aproximação dos agentes curriculares a artefatos culturais construídos em outras linguagens, com outros “códigos de beleza” com que a esfera mercadológica nos inocula quando usa esses mesmos recursos a seu favor. (PARANÁ, 2010, p. 6)

Os softwares podem ser utilizados por diferentes séries escolares, uma vez que os programas fornecem diversos jogos educacionais, cabendo ao professor decidir qual o mais adequado para ser utilizado.

JClic é um software criado por Francisc Busquest, que pode ser usado nas diversas disciplinas do currículo escolar. Segundo Fernandes (2010), este software é de uma ferramenta desenvolvida na plataforma Java, para criação, realização e avaliação de atividades educativas multimídia como quebra-cabeças, associações, enigmas, estudo de texto, dentre outros.

Edujogati é um software desenvolvido por Jonathas Marcela com a colaboração dos articuladores de Educação Tecnológica da cidade de Juazeiro-BA e tem como finalidade contribuir na escolha de atividades dos professores no laboratório de informática, com atividades digitais que além de trabalhar com disciplinas específicas trabalham com a atenção e a memória.

Os dois softwares são ferramentas gratuitas e podem ser instalados nos sistemas operacionais Linux e Windows. Esses programas são utilizados na escola para apoiar os professores nos conteúdos ensinados em sala de aula e até mesmo auxiliar no processo de alfabetização dos alunos, como também alterar a rotina dos discentes, pois saem da sala de aula e deixam de lado os livros e cadernos.

Foi desenvolvido com a função de fornecer atividades que auxiliem o aprendizado do educando com jogos didáticos e permitem também que os professores construam suas próprias atividades de acordo com a realidade dos alunos.

As escolas públicas dependem de autorizações e recursos governamentais para adquirir recursos digitais, é um processo burocrático e que demanda tempo. No entanto, mesmo recebendo esses recursos há outros problemas encontrados como falta de manutenção, dificuldades de acesso à internet, também falta suporte técnico especializado para auxiliar nos manu-

seios desses aparelhos.

Essa realidade descrita acima é diferente da realidade das escolas particulares, pois elas obtêm recursos com mais facilidade para tais investimentos, enquanto para a escola pública não depende apenas da gestão, mas de um sistema político burocrático.

Sabe-se que a tecnologia, desde quando bem planejada é uma ferramenta que pode ser inserida na escola como instrumento que auxilia o aprendizado. Porém, essa realidade não está presente quando os professores não possuem habilidade para manusear as ferramentas que lhe são oferecidas, por isso é importante proporcionar aos professores formações continuadas.

De acordo com Weinert (2011), é importante a utilização da tecnologia no desenvolvimento de novos saberes dos alunos, visto que é uma ferramenta que está presente no dia a dia dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar o uso da tecnologia na instituição escolar, seus desafios e importância ao analisar os dados obtidos durante a pesquisa por meio de pesquisa de campo e questionários respondido por professoras e coordenadoras de escolas públicas e particulares, bem como pela direção do Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE) da cidade de Petrolina –PE.

As professoras ao serem questionadas sobre a utilização da tecnologia em sala de aula, responderam que utilizam, por meio do uso de softwares no laboratório de informática, como também da lousa multimídia, DVD, som e TV. A Professora Joelma (Escola Pública): “tentando encaixar em algumas disciplinas que não estejam tão “engessada” como o sistema educacional nos manda”.

E a professora Maria (Escola Privada): “utilizando meios tecnológicos as aulas tornam-se mais atrativas como data show, DVD, som, TV e etc”. Nessa perspectiva de utilizar novos meios para diferenciar as aulas, Moran; Masseto; Behrens (2003) afirmam que a utilização das tecnologias não muda a escola, mas possibilita aos professores diversas formas de interagir com e entre os alunos.

Sobre as possíveis mudanças que acontecem no aluno ao utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem, todas as professoras afirmaram que os alunos demonstram curiosidade, interesse e satisfação diante da novidade. A professora Josefa (Escola Pública) ressalta que: “os alunos sentem-se desafiados e estimulados para que consigam expressar suas ideias e dúvidas com naturalidade. O computador favoreceu a utilização de ferramentas para a interatividade e a troca de conhecimentos por meio do trabalho em dupla, o que permite que um colega aprenda com o outro”.

Enquanto a professora Bruna (Escola Privada) destaca que: “o aluno sente-se bem mais motivado e sua atenção é redobrada quando se utiliza a tecnologia, tornando-se mais participativo”.

Os autores Pereira e Lopes (2005) afirmam que por meio da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação contribuirá para a formação de indivíduos criativos que formarão novos conhecimentos, participando das novas formas de aprender e inte-

ragir com a sociedade.

Ao serem perguntadas sobre os desafios encontrados ao utilizar os recursos tecnológicos, obteve-se respostas diferenciadas, uma vez que na escola pública apenas a professora Carla afirma que: “no sistema educacional que atuo, por mais que se digam que dão espaço, ainda assim, é desafiador. Pois levá-los para um laboratório de informática por levar, não seria proveitoso. Então os encaixes ficam para alguns dias que os programas estejam resumidos”.

Enquanto os desafios relatados pelas outras três (3) professoras foram os recursos insuficientes, uma vez que são muitos alunos para poucos computadores e há falta de manutenção dos aparelhos.

Na escola particular, os desafios encontrados são em relação aos conhecimentos tecnológicos dos alunos, pois as vezes se encontram além dos conhecimentos dos educadores. A professora Maria descreve que: “diante de tais mudanças o aluno sempre está um ponto a mais quando se trata do uso dessas tecnologias. Ainda assim, é um desafio para alguns educadores, porque o aluno está sempre informado na era digital”.

Dessa maneira, o professor deve ser um pesquisador infundável, pois sempre surgirá novos recursos, estratégias e tecnologias que deverão estar inseridas no processo de aprendizagem do aluno como novas formas de ensino, afirma assim Jordão (2009).

De acordo com Moran (2003), a utilização da TIC como ferramenta na educação contribui para a promoção social da cultura, normas e tradições de grupo, como também desenvolve no indivíduo o estilo, aptidão e motivação.

E com o objetivo de identificar se as professoras reconhecem a tecnologia com ferramenta positiva para ser inserida na sala de aula, todas as professoras confirmaram ser um recurso incentivador, pois auxilia no conteúdo e na aprendizagem, enriquecendo a aula e tornando mais dinâmica.

Segundo a professora Rita (Escola Pública): “tudo que vem a somar dentro do contexto da aprendizagem é benéfico. Vários softwares nos ajudam nisso. Muitas vezes o próprio jogo nos dá uma força em relação a grau de dificuldade.”

Para a professora Bruna (Escola Privada): “a tecnologia usada de maneira correta aliada ao âmbito escolar é uma ferramenta de grande valia. Trás inovação, recursos inúmeros, possibilidades, além de aulas atrativas”.

Seguindo essa ideia, Valente (1993), afirma que as tecnologias educativas produzem transformações positivas no processo de ensino e aprendizagem quando estas ferramentas são bem utilizadas.

Sobre o questionamento da escola proporcionar formação continuada para os alunos utilizarem a tecnologia, obteve-se respostas divergente, uma vez que a escola pública fornece por meio das formações da Secretária de Educação e especificamente do NTE, os coordenadores recebem as orientações e repassam para os professores que por sua vez apresentam a propostas aos alunos.

Para a coordenadora da escola particular: “o uso da tecnologia favorece a interação entre alunos. Os educandos demonstram total interesse e empolgação quando se fala do novo, do

diferente, e as aulas de informática”.

De acordo com Fagundes (2007), as tecnologias digitais promovem transformações no processo de ensino aprendizagem, uma vez que proporciona a interdisciplinaridade, participação cooperativa e autônoma.

Entretanto, há desafios para manter a tecnologia digital na escola, de acordo com o que foi observado na pesquisa com as coordenadoras, os desafios são distintos uma vez que para a escola pública, segundo a coordenadora da escola: “o número de aparelhos em funcionamento e a pouca velocidade da internet. Também porque muitos professores não dominam as tecnologias que podem ser utilizadas na escola”.

E para a escola particular, a coordenadora afirma que o desafio: “é trabalhar com os educandos a maneira correta e adequada tendo a tecnologia como instrumento de ajuda para novos conhecimentos e não tão somente para diversão ou outros fins pessoais”.

Segundo Faria (2004), o planejamento para uma aula com recursos digitais requer um preparo tanto do ambiente tecnológico como da habilidade do professor em selecionar tais ferramentas para conseguir chegar no objetivo da aula.

Na escola pública é nítida a insegurança com o uso das novas tecnologias no desenvolvimento e no planejamento das aulas. Isso deixa claro a necessidade de formações para o bom desempenho dos docentes frente as novas tecnologias.

Quando questionadas se os professores devem utilizar a tecnologia como ferramenta para auxiliar o ensino e a aprendizagem a coordenadora da instituição pública respondeu da seguinte maneira: “com certeza, pois jamais conseguiremos preparar bem os nossos alunos fugindo do que ele mais precisa e tem contato fora da escola”.

A coordenadora da escola particular afirma que: “os professores precisam se reciclar para seguir as mudanças, o uso da tecnologia pode ser proveitoso nos estudos, tornando-os mais atraentes.”

Diante disso o autor Oliveira (2012) afirma que o aluno atualmente vive em um mundo virtual, por isso deve-se pensar em métodos de ensino que não seja apenas quadro negro, giz e livro didático. É importante que o professor esteja preparado para receber o aluno com conhecimentos digitais.

Sendo assim, é possível perceber que a utilização da tecnologia como ferramenta para auxiliar a aprendizagem torna-se importante, pois proporciona aos discentes uma aula lúdica fugindo da utilização apenas de livros e cadernos em sala de aula.

A coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional- NTE respondeu ao questionário, informando que o núcleo tem por objetivo a formação em tecnologia para professores e equipes das unidades educacionais, contando com uma coordenadora e quatro professoras, possui um laboratório com vinte máquinas e a rede recebeu setenta e seis laboratórios de informática via PROINFO- Programa Nacional de Informática.

O núcleo acompanha o trabalho desenvolvidos nos laboratórios das escolas e fornece manutenção técnica para os equipamentos da rede. Embora possua apenas dois (2) técnicos, sendo um (1) para apoio interno e outro externo. Desenvolve ainda um trabalho de inclusão di-

gital para a comunidade.

O NTE disponibiliza para a rede no início do ano letivo o cronograma de cursos, com formações que atendem as diversas modalidades da rede. A coordenadora relata que: “enviam para as escolas um formulário de inscrições e recebem a devolutiva por meio dos gestores escolares, podendo também a inscrição ser feita por telefone ou diretamente no TE”.

Em 2018, foram disponibilizados os seguintes cursos: Portais Positivo (Aprimora e Aprende Brasil), Soluções Educacionais, Excel, Inclusão Digital Básico, Intermediário e Avançado, Recursos Digitais para Educação Especial, Recursos Digitais para Alfabetização, Gestor digital.

O núcleo funciona nos turnos matutino e vespertino, o professor deve se inscrever no turno oposto ao trabalho. Realiza-se também formação nas escolas, com acompanhamento dos planejamentos e desenvolve-se projetos de intervenção com uso de tecnologia.

Na pesquisa com os professores, em relação a participação dos programas que o NTE oferece para os docentes, foi afirmado que: “as formações são oferecidas a noite. Ou seja o professor que trabalha os dois turnos, com filhos, casa e família, prioriza a família e descanso para o dia seguinte”.

Percebe-se que o NTE tem uma parceria na manutenção e formação continuada para as escolas municipais, no entanto é notável que há lacunas nessas ofertas, uma vez que os coordenadores relatam no questionário que há falta de manutenção nos equipamentos, e por mais que o núcleo ofereça formação continuada para os professores não se fornece em horários oportunos para o docente ou até mesmo incentivos para que busquem novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que os professores se tornem pesquisadores e busquem novos conhecimentos para aplicar em sala de aula, inovando a sua metodologia e praticando novos saberes.

Por meio desse trabalho, percebeu-se que os docentes não buscam formação continuada para utilizar a tecnologia em sua prática, seja por falta de tempo ou também por falta de oportunidade, uma vez que não há incentivo para que isso ocorra. Mas, apesar disso utilizam os meios digitais, seja mediante o uso de vídeo, músicas, Data show e computadores quando é possível utilizar.

Entretanto, foi possível notar durante a pesquisa que para a escola privada os recursos são disponíveis e apesar dos professores não obterem habilidades para o uso de instrumentos digitais, há disponível na escola uma professora de informática, na qual se dispõe a ajudar os alunos e os professores.

Os dados coletados mostraram ainda as diferenças que há entre a escola privada e pública em relação aos desafios encontrados para se utilizar as TIC's como ferramenta de aprendizagem, uma vez que para a instituição pública a dificuldade está na manutenção ou na falta dos aparelhos digitais. E para a escola particular a dificuldade se encontra na formação dos professores, uma vez que atualmente muitos alunos possuem mais habilidades digitais que os docentes.

Os objetivos dessa pesquisa foram obtidos como comprovação da teoria estudada ficou claro que a utilização das TIC's como ferramenta inovadora que auxilia o ensino e aprendizagem dos alunos é positiva, sendo possível notar a diferença no comportamento e aprendizado do aluno ao utilizar os recursos digitais em sala de aula. Este trabalho contribuiu para expandir os conhecimentos da pesquisadora em relação ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino aprendido nos anos iniciais da Educação Fundamental.

REFERÊNCIAS

BLANCO, E.; SILVA, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito. Origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/521>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamento § 2º do art. 36 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul 2004.

FAGUNDES, L. O professor deve tornar-se um construtor de inovações – entrevista Midiativa, 2007.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. Ser professor, v. 5, p. 57-72, 2004.

FERNANDES, E. Secretaria de Educação. Manual para o uso do JClic. Curitiba: SEED, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

JORDÃO, T. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação. MEC, 2009.

MELLO, K.; VICÁRIA, L. Os filhos da era digital: Como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças e como protegê-las das ameaças da Internet. Revista Época, n. 486 de 12/06/08. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, J. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. Diálogos Educacionais em Revista, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

PARANA. Secretaria de Educação. Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED, 2010.

PEREIRA, A.; LOPES, R. Legal: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. SP: 2005.

RANGEL, A. “O Brasil precisa é de inclusão social”. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa>.

com.br/primeiras-edicoes/o-brasil-precisa-de-incluso-social/. Acesso em: 19 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

WEINERT *et al.* O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.

A formação do professor na educação básica do ensino de jovens e adultos – EJA

Teacher training in basic education of youth and adult Education - EJA

Ricardo Daniel Soares Santos

Colégio Público Federal Tenente Rêgo Barros-CTRB

Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior

Colégio Público Federal Tenente Rêgo Barros-CTRB

Welliton Silva da Silva

Universidade Paulista- UNIP

Antônio Luís Parlandin dos Santos

Universidade Federal do Pará- UFPA

Josué Leonardo Santos de Souza Lisboa

Colégio Público Federal Tenente Rêgo Barros-CTRB

Edson Junior Ferreira de Azevedo

Colégio Público Federal Tenente Rêgo Barros-CTRB

Amanda Pereira Marques de Almeida

Colégio Público Federal Tenente Rêgo Barros-CTRB

Lucas Gabriel dos Santos Pereira

Licenciatura em Matemática-UEPA

Erbio dos Santos Silva

Secretaria de Estado de Educação-SEDUC

Glauber Ranieri Martins da Silva

Universidade Federal do Pará-UFPA

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.11

Resumo

No presente trabalho objetivou-se refletir sobre a formação do professor na educação de jovens e adultos. Hoje, há em muitas escolas uma considerável quantidade de professores em atividade com deficiências na sua formação prévia. O problema se torna ainda maior no caso de professores para o ensino de jovens e adultos (EJA) que devem trabalhar com um público discente específico com uma história de vida que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre a prática implica questioná-la, levando a intervenções e mudanças. Atualmente, as mudanças requerem da escola o repensar das ações, pois esta necessita responder criticamente aos desafios gerados pelo capitalismo e pela globalização neoliberal nela repercutida. É somente com a participação ativa e crítica na escola que se contribuirá para o desenvolvimento do aluno. Portanto, é fundamental ampliar os estudos de investigação nesta área de pesquisa, principalmente para conhecer melhor estes professores. Assim, o trabalho foi realizado em dois momentos: para a parte teórica, foi feita uma pesquisa bibliográfica, e uma pesquisa empírica em duas escolas da rede estadual.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem.

Abstract

This work aimed to reflect on the training of teachers in adult and youth education. Today, there are many schools in a large number of teachers in activity with disabilities in their previous training. The problem becomes even greater in the case of teachers for teaching young people and adults (EJA), which should work with a student audience with a specific history of life that should be considered in the process of teaching and learning. Reflection on the practice involves questioning it, leading to interventions and changes. Currently, the changes require rethinking of the school's actions, because this requires critically respond to the challenges generated by capitalism and neoliberal globalization it passed. It is only with the active participation and critical school which contribute to the development of the student. Therefore, we must expand the research work in this area of research, mainly for the better teachers. Thus, the work was done in two stages: in the theoretical part, was a literature search for purposes of reflection and reasoning, was an empirical research in two schools in the state network. The research involved six teachers and two classes of students in morning and night.

Keywords: Ongoing training. Youth and Adult Education. Learning.

INTRODUÇÃO

O novo milênio inicia-se com esperanças e possibilidades de um mundo melhor. Novas realizações surgem a todo instante as quais os avanços científicos, tecnológicos e culturais acontecem em curto espaço de tempo e num imenso espaço geográfico, causando fortes impactos na sociedade. As transformações sociais, decorrentes da globalização e da tecnologia, mudaram o perfil da formação de recursos humanos, pois o mercado de trabalho, mais exigente e seletivo, requer profissionais com visão globalizada, criatividade e, ainda, com capacidades de análise crítica, transferência de conhecimentos, iniciativa, relacionamento cooperativo, tornando difícil à inserção, no mercado de trabalho, de pessoas com pouca ou nenhuma escolarização. As concepções de conhecimento fixam uma nova lógica ao ensino e elementos da prática educativa, ou seja, o que se almeja é que a escola reorganize-se com fundamento em nova concepção de conhecimento, permeado em teorias de aprendizagem para superar as ações pedagógicas tradicionais, que visam à memorização, reprodução e alienação de informações.

Pontuar alguns aspectos sobre a formação do educador, bem como, do professor de jovens e adultos - EJA com vistas a analisar a necessidade de pensar na formação do educador crítico e reflexivo é objetivo desse artigo. Que visa também, mesmo que restritamente, apontar propostas fundamentais de efetivação à prática educacional que leve o professor a construir-se educador de jovens e adultos. Obviamente, o trabalho não é passível de um olhar crítico, pois representa um recorte do processo de construção de pesquisa sempre inconcluso, mas com seriedade foi pesquisado e construído, fruto de profundo compromisso com as questões da Educação de Jovens e Adultos - EJA que circunda nosso fazer enquanto pesquisadores e profissionais da educação.

Esses aspectos são mais evidentes na educação de jovens e adultos, pois estes alunos apresentam sucessivas entradas e saídas na escola, provocadas pela necessidade de optar pelo trabalho ou estudo, pela falta de oportunidade de acesso à escola quando criança ou pelo sentimento de incapacidade ou fracasso, observado nas aulas de matemática, onde a baixa autoestima dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA de torna mais acentuada. O objetivo geral é investigar as dificuldades e vantagens que educadores e educando sentem com relação ao ensino e a aprendizagem de física, tendo como base a metodologia e o conhecimento prévio de física que esses educandos trazem.. E como objetivo específico buscar destacar a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos - EJA; analisar as formações do educador do EJA; realizar pesquisas nas salas de aulas, a fim de analisar a metodologia dos educadores pesquisados.

UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o passar dos anos, novas tecnologias foram criadas exigindo mão-de-obra cada vez mais qualificada. Além disso, várias famílias que moravam em zonas rurais migraram para os centros urbanos, uma vez que a economia, que era predominantemente agrícola, passou a concentrar suas atividades no comércio e na indústria. Diante desta realidade, o analfabetismo passou a ser reconhecido como problema, pois, até então, morando longe das cidades, o fato de não saber ler e escrever não dificultava a obtenção de um emprego no cultivo de lavouras. Mas, com o crescimento social, a mudança econômica e o avanço tecnológico, as pessoas se

sentem obrigadas a procurar a escola na tentativa de conseguir um emprego na cidade, melhorar seu padrão de vida ou manter-se atualizado. As mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no entanto, vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma. Essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos.

À medida que a sociedade vai se desenvolvendo, surge a necessidade da escolarização e é bom que isso aconteça, pois a educação dos adultos favorece a educação das crianças e adolescentes porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação e mais contribuirão para que seus filhos permaneçam na escola. A educação tem assumido novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade, é responsável pelo crescimento social, pois à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes. E, com isso, vão melhorando as condições de higiene, de alimentação, de saúde, de segurança e de satisfação pessoal. Enfim, a educação possibilita o desenvolvimento da sociedade. Segundo (Fasheh, 1999, p. 166) “aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre”.

Sabe-se que a educação é o instrumento que vai permitir às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-se para competir no mercado de trabalho bem como reconhecer seus direitos. Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perder o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2006, p.37).

É muito comum, ainda, a concepção de que a partir de certa idade já é tarde para se estudar. Contudo, há histórias de vida que têm mostrado justamente o contrário: a garantia da educação de qualidade para jovens e adultos tem permitido mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas possibilidades profissionais.

A educação é um instrumento que permite mudança na vida de todas as pessoas, independentemente da idade ou classe social. Estudar pode não resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história. Tem-se ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém.

É um dos modos do pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam desta questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções etc. (PINTO, 2006, p. 50).

Não se pode esquecer das inúmeras outras histórias de vida que não são mostradas nos jornais, mas que mudaram para melhor graças a EJA. Embora haja, ainda, muito preconceito em relação à EJA é inegável o benefício que essa modalidade de ensino tem prestado às pessoas que não puderam estudar na época apropriada.

A FORMAÇÃO DOCENTE

As instituições de ensino, públicas e particulares, têm se preocupado muito com a formação de seu corpo docente, pois sabem que a qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno.

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 2005, p. 16).

Esse conceito nos faz perceber que o professor que vai atuar com jovens e adultos deve ter uma formação especial, que lhe permita compreender os anseios e necessidades dessas pessoas tão especiais, além de saber lidar com os sentimentos delas. Muito se discute, atualmente, sobre a formação do professor de jovens e adultos, pois o educador deve ter consciência de sua força no desenvolvimento do educando.

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (ARBACHE, 2007, p. 19).

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos. Novo enfoque está sendo dado à educação de jovens e adultos. É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos.

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2007, p. 22).

Um dos grandes problemas na formação docente é a autossuficiência. Julgar que sabem tudo é o grande erro dos docentes, pois a condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é fundamentalmente a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. Não são os negligentes e sim os autossuficientes que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar sabedor de tudo e considerar que seu papel na educação nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna incapaz de progredir. Progredir não significa apenas adquirir novos conhecimentos. É abrir a própria consciência para as inovações que surgem diariamente e repensar a própria metodologia de ensino.

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (GUI-

O professor que realmente quer estar atualizado deve discutir a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos educandos, mudando-a sempre que necessário. O educador deve perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de idéias, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. O mesmo deve apresentar-se como um aliado do educando, e não como um “doutor”, arrogante, pois nesse caso o aluno vai se sentir inferiorizado, discriminado.

O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino- aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade. Portanto, o educando, especialmente o adulto, ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno compreende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo e que a educação que recebe não é favor ou caridade e sim um direito instituído conforme parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Como instituição responsável pela elevação e desenvolvimento cognitivo do educando, a escola não deve apenas pautar sua função social no ensino de direitos e deveres, pois essa ação reduziria o significado de cidadania, visto que um cidadão, sobretudo da educação de jovens e adultos, tem deparado com as exigências de um mercado que se utilizam dos meios tecnológicos nas mais simples funções, como a utilização de um cartão magnético, catracas, serviços domésticos etc.

Nesse sentido, Franco¹ afirma que “Conhecer características da linguagem digital pode ser decisivo para participar ativamente da sociedade globalizada”. O que ocorre disso é que a acelerada inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas práticas sociais e a falta de uma política de inclusão delas ao ensino da EJA, vem exacerbando a cisão social que existe em decorrência dos novos meios de ação e participação cultural, assim como das novas exigências na vida laboral do cidadão.

Nesse contexto, Moraes² destaca que:

[...] é preciso formar os indivíduos para uma nova cidadania, para que ele possa ser capaz de participar efetivamente da vida social e política, assumindo tarefas e responsabilidades. Mas um cidadão ou cidadã que saiba se comunicar nos mais diferentes níveis, dialogar num mundo interativo e interdependente, impregnado dos instrumentos de sua cultura, utilizando-os para sua emancipação, transformação, libertação e transcendência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação dos professores hoje no Brasil tem sido alvo de grandes questionamentos.

1 FRANCO, Mônica Gardelli. *Inclusão digital: uma nova proposta na alfabetização de jovens e adultos*. p. 1. Disponível em <http://www.educatica.net/participantes/artigo1_Monica.php> Acesso em: 17 de julho 2009..

2 MORAES, Maria Cândida. *Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação*. Brasília, 1998. p. 12. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

No que diz respeito à preparação dos educadores que atuam na educação de jovens e adultos, é necessário avaliar os momentos e os espaços nos quais esta formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadora de educadores (SOARES, 2003). A Educação de Jovens e Adultos é considerada de grande importância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas este nível de ensino, em muitas administrações municipais e estaduais, ainda hoje é tratado simplesmente como um ensino fundamental, mudando apenas no turno das aulas.

Com o objetivo de avaliar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, foi realizado através de um questionário avaliativo aplicado a professores e alunos da EJA que atuam na rede de estadual de ensino na cidade de Aracaju. O questionário contou com questões abertas e fechadas. Os dados foram analisados por meio de tabela com as principais questões.

O perfil dos professores pesquisados foi bastante diversificado. Quanto à distribuição dos participantes por faixa etária, 50,0% têm entre 21 e 30 anos, 35% têm entre 31 e 40 anos, 15% têm entre de 41 a 50 anos. A média de idade dos professores é de 38,2 anos com desvio padrão de 8,2 anos, indicando uma dispersão razoável nas idades destes professores, com predominância de professores na faixa dos 30 anos.

Na amostra, dois terços (86 %) dos professores pesquisados eram do sexo feminino, contra um terço (3,3%) do sexo masculino. Grande parte dos professores (81,4%) concluiu o ensino médio em escolas públicas contra 28,6% que concluiu o ensino médio em escola privada. Esta relação inverte-se no que diz respeito ao curso de graduação realizado, pois 66,7% dos pesquisados estudaram em uma instituição de ensino superior privada, enquanto 33,3% fizeram os seus cursos superiores em instituição pública. Todos os professores pesquisados são formados em algum curso superior, sendo que em média eles terminaram a graduação há cerca de 10 anos.

Dos professores pesquisados 76,7% relataram que possuem ou estão fazendo um curso de pós-graduação lato sensu, enquanto 14,3% não fazem ou não fizeram tais cursos.

A tabela 1 apresenta a distribuição dos professores pesquisados de acordo com a disciplina ministrada, indicando uma maior presença de professores licenciados em português, matemática, história e pedagogia. A presença grande de professores de português e de matemática deve-se à importância destas disciplinas na formação dos alunos. Como se trata de turmas da EJA, isto justifica também a presença considerável de professores alfabetizadores formados em pedagogia. Com relação ao vínculo empregatício, 86,% dos professores pesquisados são efetivos da rede estadual, contra 24% que são professores contratados (temporários), o que evidencia uma situação precária, pois os vínculos destes professores são mais tênues com a instituição escolar devido à instabilidade da sua situação empregatícia.

Tabela 1 - Distribuição Percentual dos Pesquisados por Disciplina Ministrada

Disciplina	%
Português	23,8%
Matemática	11,0
História	14,3
Física	4,8%
Química	6,8%
Pedagogia	19,0

Fonte: elaborada pelos autores (2021)

Quanto à preferência a respeito do público discente, 68,4% dos professores preferem atuar com alunos da EJA, enquanto 31,6% preferem atuar no ensino regular; a maior preferência pela EJA foi justificada pelo fato de existir neste caso um retorno maior quanto às propostas de ensino.

A tabela 2 apresenta a avaliação feita pelos professores sobre a qualificação da escola onde trabalham com a EJA. Cerca de 10,0% deles consideraram a escola como sendo excelente, 45,0% como sendo boa, 35,0% como sendo regular, 5,0% como sendo ruim e 5,0% como sendo péssima.

Tabela 2 - Distribuição das respostas a respeito da qualificação da escola onde atua com a EJA

Qualificação da Escola	%
Péssimo	00,00
Bom	20,0
Ruim	0,0
Excelente	50,0
Regular	30,0

Fonte: elaborada pelos autores (2021)

Com relação à questão sobre gestão escolar, pode-se notar na análise feita como não sendo assim um dos maiores fatores que influenciam para um mau desenvolvimento do ensino público estadual desta cidade, segundo os professores pesquisados. Quanto às políticas educacionais aplicadas atualmente no ensino público estadual, a avaliação feita pelos professores entrevistados, à maior concentração de respostas posicionou-a como sendo o salário o fator mais importante para que o ensino público estadual na cidade de Aracaju possa melhorar. A infraestrutura escolar atual do ensino público estadual nesta cidade, na visão dos professores entrevistados, não é um fator de grande influência para uma melhoria no desenvolvimento da educação, com a maioria dos pesquisados considerando-a como sendo fator sem importância.

Um dos principais motivos, na opinião dos professores entrevistados, para que haja uma real melhora no nível da educação pública, é a formação dos próprios professores. Com a qualidade na formação dos educadores sendo um fator extremamente importante para a melhoria da qualidade do ensino.

A maioria dos professores entrevistados considera que a questão do número de alunos

em sala de aula é um dos principais fatores para a melhoria do ensino. O número de alunos em uma sala de aula de escola pública hoje chega a número considerável de alunos por sala, em um espaço físico que até anos atrás abrigava apenas 30. Aumentou-se o número de pessoas, mas não aumentou o espaço físico em que se pretende agrupar estas pessoas. Este fator, é que influenciam na qualidade do ensino público estadual.

Estes resultados são significativos, pois visto que todos estes fatores são teoricamente importantes, as perguntas do questionário foram elaboradas para permitir que os professores avaliassem a importância real de cada questão em uma escala de prioridades pessoais que possivelmente levou em consideração a experiência profissional de cada um.

Finalmente, dentre os diversos tipos de leitura preferidos para a atualização de seus conhecimentos, 71,4% dos professores afirmaram que se utiliza de livros, 61,9% da internet, 42,9% jornais e 38,1% e de revistas. Analisando a questão sobre qual a relação professora aluno. Todos os professores entrevistados se mostraram dispostos a contribuir com a proposta da pesquisa sobre a relação professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino na Educação de Jovens e Adultos requer uma preparação diferenciada que está sendo, na maioria das vezes, ignorada pelas instituições formadoras de professores. A boa formação do profissional da EJA é um dos principais fatores que auxiliará no processo de aperfeiçoamento da qualidade da educação daqueles que buscam na instituição escolar uma oportunidade de ampliar a sua participação na comunidade, de ascender socialmente e de tornar-se um verdadeiro cidadão, processos fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. O professor, enquanto profissional, não é único responsável pela educação. Ciente de sua responsabilidade fica atento as possibilidades de melhorar sua prática pedagógica, acreditando no potencial de seu aluno.

Os docentes têm um grande desafio: aprender com novos contextos, ultrapassando barreiras veiculadas pelo pensamento conservador, respeitando os saberes dessa parcela da população mantida à margem do processo educativo, como maneira de enfrentamento da exclusão social.

A compreensão da necessidade de reformulação pedagógica ressalta a dimensão do desafio, pois só reformulando posturas e práticas, teorias e atividades, o docente da EJA efetivará as mudanças que dele se espera. Assim, pela reflexão-ação-reflexão da docência produzida na formação continuada o trabalho educativo com jovem e adulto poderá atingir resultados desejados, ou seja, reduzir o analfabetismo e contribuir para a produção da inclusão social.

Portanto, quanto mais cedo o individuo tomar conhecimento dessas questões quanto a sua importância, melhor será o seu desenvolvimento pleno. E para isso, o papel da escola é fundamental, pois cumprirá sua função social.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação

entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusividade. (LIBÂNEO 2001. p. 53).

Considerando que é necessário adequar métodos pedagógicos do sistema formal da escola às histórias de vida que os educandos possuem. Por isso, uma das tarefas primordiais da EJA é a de possibilitar uma redescoberta dos saberes que quotidianamente são vivenciados a partir para um conhecimento elaborado com informações que estejam alicerçadas em uma visão holística e politizadora, pois enquanto agentes de educação se identificam com os interesses populares, sabe que é necessário superar os erros passados para poder avançar numa nova construção identificando-o como um professor do ensino do EJA.

Ao concluir este artigo, analisamos a questão de acordo com Brandão (2002, p. 76) quando ressalta que “a educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender”.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BALEM, Nair Maria. A Construção do Alfabetismo de Jovens e Adultos em Frederico Westphalen, uma Análise Sócio-histórico-cultural. São Leopoldo/RS, Unisinos, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVES, Maria Cecília S; O perfil do novo educador frente à informatização no processo de ensino. p. 3. Disponível em <http://cdchaves.sites.uol.com.br/perfileduca.htm>>acesso em 15 de julho 2009.

FRANCO, Mônica Gardelli. Inclusão digital: uma nova proposta na alfabetização de jovens e adultos. p. 1. Disponível em <http://www.educatica.net/participantes/artigo1_Monica.php>. Acesso em: 16 fev 2021.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10a ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo, 2001.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos. Dissertação (Mestrado). UFSCar. São Carlos, 2006.

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2005. p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais para formação de professores. Brasília. A Secretaria, 1999.

MARTINS, M. I. Literacia científica e contributos do ensino formal para a compreensão pública da Ciência. Lição Síntese apresentada para provas de agregação em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. Brasília, 1998. p. 12. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

PENTEADO, Míriam. Possibilidades para a formação de professores de matemática. In: BORBA, M. C.; PENTEADO, Mirian (Org.). A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'água, 2006.

PIMENTA, Selma g. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2006.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. <http://mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>. Acesso em: 21 julho. 2009. Revista de Ciência e Tecnologia, -Edição especial- ensino profissionalizante O professor da modalidade de educação... Vitória, n. 3, p.70-73, 2. em.2007

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, Boa ventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A importância de um acompanhamento efetivo da frequência escolar com base na ficha de comunicação de aluno infrequente, indisciplinado e infrator (FICAI), no combate à evasão escolar: em uma escola da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis

Andréia dos Santos Martins de Oliveira

*Mestranda do Curso de Maestría en Ciencias de la Educación
Universidad del Sol – UNADES - Paraguay*

Salma Martinho de Oliveira

Faculdade Futura - SP

Marcus Nascimento Coelho

Faculdade do Noroeste do Mato Grosso, AJES

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.12

Resumo

Esse capítulo aborda a importância do acompanhamento diário da frequência escolar, com base na Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator (FICAI), elencando benefícios e limites dessa ferramenta no combate à evasão escolar. A abordagem direciona-se a uma escola “x” do Estado de Mato Grosso, no município de Rondonópolis, a delimitação temporal refere-se aos anos: 2016 - 2018. O objetivo central intenciona demonstrar que o acompanhamento da frequência escolar é uma importante etapa da FICAI, que pode contribuir com a permanência do aluno na escola, considerando a facilidade de manuseio desse instrumento e o grande potencial de resultados positivos que ele pode apresentar para a redução dos índices de evasão escolar, sem esquecer suas limitações. Essa pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico, documental de levantamento de dados referentes à ficha FICAI. Os resultados da pesquisa apontam que a ficha FICAI abrange fatores sociais, sendo um mecanismo simples, de fácil manuseio que agiliza o processo de comunicação entre as partes envolvidas, visando alcançar resultados melhores. Conclui-se que esse instrumento de combate à infrequência escolar enfrenta barreiras em sua aplicação prática, referente à utilização correta em favor do educando, pois, seu mau uso acarreta perda de direitos conquistados. Contudo, o acompanhamento da frequência na FICAI é eficaz e necessário no combate à evasão escolar, pois, a importância desse processo só é perceptível quando as etapas são executadas cotidianamente de forma responsável. Após análise dos dados, várias questões foram elucidadas alcançando os objetivos prenunciados.

Palavras-chave: Infrequência, Evasão Escolar, FICAI.

INTRODUÇÃO

A temática desse artigo aborda a importância de um acompanhamento diário da frequência escolar, com base na Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator (FICAI), elencando benefícios e limites dessa ferramenta no combate à evasão escolar. A abordagem direciona-se a uma escola “x” do Estado de Mato Grosso, no município de Rondonópolis-MT, e a delimitação temporal refere-se ao ano de 2016 - 2018.

O objetivo central que orientou esse estudo intenciona demonstrar que o acompanhamento da frequência escolar é uma importante etapa proposta pela FICAI, e que a ficha desempenha um papel relevante no incentivo à permanência do aluno na escola, considerando a facilidade de manuseio desse instrumento e o grande potencial de resultados positivos que ele pode apresentar para a redução dos índices de evasão escolar, sem esquecer suas limitações. Assim, a pretensão desse artigo é demonstrar que uma simples atitude de monitorar essas faltas pode reduzir substancialmente as causas da evasão escolar, e com isso provocar resultados satisfatórios na melhoria da qualidade de ensino.

A pesquisa realizada se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico, documental de levantamento de dados.

Uma realidade corriqueira em escolas brasileiras é a evasão escolar. Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. (INEP, 2016)

Figura 1 – Taxas de Rendimento (2016)

Ano: 2016 ▾ Rede: Públicas e privadas ▾ Localização: Urbanas e rurais ▾			
Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	5,9% 905.063 reprovações	0,9% 145.721 abandonos	93,2% 14.391.257 aprovações
Anos Finais	11,4% 1.394.874 reprovações	3,1% 377.141 abandonos	85,5% 10.477.425 aprovações
Ensino Médio	12,0% 906.585 reprovações	6,6% 498.051 abandonos	81,5% 6.171.032 aprovações

Fonte: Fundação Lemann e Meritt

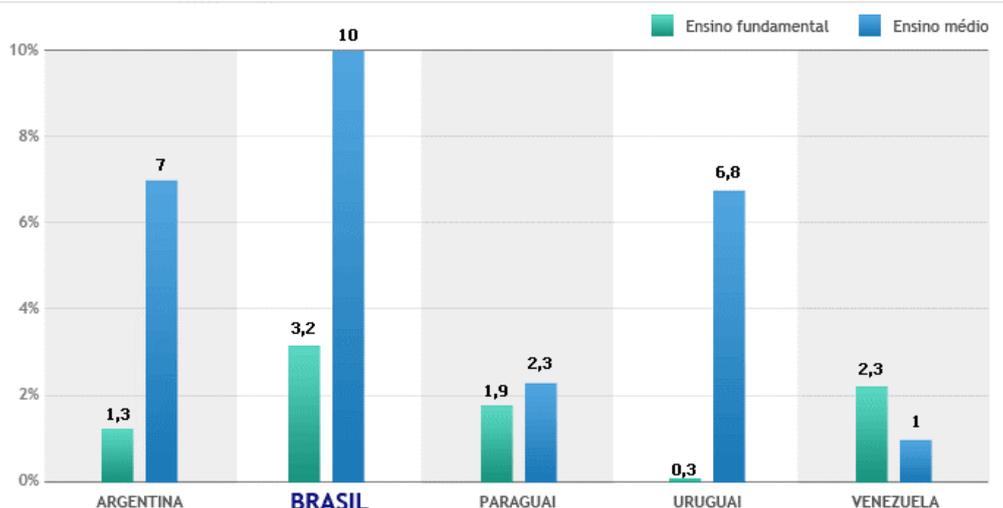
Diversos fatores podem fazer com que um aluno deixe de estudar: necessidade de trabalhar, falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem, doenças crônicas, problemas com transporte escolar, falta de incentivo dos pais, esses são alguns deles.

De acordo com levantamento realizado pelo movimento Todos Pela Educação baseado na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – (Pnad – 2013), 45,7% dos jovens brasileiros

não concluem o ensino médio até os 19 anos. Políticas Públicas de combate à evasão escolar vêm sendo desenvolvidas em nível Federal, Estadual e Municipal para assegurar o direito à uma educação de qualidade. Dentro desse quadro encontra-se o Estado de Mato Grosso, que segundo essa mesma base de dados, possui 55.176 mil crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. (SOUZA, 2017)

Figura 2 - Brasil é campeão em abandono escolar entre os países do Mercosul

Brasil é campeão em abandono escolar entre os países do Mercosul
Pessoas que abandonam os estudos (em %)



Fonte: IBGE; Síntese dos Indicadores Sociais

Fonte: IBGE; Síntese dos Indicadores Sociais (2010)

O direito à permanência da criança e do adolescente na escola é um fator de preocupação que mobiliza vários setores da sociedade. No momento em que ocorre a abertura de uma ficha FICAI, intenciona-se beneficiar a sociedade como um todo. Sempre que seu preenchimento for razão de soluções e mudanças significativas para a estagnação de situações que levam a evasão, contabiliza um ganho coletivo em uma realidade perversa e opressora. (CAMPOS, 2014)

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 1996, dispõe, em seu art. 5º, III, que compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração e com assistência da União, zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, estabelecendo, ainda, que sejam criados processos de integração entre sociedade e escola. (BRASIL, 1996) Também a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 86, rege que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 1990)

Sendo possível afirmar que, a evasão escolar ocorre por diversos motivos e envolvem fatores como situação de fragilidade social e familiar, desmotivação pessoal, problemas de relacionamento escolar, doenças, gravidez, envolvimento com drogas, falta de transporte, carência de materiais escolares e outros. Para modificar essa realidade são utilizadas várias estratégias educacionais.

Esse artigo priorizará dentro do âmbito da FICAI o quesito aluno infrequente, e verificará se a mesma exerce um papel importante para o acompanhamento da frequência escolar. E averiguará se ela constitui um instrumento estratégico, rápido e eficaz no combate à evasão escolar. O fato ou motivo que despertou o interesse sobre o tema desse artigo, advém do entusiasmo de ter acesso a um instrumento com potencial de otimizar o acompanhamento da frequência

escolar, que pode ajudar a identificar os motivos da infrequência escolar, caso ocorra, e com isso combatê-la, com intuito de contribuir com o acesso e permanência do aluno à escola, e garantir um direito fundamental estabelecido em lei, o direito à educação.

A ficha FICAI é um meio de comunicar, ou questionar, o pai ou responsável, no decorrer do ano letivo, sobre as ausências escolares consecutivas, ou alternadas, de seu filho, no momento em que ocorrem, para que caso essa criança esteja a desviar-se por caminhos perigosos, sem o conhecimento de seus responsáveis, os mesmos tenham tempo hábil para fazer intervenções necessárias com o intuito de transformar positivamente essa realidade; ou conscientizá-los dos prejuízos que a criança poderá sofrer em sua aprendizagem devido à descontinuidade da frequência escolar, caso tenham ciência dessas faltas. Por meio da ficha vislumbra-se uma possível mudança de realidade, almejando sempre a garantia do acesso e permanência à educação. Concomitante a isso está um avanço na elaboração de políticas públicas que podem refletir positivamente no âmbito escolar.

Os resultados da pesquisa apontam que a ficha FICAI abrange fatores sociais, sendo um mecanismo simples, de fácil manuseio que agiliza o processo de comunicação entre as partes envolvidas, visando alcançar resultados melhores. Conclui-se que esse instrumento de combate à infrequência escolar enfrenta barreiras em sua aplicação prática, referente à utilização correta em favor do educando, pois, seu mau uso acarreta perda de direitos conquistados. Contudo, o acompanhamento da frequência na FICAI é eficaz e necessário no combate à evasão escolar, pois, a importância desse processo só é perceptível quando as etapas são executadas cotidianamente de forma responsável.

METODOLOGIA

A condução da pesquisa realizou-se por meio de levantamentos de dados quanto às implicações da FICAI no que diz respeito ao acompanhamento da frequência escolar no intento de identificar Infrequências; e verificar o uso da ficha de acompanhamento e seus benefícios para modificar a realidade da evasão escolar. Na coleta de dados utilizou-se os seguintes procedimentos: observação e análise de documentos para se obter os resultados que nortearam a fundamentação do tema a ser pesquisado.

Como a pesquisa investigou a infrequência do educando na escola e o combate à evasão escolar por meio da FICAI, coaduno com Veiga (2011, p. 4), ao citar:

Garantir o direito da criança na escola é dever da família da sociedade e do Poder Público”, pois, “Para muitas crianças e adolescentes, a permanência na escola é tarefa difícil, que se faz acompanhar de muitos desafios que fogem do seu controle e de sua capacidade de resolução. O afastamento da criança da escola costuma ser um alerta e um sinalizador de algo mais grave que pode ser traduzido como violação de direitos fundamentais como direito ao respeito, à saúde e à proteção contra a exploração no trabalho infantil. (VEIGA, 2011)

A pesquisa realizou-se em uma escola estadual no município de Rondonópolis, haja vista que foi pesquisada a realidade de alunos que apresentaram altos índices de infrequência. Nesse contexto aplicou-se o acompanhamento da frequência proposto pela FICAI, e após a obtenção dos dados verificou-se quais efeitos positivos e negativos, e quais os desafios encontrados e possíveis formas de superá-los. Pretendeu-se nesse estudo verificar se a ficha de acompanha-

mento de frequência atende ao objetivo a que se propõe: o combate à evasão escolar e melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem.

A coleta de dados se concretizou por meio da ficha de acompanhamento de frequência escolar, que inicialmente foi confeccionada sendo atualizada periodicamente pelos técnicos na secretaria da escola, ou algum outro funcionário designado para esta tarefa, a partir daí a ficha é entregue ao docente diariamente para que se efetue a chamada em sala de aula. Após a chamada essa ficha retorna à secretaria para posteriores lançamentos no sistema, após o lançamento a mesma permanece na secretaria para eventuais levantamentos de dados e acompanhamento da assiduidade de cada educando.

As ações realizadas no desenvolvimento desse trabalho compreenderam:

- Confirmação dos dados confrontando as informações levantadas na ficha de acompanhamento de frequência com o diário online disponível no site da Seduc;
- Pesquisa teórica sobre os reflexos negativos que a infrequência pode provocar na trajetória escolar do educando;
- Verificação dos possíveis fatores que ocasionaram a infrequência do educando na escola;
- Observação das ações que a escola utilizou para inibir a incidência de novas faltas;
- Verificação de como a ficha de acompanhamento contribuiu na melhoria da qualidade de ensino do educando infrequente;
- Análise do quadro de faltas do educando, objeto da pesquisa, antes e depois da implantação da FICAI;

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Veiga, 2011, a Ficha FICAI originou-se de uma política pública oriunda do Estado do Rio Grande do Sul, que objetiva o combate e a diminuição da evasão escolar na rede pública de ensino. Um acordo de cooperação foi firmado, após longos debates e um criterioso processo de revisão, entre Ministério Público MT, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) - MT, Conselho Estadual de Educação - MT, Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente - MT, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Mato Grosso, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - MT, Associação dos conselheiros Tutelares, Federação das Associações dos Municípios e o Conselho Estadual de Assistência Social. (MATO GROSSO, 2011)

No início a comunicação entre escola e órgãos competentes era morosa, pois, o processo da FICAI não era informatizado. Após a modernização da ficha foi possível utilizá-la como subsídios para a formulação e execução de políticas públicas adequadas à realidade de cada município e região. “Retirou-se o caráter burocrático da ficha FICAI tornando-a um instrumento precioso de inclusão escolar. Passou-se a trabalhar em rede e tratar individualmente dos motivos que levaram a criança e o adolescente ao abandono escolar”. (NETO, 2005)

De acordo com Albimárcia Espindola, técnica da Coordenadoria de Projetos Educativos,

da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, em 2011, o Estado de Mato Grosso estabeleceu um Termo de Ajustamento de Conduta entre Ministério Público, SEDUC e outros. (MARQUES, 2014) Esse Documento determinava o acompanhamento de frequências e faltas dos alunos da rede de ensino, Pública e Particular, de Mato Grosso. A partir de 2013, após a aprovação da Lei 9.915, que dispõe sobre a comunicação de faltas dos alunos das redes de ensino Pública e Particular, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC utiliza a FICAI como instrumento para auxiliar a obrigatoriedade da comunicação do excesso de faltas dos educandos. Na escola pesquisada ocorreram casos em que a utilização da ficha foi fator decisivo para a não reprovação por faltas. Como exposto no quadro abaixo, referente ao aluno “x”:

Quadro 1 – Acompanhamento da Infrequência do aluno “x”

DEMONSTRATIVO DE INFREQUÊNCIA						
Escola Estadual “x” do Município de Rondonópolis – Mato Grosso						
ALUNO “x”		1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE	FALTAS ANUAIS
2016	2º ANO			2 DIAS	5 DIAS	7
2017	3º ANO	12 DIAS	19 DIAS	12 DIAS	4 DIAS	47
2018	4º ANO	5 DIAS	5 DIAS	4 DIAS	6 DIAS	5
RESULTADOS DO USO DA FICAI						POSITIVO

Fonte: Autor

O demonstrativo de infrequência exposto acima representa o caso de um dos educandos acompanhados na pesquisa, o aluno “x”, que foi matriculado na escola Estadual “x”, no município de Rondonópolis a partir do segundo semestre de 2016. Pode-se verificar que no corrente ano as faltas aconteceram dentro da normalidade. Em 2017 desde o primeiro bimestre já é possível observar grande número de faltas, comportamento que perdurou nos dois bimestres seguintes. No quarto bimestre houve uma descontinuidade dessa prática. No referido caso acima a escola entrou em contato com a família, que sempre alegava uma justificativa diferente. Então a escola convocou os pais para uma reunião de conscientização em que foi justificado pela família o advento de um novo integrante, que desorganizou a rotina familiar e ocasionou as infrequências escolares do educando. A modificação da realidade supracitada foi possível devido ao acompanhamento diário da frequência escolar proposto pela FICAI, que permitiu a identificação das infrequências do educando.

Esse instrumento permite o registro e acompanhamento da frequência escolar do educando, servindo como um elo de comunicação entre escola, família e órgãos competentes, permitindo assim um monitoramento rápido e eficaz, a fim de inibir algumas causas que contribuam para evasão escolar. Considerando o estado de vulnerabilidade que a ausência escolar pode provocar no educando, esse instrumento procura assegurar e tornar efetivo o direito de permanência da criança e do adolescente no âmbito escolar com a finalidade de “melhor atender ao fim a que se propõe: prevenção e permanente combate à infrequência e à evasão escolar de nossas crianças e adolescentes” (VEIGA, 2011, p. 4). A FICAI vêm para complementar os esforços da sociedade como um todo em garantir e atender ao disposto no art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no art. 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito de permanência dessas, na escola. Assim a pretensão desse artigo é demonstrar que uma simples atitude de monitoramento dessas faltas pode reduzir substancialmente as causas

da evasão escolar, e com isso provocar resultados satisfatórios. Nesse sentido, esse artigo procura analisar os benefícios e limites do instrumento FICAI, no que concerne à ficha de acompanhamento da frequência escolar, para auxiliar a permanência do educando na escola.

A FICAI têm um aspecto consideravelmente benéfico para o aluno, pois pode desenvolver nos pais o zelo pela frequência de seu filho, para que o mesmo possa internalizar uma cultura de responsabilidade com seus estudos, evitando assim futuras desmotivações que venham culminar no abandono da sala de aula por dificuldades de aprendizagem decorrentes da defasagem de conteúdos e explicações em função de suas ausências à escola. Todavia é preciso examinar constantemente o desenvolvimento do processo de combate à evasão escolar, por meio da FICAI, para que esse instrumento proposto com intuito de resguardar e garantir os direitos do aluno, não venha se tornar mero instrumento de punição às famílias de alunos faltosos, sem levar em consideração as fragilidades do contexto em que esse educando está inserido, ou pelo menos analisar os motivos e, caso necessário, dar continuidade ao processo, haja vista que diversas vezes as motivações independem da vontade da família. Esse aluno carece de apoio e orientação para conscientizá-lo dos benefícios que o estudo pode proporcionar. Por isso, é de fundamental importância dar crédito as ações governamentais que viabilizem meios de desenvolver Políticas Públicas, não somente no sentido de resgatar o aluno infrequente, mas também incentivar a permanência desse na escola, com a intenção de motivá-lo e coibir futuras reincidências do problema.

Existindo o problema da evasão escolar é de suma importância que ele seja diagnosticado, ou seja, para solucionar um problema ou combatê-lo é imprescindível identificar as proporções desse problema. Dentro da instituição a ficha de comunicação de aluno infrequente é a resposta ideal para essa diagnose. Em se tratando de Políticas Públicas Educacionais, que são desenvolvidas em âmbito municipal, estadual e federal, em prol do educando que se evadiu da escola, para propiciar-lhe uma educação de qualidade com vistas a torná-lo um cidadão crítico e participativo dentro da sociedade, o governo avançou significativamente e agora promove ações positivas para o cumprimento do que está estabelecido em lei. Essas ações tem a pretensão de provocar mudanças positivas permanentes na realidade perversa da evasão escolar. Atualmente, o aluno que se evadiu da escola está em evidência no contexto das Políticas Públicas Educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dias atuais as equipes gestoras das unidades de ensino internalizaram a importância de fazer uso da ficha FICAI deixando para trás a visão de que a referida ficha se constitui em um documento burocrático, e enfadonho. (NETO, 2005) O afastar-se da escola é fator negativo que acarreta várias complicações na vida do aluno, deixando-o vulnerável a situações de risco que podem se tornar irreversíveis. A consequência desse afastamento se reflete na dificuldade de retorno desse aluno à escola, pois, o mesmo perde o sentimento de pertence àquele determinado grupo, tornando-se difícil o restabelecimento de relações preestabelecidas, tanto com o conteúdo como com o grupo de trabalho. Antes da ficha FICAI ser introduzida no âmbito escolar não havia indagações à família sobre as ausências contínuas do educando na instituição de ensino. A ficha de acompanhamento proposta pela FICAI possibilita diagnosticar e apontar repetidas ausências, consecutivas ou intercaladas, do educando, informando imediatamente à

coordenação pedagógica para que a mesma entre em contato com pais e responsáveis oportunizando a resolução dos problemas enfrentados. Nos casos de negligência por parte da família comunica-se ao Conselho Tutelar, para que providências sejam tomadas em tempo hábil. Um dos benefícios da implantação da FICAI na escola é que, esse instrumento vem como resposta a alguns questionamentos conflitantes do universo educacional. Um deles trata sobre como resolver o problema de comunicação dentro do ambiente escolar, de modo a facilitar o papel gestor de uma unidade que intenciona trabalhar no combate à evasão escolar. A FICAI proporciona um acompanhamento em tempo real, da ausência de um aluno que se introduza em situações de vulnerabilidade.

Desde 2013 a adesão à FICAI é lei, e tem como objetivo o contato direto entre família, aluno e escola. A ficha de acompanhamento da frequência escolar é um excelente instrumento, de fácil manuseio e retorno imediato de informações que podem contribuir com ações que vão resgatar, pelo menos parcialmente, educandos que possam estar se desviando por caminhos obscuros. É evidente que não é possível resgatar a todos, por isso existem várias outras políticas em torno dessa problemática. A FICAI pode servir de respaldo para outras políticas públicas educacionais que dependem de dados da frequência escolar para sua implementação, como: o Programa Mais Educação, o Mais Alfabetização, O Bolsa Família e outros.

Albimácia, em 2014, defende o acompanhamento da frequência escolar como direito do aluno e dever da escola:

Em caso de faltas, conflitos e outros, a escola deve buscar a família, não resolvendo, buscar o Conselho Tutelar, e se mesmo assim o problema continuar deve-se buscar o Ministério Público. É nosso dever fazer este acompanhamento. (MARQUES, 2014)

Algumas escolas ainda resistem em aderir a FICAI, por acreditarem que o uso desse instrumento demande tempo e dedicação exclusivos. Dentre os motivos elencados como desmotivadores estão: o excesso de trabalho, a escassez de pessoal para realizar as atividades referentes à ficha, as dificuldades em conscientizar todo o quadro de funcionários para que trabalhem em unidade de ações, e outros. Entretanto, com o passar do tempo, dada a utilização contínua e observado o retorno positivo de sua aplicação, compreende-se que é uma ação necessária e indispensável no combate à evasão escolar para melhoria da aprendizagem dos indivíduos envolvidos nesse processo. Essa ficha representa um elo de comunicação que transpõe barreiras dentro e fora do ambiente escolar. Nesse ponto de vista é possível perceber a relevância do acompanhamento da frequência escolar proposto pela FICAI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficha FICAI abrange fatores sociais. É necessário todo o empenho de uma equipe escolar (coordenadores, professores e técnicos) para que esse processo de acompanhamento da frequência escolar traga bons resultados. Dentro da escola essa ferramenta se torna um mecanismo de enorme importância por sua característica simples e de fácil manuseio, com resultados rápidos e eficazes que vão servir de base para agilidade do processo de comunicação entre as partes envolvidas, com vistas a alcançar resultados cada vez melhores.

Apesar de ser um instrumento de fácil manuseio, muitas vezes surgem barreiras para utilizá-lo, pois demanda comprometimento, responsabilidade e ética para que esses resultados

não sejam comprometidos ou se percam no meio do caminho. Esse mecanismo facilitador e multifacetado encontra barreiras em sua aplicação, pois, se faltar ética e responsabilidade em sua utilização o educando e seus responsáveis serão punidos e não conscientizados, e transformar-se-á em mero instrumento de punição, deixando de cumprir seu papel social. Deve-se levar em consideração que não é possível realizar esse trabalho de forma isolada, e que a escassez de recursos humanos para realização das atividades envolvidas no processo é um entrave, e o êxito dessa ação dependerá do empenho de vários participantes da comunidade escolar.

A ficha de acompanhamento da frequência escolar proposta pela FICAI permite um nível satisfatório na redução da taxa de evasão escolar. Ela auxiliou a redução dos índices de reprovação e abandono escolar, atestando seu valor para a Educação brasileira e fixando-se como Política Pública eficaz para o objetivo à que se propôs: combater a evasão escolar. A pesquisa realizada se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico, documental de levantamento de dados referentes à ficha FICAI. Os resultados da pesquisa apontam que a FICAI abrange fatores sociais, e dentro da escola o acompanhamento da frequência escolar com base nela se torna um mecanismo simples, de fácil manuseio, com resultados rápidos e eficazes que servem de base para agilizar o processo de comunicação entre as partes envolvidas, com vistas a alcançar resultados cada vez melhores.

Conclui-se que esse instrumento de combate à infrequência escolar enfrenta barreiras em sua aplicação prática, referente à utilização correta em favor do educando, pois, seu mau uso acarreta perda de direitos já conquistados. Contudo, o acompanhamento de frequência escolar proposto pela FICAI é eficaz e necessário no combate à evasão escolar. Após análise dos dados, várias questões foram elucidadas alcançando os objetivos prenunciados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo do Brasil. Casa Civil. LEI Nº 9.394: de 20 de dezembro de 1996. 1996. Congresso Nacional, Presidente da República e Ministro da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. LEI Nº 8.069: de 13 de julho de 1990. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 abr. 2018.

CAMPOS, Ricardo Ribeiro. Legitimidade do Ministério Público para defesa de interesses individuais homogêneos. *Revista de Direito Constitucional e Internacional* nº. 50, 2014.

EDUARDO DE LIMA VEIGA (Rio Grande do Sul). Ministério Público. FICAI: perguntas e respostas. Perguntas e Respostas. 2011. Ministério Público. Disponível em: <https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/cartilha-fica-a5i.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdU.org.br, acesso em: 20 abr. 2018.

MARQUES, Aline. Escolas devem aderir ao FICAI. 2014. Aline Marques. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/escolas-devem-aderir-ao-ficai?inheritRedirect=true>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. FICHA FICAI. 2011. SEDUC MT. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/ppei/ficha-ficai>. Acesso em: 28 abr. 2018.

NETO, Jayme Weingartner. Projeto Nenhum a Menos na Escola. Ministério Público. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <http://www.premioinnovare.com.br/praticas/l/projeto-nenhum-a-menos-na-escola-1967>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SOUZA, André. MT tem 55 mil crianças e adolescentes fora da escola: aponta levantamento. aponta levantamento. 2017. G1 MT. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2017/04/mt-tem-55-mil-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-aponta-levantamento.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

VEIGA, Eduardo de Lima. A FICAI sob a ótica do Ministério Público. In: Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões – Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011, p. 4-5. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Reflexões acerca da oferta dos cursos de pós-graduação stricto sensu no norte do Brasil

Arthur Augusto Berlie Mendes

Instituto Federal do Maranhão

Miguel Angelo Ruschel Neto

Unisulma, Imperatriz-MA

Quésia Postigo Kamimura

Universidade Federal do Maranhão

Shirlene Coelho Smith Mendes

Universidade de Taubate-UNITAU

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.13

Resumo

O conhecimento é tido como bem público capaz de sustentar o desenvolvimento local, regional e nacional, sendo que, dessa forma, o presente artigo tem como objetivo de analisar as ofertas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado, doutorado profissional, mestrado e mestrado profissional) no Norte do Brasil e os fatores de desigualdades percebidos em relação aos mesmos. Para tanto, foi utilizada a base de dados do IBGE e da Plataforma Sucupira da CAPES, que abrange a análise do censo realizado em 2010 no que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano e dos dados das ofertas de cursos de doutorado, doutorado profissional, mestrado e mestrado profissional. As conclusões mostraram que os cursos oferecidos tem sua maioria voltados para o desenvolvimento de licenciaturas o que é muito positivo, porém cursos da área da saúde, principalmente os ligados à farmácia-bioquímica ainda são pouco oferecidos, sendo que o potencial existente nessa região devido a riqueza dos recursos naturais que contribuem para que houvesse o pleno desenvolvimento desses cursos ainda é pouco aproveitado e as desigualdades no que dizem respeito à distribuição dos cursos de mestrado e doutorado no país e principalmente no Norte brasileiro, são fatores que podem se relacionar ao baixo Índice de Desenvolvimento Humano da região em virtude de pouca importância do poder público ao desenvolver a educação no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na região.

Palavras-chave: Educação. Pós-graduação. Desenvolvimento.

Abstract

Knowledge is seen as a public good capable of sustaining local, regional and national development, and in this way, this article aims to analyze the offerings of the *stricto sensu* postgraduate programs (doctorate, professional doctorate, master's and master's degrees in Northern Brazil and the perceived inequality factors in relation to them. To this end, the database of IBGE and the Sucupira Platform of CAPES was used, which covers the analysis of the census carried out in 2010 with respect to the Human Development Index and the data on the offerings of doctoral, professional doctoral, master's and professional master's. The conclusions showed that the courses offered are mostly aimed at the development of degrees, which is very positive, but courses in the health area, especially those related to pharmacy-biochemistry, are still little offered, and the potential that exists in this region due to the richness of natural resources that contribute to the full development of these courses is still underutilized and the inequalities with regard to the distribution of master's and doctorate courses in the country and especially in northern Brazil, are factors that can be related to the low index Human Development in the region due to the low importance of the public authorities when developing education in the context of *stricto sensu* graduate programs in the region.

Keywords: Education. Post-graduation. Regional Development.

INTRODUÇÃO

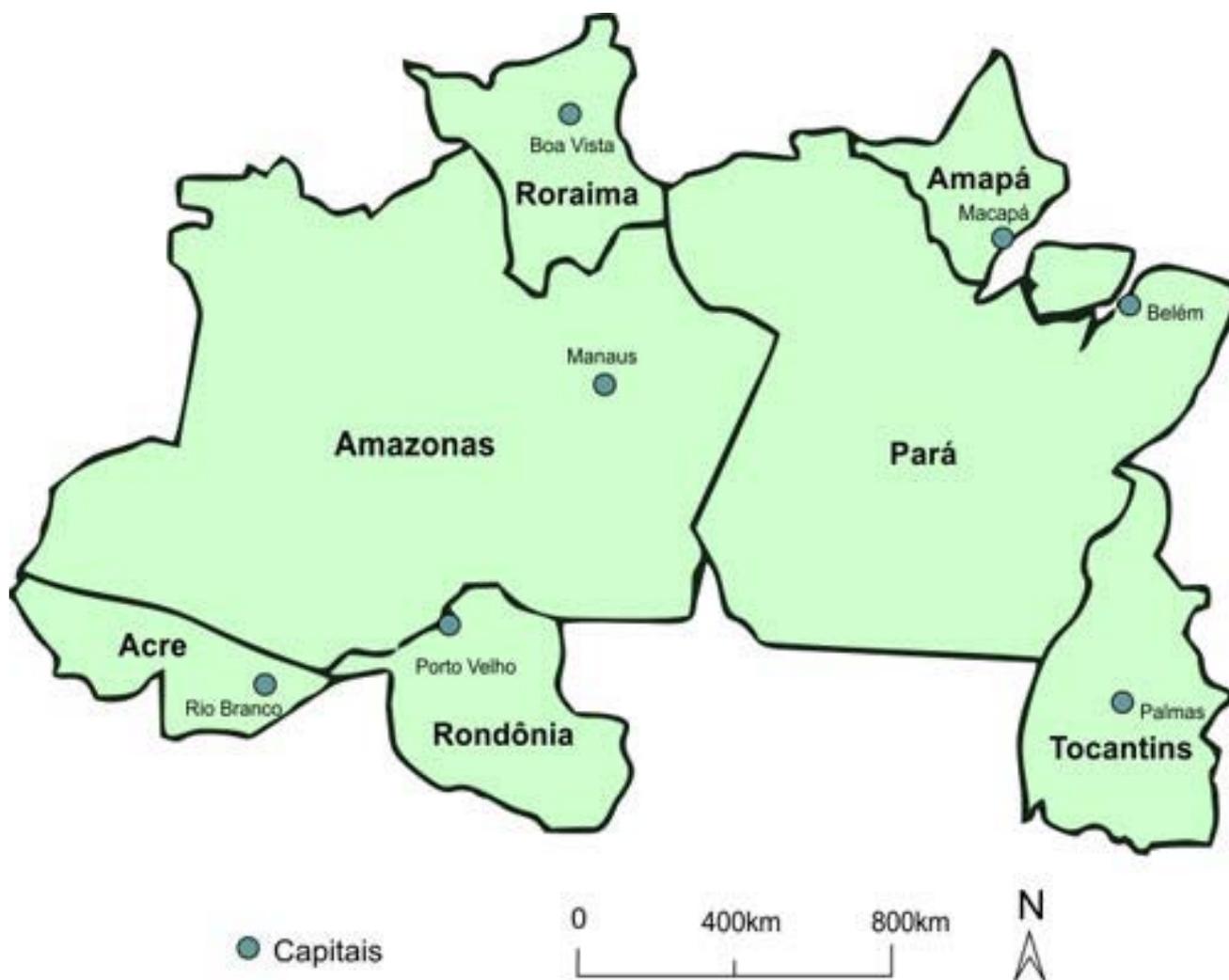
A região Norte do Brasil é formada por sete estados, sendo eles o Amapá, Acre, Tocantins, Pará, Amazonas, Roraima e Rondônia. Segundo dados estimativos do IBGE, em 2019, eles somavam uma população aproximada de 18.430.980 pessoas.

O estado mais populoso é o Pará, com 8.602.865 pessoas aproximadamente, enquanto que o estado menos populoso é Roraima, com 605.761 pessoas em números de habitantes.

Sendo assim, houve a necessidade de pesquisa para ver se essa distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades está sendo feita de forma eficaz nos estados da região norte.

Quais são as contribuições que as atividades desenvolvidas nesses programas podem trazer ao desenvolvimento da região Norte do Brasil? A distribuição dos programas está sendo feita de forma igualitária em relação ao restante do Brasil? Na figura 1 é visto o mapa dos estados pertencentes à região Norte do Brasil.

Figura 1 - Estados da região Norte do Brasil



Fonte: Embrapa (2020)

O grande impulso da Pós-Graduação no Brasil se deu a partir da década de 1960, quando surgiram no País os primeiros cursos dessa modalidade, próximos do que hoje denominamos

Stricto Sensu.

Destacamos aqui o importante papel que algumas universidades tiveram nesse cenário: Universidade de Viçosa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Tecnológico da Aeronáutica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz e a Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - que transformou em mestrado e doutorado seu curso de especialização em microbiologia (CAPES, 2002, p.298).

Pode-se afirmar que a “ampliação qualificada da pós-graduação e a expressiva expansão do número de pós-graduandos altamente capacitados são essenciais para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social” (FORAY, 2004, p. 93).

O objetivo da produção deste artigo é de analisar as ofertas das pós-graduações stricto sensu (doutorado, doutorado profissional mestrado e mestrado profissional) no Norte do Brasil e os fatores de desigualdades percebidos em relação aos mesmos.

Para tanto, foi utilizada a base de dados do IBGE e da Plataforma Sucupira da CAPES, que abrange a análise do censo realizado em 2010 no que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano e dos dados das ofertas de cursos de doutorado, doutorado profissional, mestrado e mestrado profissional.

Por ser uma análise exploratória de dados, foram utilizados métodos descritivos para apresentação dos mesmos, trabalhados e demonstrados em tabelas e gráficos.

METODOLOGIA

Segundo Vergara (2008), uma investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, videotape, informações em disquete, diários, cartas pessoais e outros.

A presente pesquisa tem caráter documental e também bibliográfico, uma vez que utiliza livros de alguns autores sobre o conteúdo abordado e também redes eletrônicas.

Segundo Vergara (2008), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.

Para obter dados sobre a distribuição das ofertas dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Norte do Brasil foram feitas consultas a bancos de dados da Plataforma Sucupira da Capes e também do IBGE principalmente, pois são instituições que são reconhecidas nacionalmente pelo desenvolvimento de excelentes trabalhos em diversos segmentos que envolvem o contexto educacional e uma vastidão de dados que dizem respeito ao Brasil, respectivamente.

Buscando elementos que possibilitem compreender melhor o que aqui foi exposto encontramos o posicionamento de Minayo (2008) que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade

e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008: 22).

Esse fundamento se aplica às pesquisas de um modo geral e no campo da utilização de documentos não é diferente. Sendo assim, pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos de todos os tipos.

A EDUCAÇÃO E A SUA LIGAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A valoração da educação e os efeitos benevolentes que ela desencadeia aos ambientes sociais e econômicos também são abordados por Adam Smith (2012, p. 167), que afirma:

Considera-se como algo de grande importância que um número adequado de jovens seja educado em certas profissões, propósito para o qual foi criada, às vezes pelo Estado, às vezes pela caridade de entidades privadas, uma quantidade de pensões, bolsas de estudo etc., que atiram nessas carreiras muito mais gente do que as que pretendiam segui-las em condições normais. [...] Os que seguem tal carreira nem sempre, então, conseguem uma recompensa proporcional a uma educação que leva tanto tempo, estudo e despesa, pois a igreja se vê abarrotada de gente que, para obter emprego, está disposta a aceitar uma remuneração muito inferior a que poderia de outro modo aspirar, com uma educação análoga; e assim a concorrência dos pobres arrebatada a remuneração dos ricos.

Sendo assim o autor tenta dar o entendimento de que a educação e seu pleno desenvolvimento desencadeia vários benefícios em razão de sua plena executoriedade.

Segundo o IPEA (2010), desenvolvimento regional é o fornecimento de ajuda e assistência a outras regiões que são menos desenvolvidas, realçando o resultado das políticas de desenvolvimento global.

Portanto, com este conceito pode-se levar para a educação, que regiões que tem mais ofertas de cursos em todos os níveis educacionais poderão impulsionar e até mesmo ajudar a desenvolver regiões que não são tão desenvolvidas, como é o caso do Brasil que é um país de dimensões continentais e cheio de desigualdades em todos os contextos.

Já em relação as Universidades para Oliveira Jr. (2014, p. 1338) assim diz:

as Universidades, como instituições de ensino, pesquisa, extensão e promoção social, assumem importância estratégica no processo de desenvolvimento. O conjunto de suas atividades passa a dar origem a uma força de atração de consumidores e empresas, contribuindo para gerar um crescimento econômico-social local/regional.

Após as contribuições dos autores pode-se inferir que a educação é um importante subsídio na implementação de desenvolver uma região socioeconomicamente.

Por meio da obtenção de conhecimentos o sujeito incrementa sua renda, sua qualidade de vida aumenta na maioria das vezes e, por conseguinte, advém o desenvolvimento da nação, ainda que seja um processo lento e necessite de constantes ajustes, monitoramento e aprimoramentos constantes.

DISTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO NO NORTE DO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

Como já foi dito anteriormente, a região Norte do Brasil tem sete estados e possui apenas 283 programas de cursos pós-graduação stricto sensu, conforme pode ser visto na tabela 1.

Segundo dados consultados na plataforma Sucupira em 2020, os cursos voltados à Farmácia-Bioquímica ainda são pouco desenvolvidos na região, sendo que o potencial dos recursos naturais no que diz respeito à descoberta de novos remédios ainda é pouco explorado, sendo necessário para desenvolver essa importante área da saúde, que desenvolve remédios para combate de vários tipos de doenças não só no Brasil, mas no mundo inteiro.

Segundo os dados da Plataforma Sucupira, conforme a tabela 1, pode-se perceber que a Região Norte brasileira detém apenas cerca de 6% dos cursos oferecidos por todo o Brasil, sendo que a média dos cursos por cada estado pertencente à região é de 40,4 (283 cursos divididos pelos 07 estados da região) cursos por estado, o que é muito desigual comparado ao Sudeste do Brasil que tem média de 502,25 cursos por cada um dos quatro estados do Sudeste.

Segundo ainda a Plataforma Sucupira, como já foi dito, a região Norte tem 283 programas de pós-graduação, estando com menos cursos proporcionais ao seu contingente populacional até mesmo à região Sul do Brasil que só tem três estados, porém, há em torno de 994 programas de pós-graduação stricto sensu.

Tabela 1 - Programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil

Total de Programas de pós-graduação							
Região	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Centro-Oeste	392	146	9	63	0	174	0
Nordeste	962	392	17	164	1	380	8
Norte	283	132	5	54	0	88	4
Sudeste	2009	382	39	382	1	1187	18
Sul	994	288	12	153	0	529	12
Totais	4640	1340	82	816	2	2358	42

Fonte: Plataforma Sucupira (2020)

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Um dado pertinente na pesquisa realizada na plataforma Sucupira e no IBGE, é que o estado do Pará que tem o maior quantitativo de programas de pós-graduação stricto sensu da região é que possui o pior IDH, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 - Programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil em números

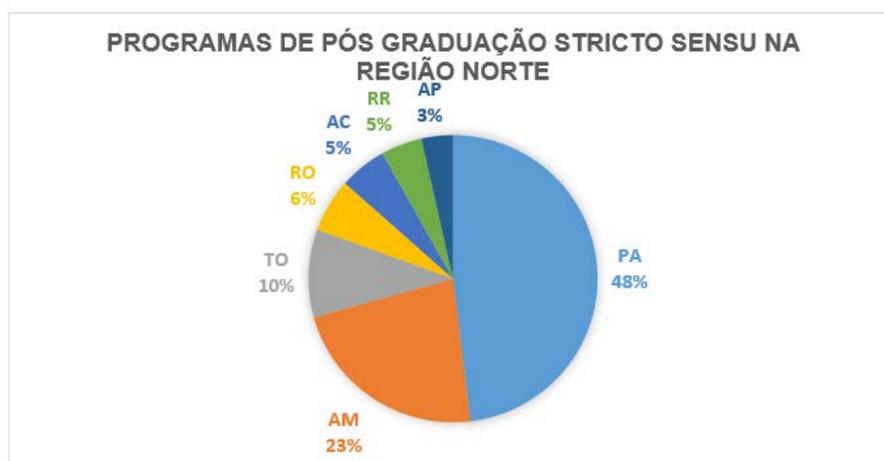


Fonte: Plataforma Sucupira (2020)

É importante salientar que um dos fatores medidos no IDH é o nível de escolarização de um cidadão, podendo ser que apesar do estado do Pará ter muito mais programas, não significa dizer que é o que mais consegue formar mestres e doutores.

Outro dado importante, é que o estado do Pará concentra quase a metade dos programas dos cursos stricto sensu, havendo uma desigualdade de oferta educacional em relação aos outros estados, o que deve ser melhorado em razão de melhoras no desenvolvimento de toda a região, conforme visto no gráfico 2.

Gráfico 2 - Programas de pós-graduação stricto sensu na região Norte



Fonte: Plataforma Sucupira (2020)

A Plataforma Sucupira tem atualização constante, já quanto aos dados do IDH do IBGE é importante salientar que foram obtidos no último censo de 2010 e pelo fato do mesmo ocorrer de 10 em 10 anos e em razão do IBGE ser referência como uma das instituições que mais serve de base para várias pesquisas.

O estado do Amapá que possui o menor quantitativo de programas de pós-graduação

stricto sensu tem o décimo segundo melhor IDH entre os estados brasileiros e o Distrito Federal, sendo o melhor índice da região Norte, conforme tabela 2.

Tabela 2: Ranking dos estados brasileiros através do IDH.

ESTADO	IDH
1 - Distrito Federal	0,824
2 - São Paulo	0,783
3 - Santa Catarina	0,774
4 - Rio de Janeiro	0,761
5 – Paraná	0,749
6 – Rio Grande do Sul	0,746
7 – Espírito Santo	0,740
8 - Goiás	0,735
9 – Minas Gerais	0,731
10 – Mato Grosso do Sul	0,729
11 – Mato Grosso	0,725
12 – Amapá	0,708
13 – Roraima	0,707
14 – Tocantins	0,699
15 – Rondônia	0,690
16 – Rio Grande do Norte	0,684
17 - Ceará	0,682
18 – Amazonas	0,674
19 – Pernambuco	0,673
20 – Sergipe	0,665
21 – Acre	0,663
22 – Bahia	0,660
23 – Paraíba	0,658
24 – Pará	0,646
25 – Piauí	0,646
26 - Maranhão	0,639
27 – Alagoas	0,631

Fonte: Adaptado de IBGE (2010)

Segundo os dados da Plataforma Sucupira, conforme mostrado no Gráfico 01, pode-se perceber que a região norte brasileira detém apenas cerca de 6% dos cursos oferecidos por todo o Brasil, sendo que a média dos cursos por cada estado pertencente à região é de 40,4 (283 cursos divididos pelos 07 estados da região) cursos por estado, o que é muito desigual comparado ao Sudeste do Brasil que tem média de 502,25 cursos por cada um dos quatro estados do Sudeste.

Segundo ainda a Plataforma Sucupira, como já foi dito, a região Norte tem 283 programas de pós-graduação, estando com menos cursos proporcionais ao seu contingente populacional até mesmo à região Sul do Brasil que só tem três estados, porém, há em torno de 994 programas de pós-graduação stricto sensu.

Segundo dados do IBGE os sete estados do Norte somando sua população estimada em 2019 possuem cerca de 18.430.980 pessoas, sendo a média de um curso de pós-graduação stricto sensu para cada 65.127,13 pessoas. Em comparação com a região Sul, por exemplo, que

tem cerca de 29.976.074 pessoas, tem média de um programa de pós-graduação stricto sensu para cada 30.157 pessoas, sendo a oferta dos mesmos bem melhor distribuída para sua população.

Sendo assim, pode-se inferir que a desigualdade social é vista na oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, uma vez que a população dos estados do Norte é a que tem a pior distribuição, uma vez que os incentivos governamentais para as universidades deverão aumentar com o intuito do desenvolvimento regional ser plenamente realizado no que tange ao contexto educacional da melhoria a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu.

Aponta-se que os investimentos que são feitos na oferta de mestrados e doutorados, sejam eles acadêmicos ou profissionais tem relação direta como um dos fatores preponderantes no desenvolvimento regional no que tange ao fato de ser um dos fatores primordiais de composição do IDH.

Os investimentos feitos em pesquisas oriundas dos alunos e professores desses cursos são os agentes de inovação, ciência e tecnologia que, apesar de já haver muitos avanços no Brasil, ainda são muito atrasados em relação aos países desenvolvidos. Outro fator importante a ser destacado é que a educação é ferramenta de diminuição de desigualdade social.

Os países desenvolvidos possuem elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) detêm considerável qualidade na educação e respeito, defendem o cumprimento das leis, punem a corrupção, impedem regalias e praticam a cidadania, em decorrência, desenvolvem-se (SALLES, 2006).

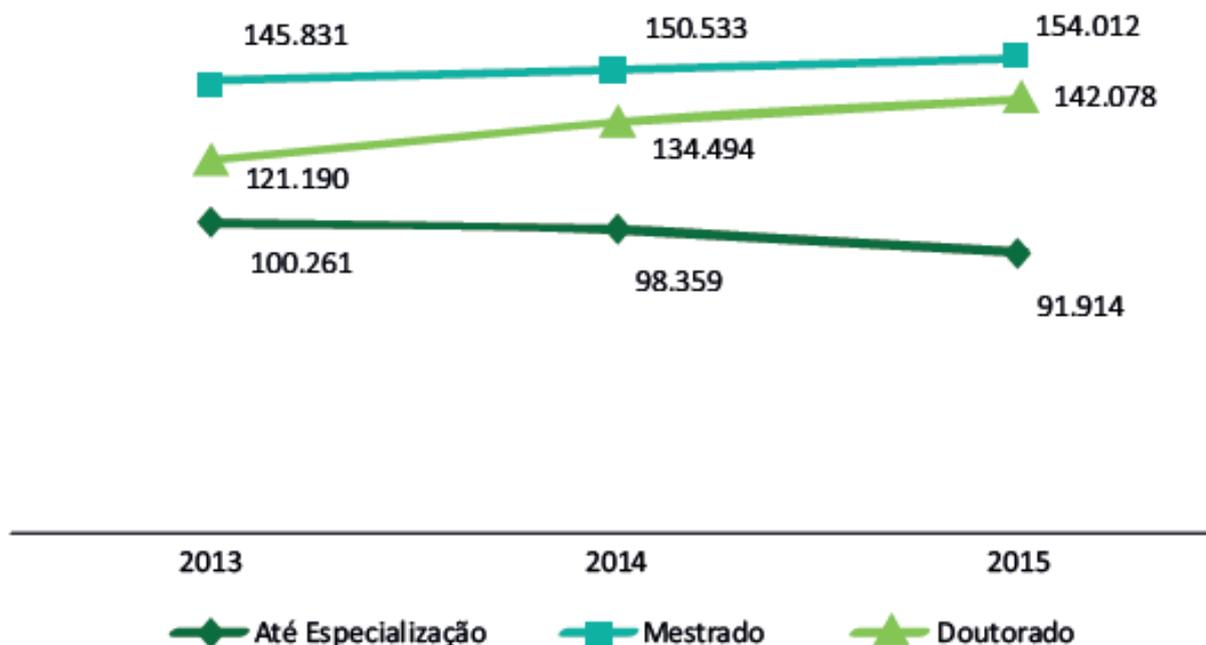
Sendo assim, este estudioso afirma que os países que detém alto IDH são detentores de alta qualidade de educação e gera um efeito dominó em todas as outras áreas, pois o cidadão que é educado ou é possuidor de alto nível de instrução defende a aplicabilidade das leis e ajuda a combater a corrupção.

No Brasil, ainda que sejam gastos bilhões na educação os desvios de verbas oriundos da corrupção sempre acontecem e o orçamento inicialmente previsto para uso, quando não é totalmente usado ainda é desviado e essas práticas acabam sempre prejudicando a camada social mais pobre do país.

Além da oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu deve ser lembrado também que os docentes que atuam na educação superior em si, tem buscado melhor qualificação, pois segundo dados do resumo técnico do censo da educação superior no Brasil do ano de 2015 registram-se 91.914 funções docentes em exercício com grau máximo de especialista, 142.078 doutores e 154.012 mestres.

Observa-se, assim, predominância dos mestres (39,6%), mantém-se a evolução de queda do número de especialistas e do aumento do número de mestres e doutores, este último num ritmo mais intenso. Em relação ao ano de 2014, o número de funções docentes em exercício com grau máximo de especialista cresceu 6,6%, com grau de mestre aumentou 2,3% e com grau de doutor cresceu 5,6%, conforme figura 2.

Figura 2: Evolução do número de docentes em exercício, segundo o grau de formação – Brasil – 2013 – 2015



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o ensino da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tenha sido ampliado de forma significativa, ainda persiste uma enorme desigualdade na distribuição regional dos programas, pois a região Nordeste apesar de ser a 3ª em número de cursos de mestrado e doutorado entre as 5 (cinco) regiões do Brasil, ainda tem uma defasagem muito grande em relação aos cursos e como os mesmos impactam no IDH da maioria dos estados da mesma que são os piores do Brasil, pois há uma concentração nas regiões mais ricas do país, que detém quase 68% desses cursos em somente 07 (sete) estados das regiões Norte e Sul.

Ao longo do estudo foi possível perceber que as implicações e o alcance do desenvolvimento regional variam de acordo com a definição de uma região, e de como ela e seus limites são percebidos. Sendo importante frisar que, atualmente, tem-se na educação um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento do país, e reconhecendo ser a produtividade, a consequência desse conhecimento, eficácia e transformação das técnicas e de todas as tecnologias arroladas no processo desse desenvolvimento.

No caso estudado também foi observado que as desigualdades educacionais começam na própria região, pois o Pará tem quase a metade dos programas de mestrado e doutorado dos 283 cursos de toda a região e o estado do Amapá só tem apenas 10. Deverá ser desenvolvido melhor os cursos voltados à área de Bioquímica para aproveitar melhor os recursos existentes na região Norte.

É importante salientar também que a desigualdade social entre a região norte e a regiões sul, por exemplo, também passam pela má distribuição de cursos *stricto sensu*, uma vez que regiões menos desenvolvidas em várias áreas deveriam receber mais estímulos governamentais a fim de que o desenvolvimento igualitário ou menos injusto das regiões brasileiras pudessem ser

amenizados por políticas educacionais transformadoras e que estariam mais dispostas a incrementar os investimentos na educação que ainda é a melhor saída para que uma nação progrida principalmente no contexto econômico nas escalas locais, regionais, nacionais e mundial.

Pode-se concluir que a educação empodera o cidadão, pois acarreta no seu progresso tecnológico e a eficiência nos modos produção, aprimorando e qualificando-o cientificamente de forma a atender a demanda regional que impulsiona o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Dados acerca dos programas de mestrado e doutorado no Brasil e na Região Norte. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> Acesso em: 15.Jan.2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL - SUPERIOR. CAPES, 50 anos:Depoimentos ao CPDOC/FGV. Marieta de Moraes Ferreira&Regina da Luz Moreira. (orgs.). Brasília,DF:CAPES, 2002.

Foray, D. (2004). Economics of knowledge. Cambridge: MIT Press.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados acerca do Índice de Desenvolvimento Humano dos 26 (vinte e seis) estados e do Distrito Federal do Brasil. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/37/30255?tipo=ranking&localidade2=32>. Acesso em 15.mai.2019

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA (IPEA). Brasil em Desenvolvimento 2010: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: IPEA, 2010. v. 2.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

OLIVEIRA JR., A. de. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE GEOGRAFIA, 1., 2014, Alfenas. Anais... Alfenas: UNIFAL, 2014. v. 1. p. 1337-1349.

PERROUX, F. A filosofia do novo desenvolvimento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. – Brasília, 2018.

SALLES, F. C. Breve histórico do pensamento econômico na educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7., 2006. Anais. Campinas, 2006.

SMITH, A. A Riqueza das Nações. Tradução Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012.

VERGARA, S.C. Métodos de pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2005.

Contribuições para os estudos sobre o bem-estar na universidade à luz da psicologia positiva: uma análise bibliométrica

Poliana Campos Côrtes Luna

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Cristiana Barcelos da Silva

Instituto de Educação Superior Professor Aldo Muylaert – ISEPAM

Fábio Machado de Oliveira

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.14

Resumo

O presente artigo teve como objetivo apresentar os resultados de um estudo que buscou identificar o perfil dos artigos científicos, capítulos de livros e livros que abordassem como query strings (palavras-chaves) as palavras “bem-estar”, “psicologia positiva”, “universidade”, no período de 2015 a 2020, com vistas a ampliar e difundir o conhecimento acerca da evolução e propagação dos estudos científicos ao redor do mundo na área. Para a realização deste artigo, foi executada uma pesquisa descritiva; quanto ao procedimento, foi de tipo bibliográfico e bibliométrico. A abordagem foi quantitativa. Para a organização e tabulação dos dados foram utilizados os softwares Scopus, VOSviewer e WordClouds. Os resultados permitiram observar que, após a aplicação de filtros, foram identificados 65 documentos.

Palavras-chave: Bem-estar. Psicologia Positiva. Universidade.

Abstract

This article aimed to present the results of a study that sought to identify the profile of scientific articles, book chapters and books that approached as query strings (keywords) the ones “well-being”, “Positive Psychology”, “university”, in the period from 2015 to 2020, with a view to expand and disseminate knowledge about the evolution and propagation of scientific studies around the world in the area. For the realization of this article, a descriptive research was performed; as for the procedure, it was bibliographic and bibliometric. The approach was quantitative. Scopus, VOSviewer and WordClouds were the softwares used to organize and tabulate the data. The results showed that after applying filters, 65 documents were identified.

Keywords: Well-being. Positive Psychology. University.

INTRODUÇÃO

Considerando a iminente preocupação com a educação e os impactos que seus efeitos causam em toda sociedade, é crucial repensar tal temática principalmente no que se refere ao nível de bem-estar dos educandos ao redor do mundo. Nesse contexto, emerge a Psicologia Positiva por meio do reconhecimento das qualidades humanas, em busca do florescimento humano, alavancando resultados cada vez melhores na vida das pessoas. Assim, no contexto educacional, faz-se um ponto de interseção entre as instituições de ensino e o bem-estar dos educandos, o que nos leva a buscar através das pesquisas bibliométricas, as principais características e informações sobre o assunto pesquisado.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo que procurou identificar o perfil dos artigos científicos, capítulos de livros e livros que abordassem como query strings (palavras-chaves) as palavras “bem-estar”, “Psicologia Positiva”, “universidade”, no período de 2015 a 2020, com vistas a ampliar e difundir o conhecimento acerca da evolução e propagação dos estudos científicos ao redor do mundo na área. Para a realização deste material, foi executada uma pesquisa descritiva; quanto ao procedimento, foi de tipo bibliográfico e bibliométrico. A abordagem foi quantitativa. Para a organização e tabulação dos dados foram utilizados os softwares SCOPUS, VOSviewer e WordClouds.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendendo que nos encontramos em um momento no qual devemos repensar a educação visando o desenvolvimento global, este trabalho tem o intuito de levantar o arcabouço teórico-científico sobre o bem-estar humano, advindo da ciência da Psicologia Positiva, campo multidisciplinar, visando a possibilidade de mudanças no rumo da educação. Assim, surge então a Educação Positiva, conduzindo o indivíduo ao nível de realização que tanto almeja, validando o fato de que o bem-estar é possível de ser alcançado e portanto deve ser ensinado no campo da Educação, ou seja, os educandos podem e devem aprender a ser mais felizes, através da utilização de técnicas, práticas e intervenções da Psicologia Positiva (ADLER, 2017).

Tomando a Psicologia Positiva como base de análise no meio universitário, no tocante ao bem-estar, buscou-se a partir da temática proposta, compreender a gama de possíveis interpretações que podem ser levantadas. Para tanto, inicialmente, foi selecionada a base de dados que seria feita a busca, em seguida foram desenvolvidas as estratégias que serviriam de filtro e, portanto, delimitariam a temática. Por fim, procurou-se apresentar o número de trabalhos em caráter de conclusão das descobertas, assim como as análises e reflexões da revisão bibliométrica.

Segundo Ribeiro e Tavares (2017), bibliometria é um conjunto de métodos de estudo em constante desenvolvimento. Trata-se do estudo das características quantitativas da produção científica, e, a disseminação e uso da informação divulgada com emprego de métodos matemáticos e estatísticos. Admite a mensuração da produção acadêmica de temas, áreas do conhecimento, com foco também na contagem de autoria e coautoria, por meio das análises de publicações, citações, cocitações, entre outras.

Tendo em vista a intenção do trabalho proposto, a escolha pela base de dados Scopus Elsevier foi feita pelo fato de que a mesma é considerada uma das maiores bases de dados no

tocante a resumos e citações, revistas científicas, livros e trabalhos advindos de conferências (DANTAS, 2004). Além disso, a mesma possui cobertura global, com ampla representação da produção acadêmica científica, conforme afirma Rocha (2015).

Como demais ferramentas tecnológicas aplicadas nesse contexto, foram utilizados ainda os softwares VOSviewer e WordClouds. Assim, o trabalho foi organizado, seus dados foram coletados e analisados, para que pudessem então contribuir na referida pesquisa bibliométrica.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Tomando a Psicologia Positiva como ensejadora desse estudo em conexão com o meio educacional, buscou-se compreender a gama de possibilidades de reflexões que poderiam ser levantadas. Assim, com o intuito de alcançar tal objetivo, inicialmente, foi selecionada a base de dados que seria feita a busca, utilizando a metodologia da bibliometria possibilitando o mapeamento da pesquisa. Em seguida foram selecionadas as estratégias que serviriam de filtro e, portanto, delimitariam a temática. Por fim, apresentou-se o número de trabalhos em caráter de conclusão das descobertas.

Para a realização desse estudo, foi selecionada a base de dados Scopus Elsevier. Nela, consta o conteúdo de mais de 75 milhões de registros, 24.600 títulos ativos e 5.000 editores, selecionados por um rigoroso comitê de revisão e que utilizam metadados para conectar instituições publicadas, pessoas e ideias (ELSEVIER, 2020).

Em seguida, deu-se a parametrização do trabalho, utilizando-se como critério de busca as query strings (palavras-chaves) “bem-estar”, “psicologia positiva” e “universidade”. A partir de então, a tradução das palavras-chave se fez necessário para que uma busca mais completa pudesse ser efetuada.

Nesse momento, levantamos o primeiro questionamento, visto que a palavra universidade apresenta algumas possibilidades de tradução para a Língua Inglesa. Em uma pesquisa ao dicionário online de Cambridge, através de seu site, foi possível identificar que a primeira tradução – o que identifica ser a mais utilizada – foi university (CAMBRIDGE, 2020), conforme demonstrado na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Pesquisa ao dicionário online de Cambridge

The image is a screenshot of the Cambridge Dictionary website. At the top, there is a navigation bar with the Cambridge Dictionary logo, menu options like 'Dictionary', 'Translate', and 'Grammar', and user account links. A search bar is visible with the text 'Search Portuguese-English'. Below the search bar, the main content area displays the search results for the word 'universidade'. The word is listed as a noun with its phonetic transcription and a definition: 'estabelecimento de ensino superior' and 'university, college'. There are also example sentences and a note about the source of the translation. On the right side of the page, there are promotional banners for image quizzes and the 'Word of the Day' which is 'observatory'. At the bottom, there is a cookie consent message.

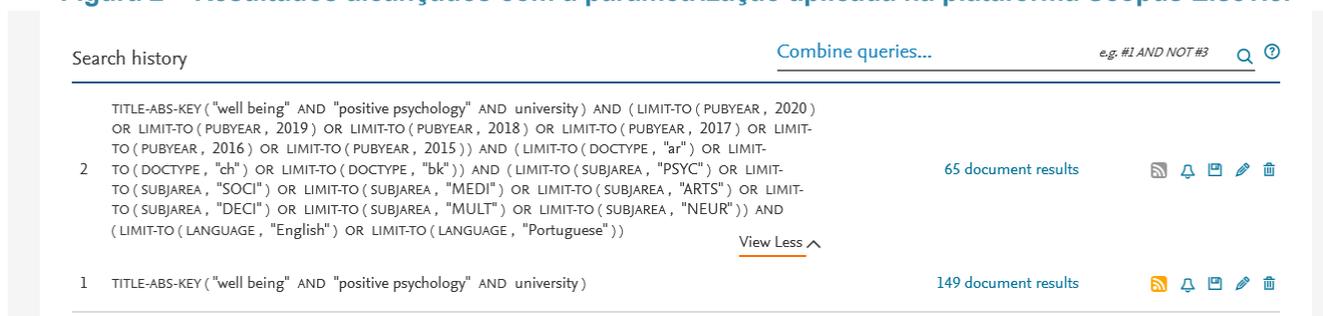
Fonte: (CAMBRIDGE, 2020).

Com esses aspectos delimitados, determinou-se enfim as três query strings devidamente traduzidas: “Well being” (bem-estar), “Positive Psychology” (Psicologia Positiva) e University (universidade).

Como primeira resposta, obteve-se 149 documentos, o que conduziu para o encaminhamento dos recortes necessários e condizentes ao objetivo da pesquisa. Entendeu-se que os documentos escritos nos últimos cinco anos – 2015/2020 – apontariam para o que se tem de mais atual no que diz respeito ao tema proposto. Assim, para os moldes de documentos, foram selecionados artigos, capítulos de livros e livros que poderiam estar em português e inglês, devido ao bilinguismo reconhecido de alguns dos autores dessa pesquisa.

De forma a delimitar que os estudos encontrados abordassem o tema da Psicologia Positiva no âmbito educacional e social, algumas áreas foram escolhidas: Psychology (Psicologia), Social Science (Ciência Social), Medicine (Medicina), Multidisciplinary (Multidisciplinar), Neuroscience (Neurociência), Decision Science (Ciência da decisão), Arts and Humanities (Artes e Humanidade). Após aplicação dos filtros apresentados acima, chegou-se ao resultado de 65 documentos, conforme demonstrado na figura 2:

Figura 2 – Resultados alcançados com a parametrização aplicada na plataforma Scopus Elsevier



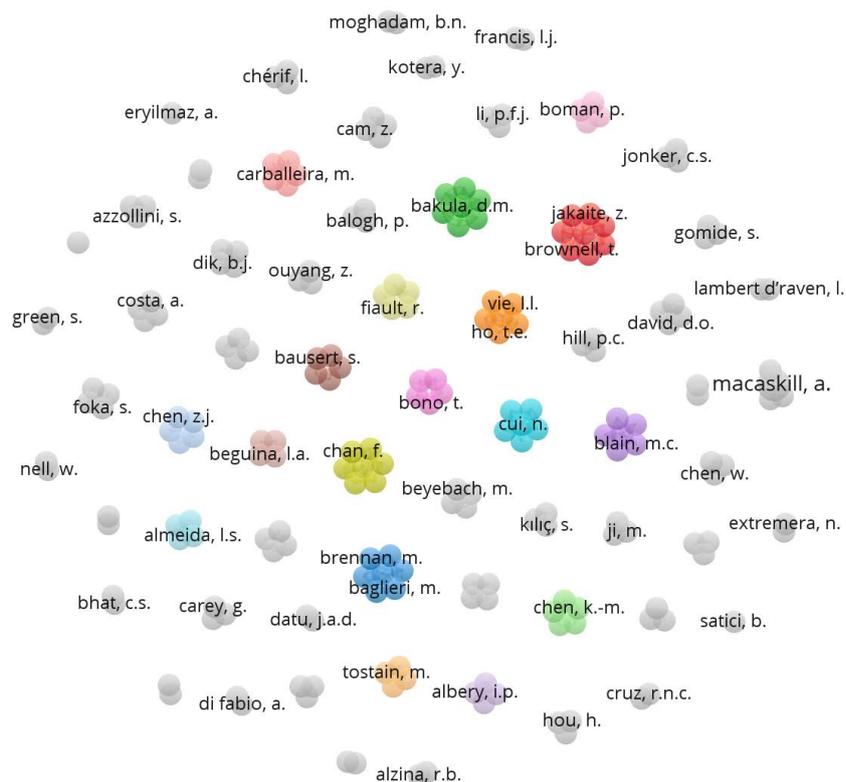
Fonte: (SCOPUS ELSEVIER, 2020).

Sabe-se que há inúmeros softwares que auxiliam na coleta e análise de dados de pesquisa cuja técnica adotada é a bibliometria. Para esse trabalho, a análise de dados coletados ocorreu através de gráficos e tabelas com o auxílio da plataforma Scopus Elsevier (conforme mencionado anteriormente), além do VOSviewer e Wordclouds, servindo de suporte para identificar os resultados esperados, contribuindo assim para a construção das conclusões.

Embora o VOSviewer se destine principalmente a análise de redes bibliométricas, pode de fato ser usado para criar, visualizar e explorar mapas baseados em qualquer tipo de dados da rede (VAN ECK, WALTMAN, 2020).

Como análise dos dados coletados e tratados no software VOSviewer, pode-se pontuar que a maioria das publicações, durante o período analisado, advém de 222 autores, sendo os principais destacados como mostra a figura 3:

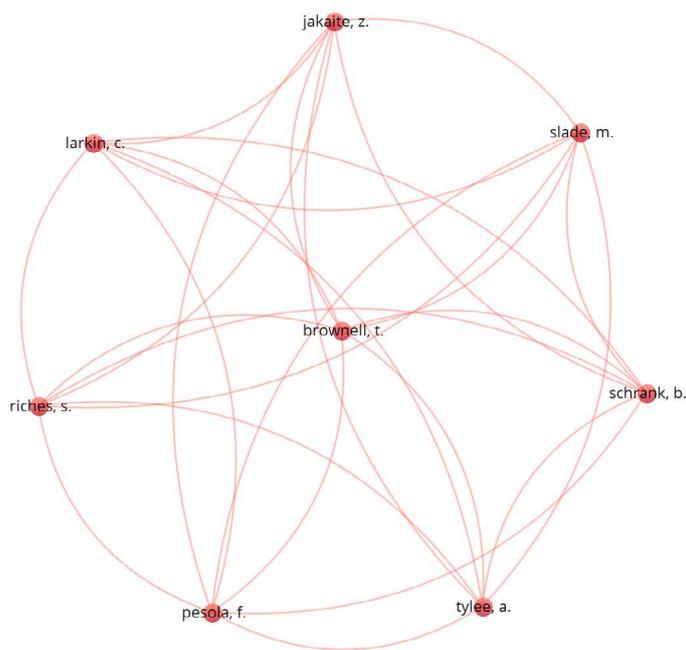
Figura 3 – Resultados alcançados quanto ao número de autores na plataforma VOSviewer



Fonte: (VOSviewer, 2020).

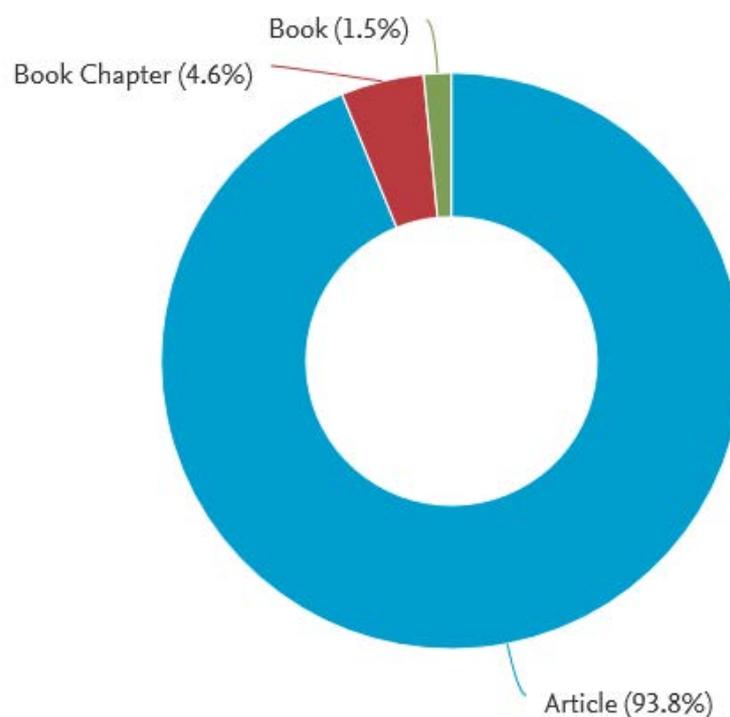
Tratando os dados acima, pondera-se que durante o mesmo período, ao considerar os números de autores, ou seja, os 222 alcançados, somente 8 estão interligados, conforme resta demonstrado na figura 4:

Figura 4 – Resultados alcançados quanto ao número de autores interligados na plataforma VOSviewer



Fonte: (VOSviewer, 2020).

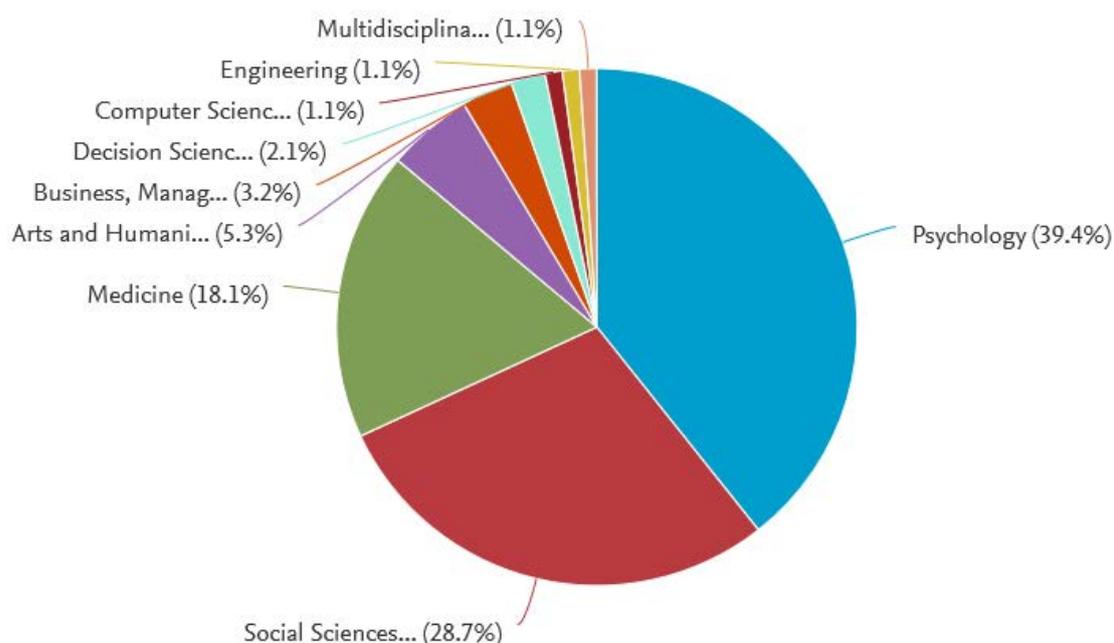
Figura 8 – Resultados alcançados quanto ao número de documentos por ano por fonte na plataforma Scopus Elsevier



Fonte: (SCOPUS ELSEVIER, 2020).

Destacou-se que a área em que mais aparecem conteúdos voltados para o tema é a de Psicologia, com o percentual de 39,4%, sendo seguida pela de Ciências Sociais, com o percentual de 28,7% e posteriormente pela área de Medicina, atingindo 18,1%. As demais áreas seguem de modo não tão expressivo, conforme mostra a figura abaixo:

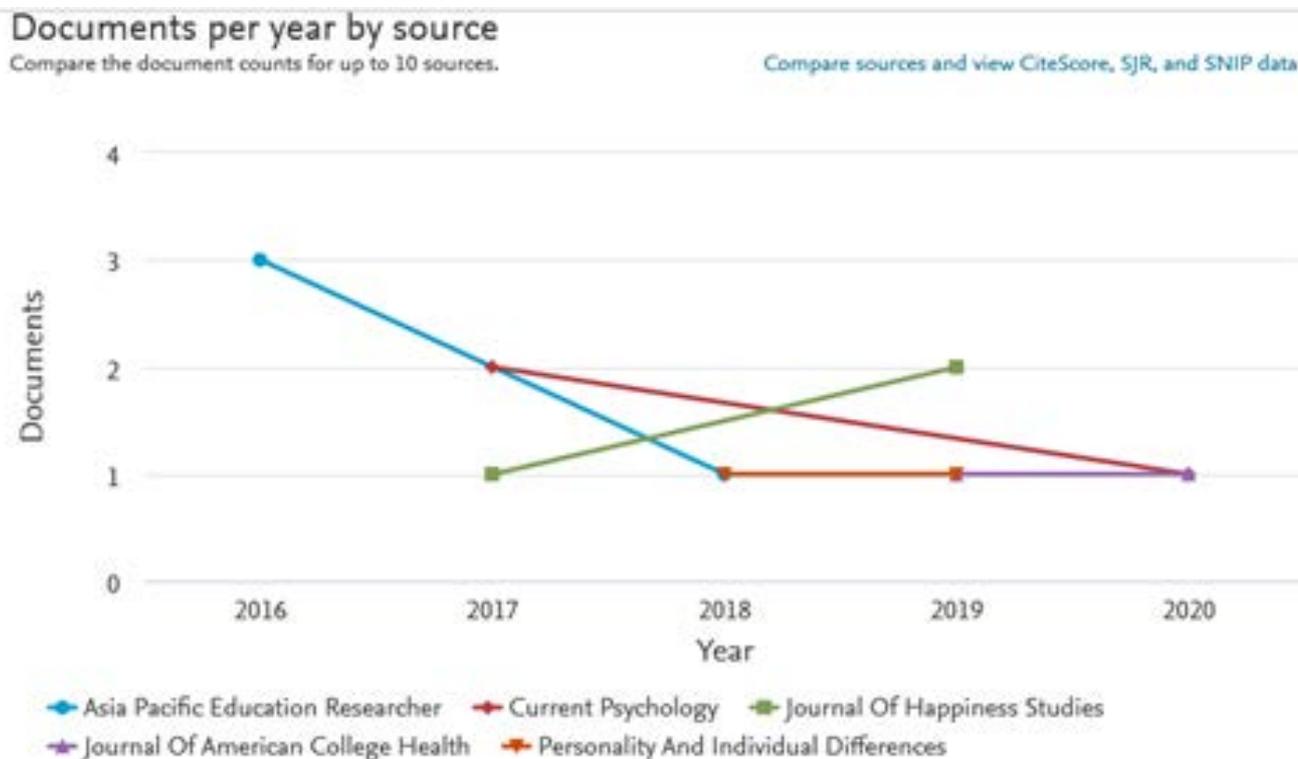
Figura 9 – Resultados alcançados quanto a área mais expressiva na plataforma Scopus Elsevier



Fonte: (SCOPUS ELSEVIER, 2020).

Dessa forma, considerando os dois últimos dados levantados, foi possível chegar à figura 10, apontando os artigos mais atraentes sobre a temática proposta, dentro da área da Psicologia, respeitando os quantitativos acima mencionados:

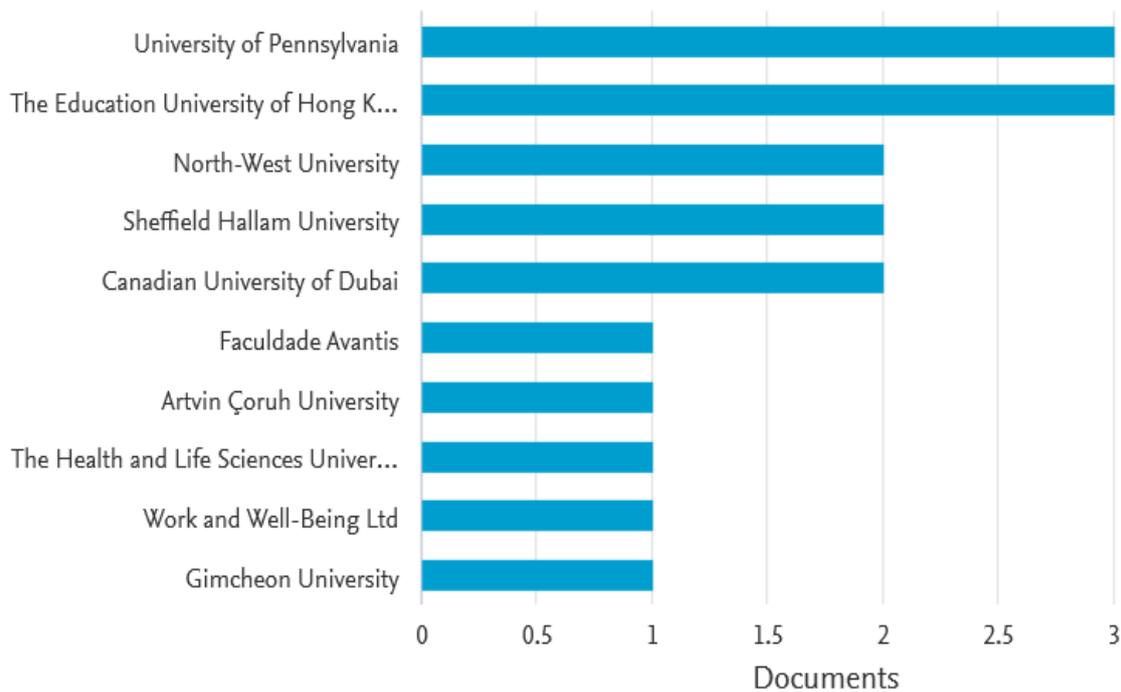
Figura 10 – Resultados alcançados quanto ao número de documentos por ano por fonte na plataforma Scopus Elsevier



Fonte: (SCOPUS ELSEVIER, 2020).

Por fim, chegou-se à análise das indexações por afiliação, considerando que os Estados Unidos despontam como país com maior repercussão no tema. Tem-se a University of Pennsylvania como a líder no que diz respeito a produção de tais documentos.

Figura 11 – Resultados alcançados quanto ao número de documentos por afiliação na plataforma Scopus Elsevier



Fonte: (SCOPUS ELSEVIER, 2020).

Conclui-se, portanto, que a partir de um quantitativo de 65 documentos encontrados em uma análise bibliométrica, uma riqueza de dados pode ser alcançada a partir de uma profunda investigação em ferramentas que norteiem as análises. Assim, resultados podem ser extraídos para que pesquisas futuras possam ser desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender um processo de bibliometria é perceber o quão relevante e facilitador esse tipo de pesquisa pode ser. Os resultados permitiram observar que, inicialmente, foram identificados 149 documentos com as palavras-chaves definidas. Após a aplicação de filtros por áreas com afinidade com a Psicologia Positiva, o resultado obteve queda para o número de 65 documentos. Pontuou-se ainda, que a maioria das publicações, durante o período analisado, advinha de 222 autores, sendo que 8 estavam interligados entre si. Observou-se, também, que a fonte mais utilizada de publicação eram os artigos e que a área que mais apareciam conteúdos voltados para o tema era a de Psicologia. Os Estados Unidos seguidos do Reino Unido apareceram liderando o ranking com o maior número de documentos publicados e a University of Pennsylvania foi a que mais apresentou tais documentos. Entretanto, ao longo dos anos, o Brasil vem despontando e se desenvolvendo no que diz respeito ao tema e suas nuances. Fica comprovado então, a relevância desse estudo dentro das universidades brasileiras para a disseminação de um tema tão necessário, porém pouco conhecido ainda no meio acadêmico em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

ADLER, Alejandro. Positive Education: Educating for Academic Success and for a Fulfilling Life. In: Papeles del Psicólogo. Psychologist Papers, v. 38, n. 1. 2017. p. 50-57. Disponível em: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>

CAMBRIDGE ONLINE DICTIONARY: Cambridge University Press. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 10.dez.2020.

DANTAS, Paulo Elias. Indexação bibliográfica em bases de dados: O que é? Para que serve? Onde estamos?. In: Arq. Bras. Oftalmol., v. 67, n. 4. São Paulo: agosto, 2004. p. 569-570. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492004000400001>

ELSEVIER, Scopus: Sobre a Elsevier. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>>. Acesso em: 10.dez.2020.

ROCHA, Mônica Andrea Brogliatti. Recursos Educacionais Abertos: Publicações Ibero Americanas indexadas na Redalyc, Scopus e Web of Science. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Biblioteconomia. Florianópolis, Santa Catarina, p. 70, 2015.

RIBEIRO, Henrique César Melo; TAVARES, Vanessa Carvalho Miranda. Comportamento e Particularidades da produção acadêmica do tema “Contabilidade Gerencial” divulgada na base de dados do ISI WEB of Science Core Collection de 1985 a 2014. In: Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 11, n. 1, março, 2017. p. 5-29.

VAN ECK, Nees Jan; WALTMAN, Ludo. VOSviewer Manual: Manual for VOSviewer version 1.6.15. CWTS Meaningful metrics, Universiteit Leiden, abr. 2020.

WORDCLOUDS. Disponível em: < <https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 10.dez.2020.

Os desafios das aulas remotas de matemática na abordagem do tema de potenciação, nas turmas de 6º ano da educação básica, anos finais

Silvana Maria da Silva

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.15

Resumo

Neste relato de experiência, apresenta-se uma situação da prática de ensino, caracterizada como “aula remota”, desenvolvida na Disciplina Matemática, numa Escola pública, situada em Belo Jardim/PE, numa turma de 6º ano da Educação Básica, anos finais. É um relato referenciado na abordagem qualitativa de pesquisa. Quanto à coleta de dados, utilizou-se a observação participante, que permite a interação entre professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, espaço da sala de aula. Foi observado que entre os meses de março e abril, deste ano, as aulas remotas tornaram-se uma necessidade e a adesão a essa prática ocorreu devido à pandemia do Coronavírus. A continuidade do processo formativo se deu por meio de ferramentas e aplicativos online e gratuitos. Os professores foram desafiados a encontrar, nos meios de comunicação, uma maneira de socializar os conhecimentos junto aos alunos. Este relato tem o objetivo de apresentar as dificuldades vivenciadas por professores e alunos, neste momento, bem como os caminhos percorridos para amenizá-los.

Palavras-chave: Aulas Remotas. Educação. Matemática. Potenciação.

INTRODUÇÃO

Neste relato, descreve-se uma experiência de ensino a partir do desenvolvimento do conteúdo de Potenciação, por meio de aulas remotas, com a utilização do aplicativo Google Classroom. Esta ferramenta é disponibilizada de forma gratuita, tanto nos navegadores da web quanto nas formas de aplicativos para os sistemas Android e IOs. Portanto, pode ser utilizada, tanto através de computador, quanto em qualquer aparelho celular.

O meio remoto, como estratégia de aulas, ou ainda, as aulas não-presenciais, foi adotado por diversas instituições educacionais, públicas e privadas. Esta modalidade teve início entre os meses de março e abril deste ano de 2020. A adesão a essa alternativa, na prática pedagógica/docente, ocorreu devido à necessidade do distanciamento social, provocado pela pandemia da COVID-19.

A prática das aulas remotas foi vivenciada na Disciplina de Matemática, numa escola pública, em turmas do 6º ano da Educação Básica, nos anos finais. É um relato que assume as características de uma pesquisa participante, porque permite interações entre alunos e professores envolvidos no processo pedagógico de ensino e aprendizagem. A coleta de dados baseou-se na abordagem qualitativa, pois esse procedimento responde a questões particulares, que não podem ser quantificadas e são encontradas na realidade dos sujeitos pesquisados. (MINAYO, 2002)

As aulas foram ministradas em tempo real, cumprindo o mesmo horário da aula presencial. A Disciplina foi ministrada pelo mesmo professor que lecionava a matéria no período de aulas presenciais. O professor foi, também, o responsável pelos materiais trabalhados nas aulas.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com Costa (2017), a modalidade de Educação a Distância (EaD), na prática pedagógica, tem sido cada vez mais utilizada. Mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), esta modalidade permite que as aulas aconteçam, mesmo que professores e estudantes estejam em ambientes físicos diferentes.

Ao considerar a necessidade do distanciamento social, podemos afirmar que a adesão às aulas remotas, mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), foi uma decisão satisfatória, no sentido de assegurar que o aluno não fosse tão prejudicado ao ponto de, nesse período, não se apropriar dos conteúdos das Disciplinas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), parágrafo 4, do artigo 32, “O ensino fundamental será presencial; sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996, p.25).

Vale ressaltar que fomos todos impactados com a repentina necessidade de apropriação destas Tecnologias, a começar pelo aluno da escola pública, dada sua condição social. Deparamo-nos, ainda, com a falta de capacitação docente, para ministrar as aulas em sistema remoto. Também pudemos observar a falta de recursos tecnológicos, como equipamentos mais apropriados, desde computadores, telefones, tablets, ferramentas tecnológicas necessárias, para o professor e o aluno, a fim de obterem um melhor desempenho diante do desafio de construir

práticas educativas para a EaD.

Atividades EaD podem acontecer de forma síncrona, isto é, quando estudantes e professores estão conectados ao mesmo tempo, através de chats, telefone, webconferências; ou assíncronas, onde estudantes e professores não estão conectados, ao mesmo tempo, podendo estabelecer a sua comunicação através de mensagens eletrônicas, e-mails, fóruns. (COSTA, 2017).

A proposta de trabalho, na prática docente, realizada entre alunos e professores, consistia no desenvolvimento de atividades de forma síncrona, ou seja, o horário de aulas deveria seguir o mesmo horário escolar. Cabe registrar, portanto, que alguns alunos apresentaram dificuldades de acesso aos recursos eletrônicos, por diferentes razões; e, assim, realizaram as atividades de forma assíncrona. Houve, ainda, alunos que, por falta de recursos financeiros, não conseguiram participar das aulas remotas.

A “Potenciação” na plataforma de ensino remoto

As aulas de Matemática, com o desenvolvimento do conteúdo sobre a Potenciação, eram ministradas em tempo real, no mesmo horário, e a Disciplina era ministrada pelo mesmo professor da aula presencial. Os materiais trabalhados, neste período, foram elaborados pelo professor da Disciplina e adaptados para ferramentas online. Com relação ao conteúdo abordado durante as aulas, tentou-se seguir o mesmo roteiro/currículo/contéudo das aulas presenciais. Observamos que, de acordo com a proposta curricular das escolas, no Estado de Pernambuco, no 1º bimestre da unidade temática “Números”, temos a potenciação como objeto de conhecimento, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Organizador curricular por bimestre - Ensino fundamental- anos finais - Matemática

1º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
NÚMEROS	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e escrita de números naturais e números racionais; Relação de ordem entre números naturais e números racionais; Comparação de números naturais e números racionais; Representação da ordem estabelecida entre números naturais e números decimais na reta numérica. 	(EF06MA01PE) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais “não negativos” cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.
		<ul style="list-style-type: none"> Comparação do sistema de numeração decimal a outros sistemas de numeração, destacando suas características; Determinação das características do sistema de numeração decimal (base, valor posicional, função de zero); Ordens e classes de um número natural; Composição e decomposição de números racionais na sua forma decimal finita; Arredondamento de números na forma decimal. 	(EF06MA02PE) Reconhecer o sistema de numeração decimal, (dando ênfase a história da Matemática) como o que prevaleceu no mundo ocidental e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas com ênfase na compreensão dos significados das operações fundamentais; Utilização das diferentes estratégias de resolução: estimativa, decomposição, composição e arredondamento; 	(EF06MA03PE) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escrito, exatos ou aproximados) com números naturais por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos, enfatizando os diferentes significados das operações fundamentais com e sem uso de calculadora.

O objetivo geral do trabalho realizado em sala de aula, com este conteúdo, foi apresentar para o aluno uma nova operação matemática, de modo que ele compreendesse que estávamos tratando de uma multiplicação de fatores iguais, identificada como “potenciação”. Esperava-se, ainda, que o aluno conseguisse reconhecer, nomear os termos e propriedades desta operação. Dentre os objetivos específicos destacaram-se:

- O significado dos termos: quadrado e cubo, para quando os expoentes fossem, respectivamente, os números naturais “dois e três”.
- Relação entre números quadrados e quadrados perfeitos, associando ao expoente 2.
- Relação entre os cubos associando aos números cúbicos, conforme figura 2.

Figura 2 - Livro didático, p. 61

Leitura e propriedades da potenciação

3

Um pouco de História

Por volta de 500 a.C., na ilha de Samos, no mar Mediterrâneo, os pitagóricos formaram um tipo de sociedade secreta que estudava Física, Música e Matemática.

Eles representavam os números naturais com pedrinhas (ou pontos) dispostos de um determinado padrão geométrico. Ao fazê-lo, descobriram, por exemplo, que alguns deles podem ser vistos arrumando as pedrinhas igualmente, de modo que a configuração lembrasse um quadrado.



1 pedrinha:
 $1 \times 1 = 1^2$



4 pedrinhas:
 $2 \times 2 = 2^2$



9 pedrinhas:
 $3 \times 3 = 3^2$

Esses números foram batizados pelos pitagóricos de números quadrados. Atualmente, chamamos esses números de quadrados perfeitos.

Observe a sequência dos números quadrados perfeitos:
1, 4, 9, 16, 25, ...

Podemos associar a sequência dos números naturais a essa sequência de quadrados perfeitos de que cada número natural corresponde a um único número quadrado perfeito.

$2 \xrightarrow{2 \times 2} 4$
 $3 \xrightarrow{3 \times 3} 9$
 $5 \xrightarrow{5 \times 5} 25$
 $n \xrightarrow{n \times n} n^2$

Expoente 2

Por ler o nome de quadrados perfeitos, podemos fazer a leitura das potências de expoente 2 assim:

- $1^2 \rightarrow 1$ elevado ao quadrado ou 1 ao quadrado;
- $2^2 \rightarrow 2$ elevado ao quadrado ou 2 ao quadrado;
- $3^2 \rightarrow 3$ elevado ao quadrado ou 3 ao quadrado;
- $4^2 \rightarrow 4$ elevado ao quadrado ou 4 ao quadrado.

Expoente 3

Observe como podemos construir cubos usando cubinhos iguais.



Cubinho.



1 cubinho:
 $1 \cdot 1 \cdot 1 = 1^3$



8 cubinhos:
 $2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^3$



27 cubinhos:
 $3 \cdot 3 \cdot 3 = 3^3$



64 cubinhos:
 $4 \cdot 4 \cdot 4 = 4^3$

Por esse motivo, leremos as potências de expoente 3 assim:

- $1^3 \rightarrow 1$ elevado ao cubo ou um ao cubo;

Fonte: Dante (2018)

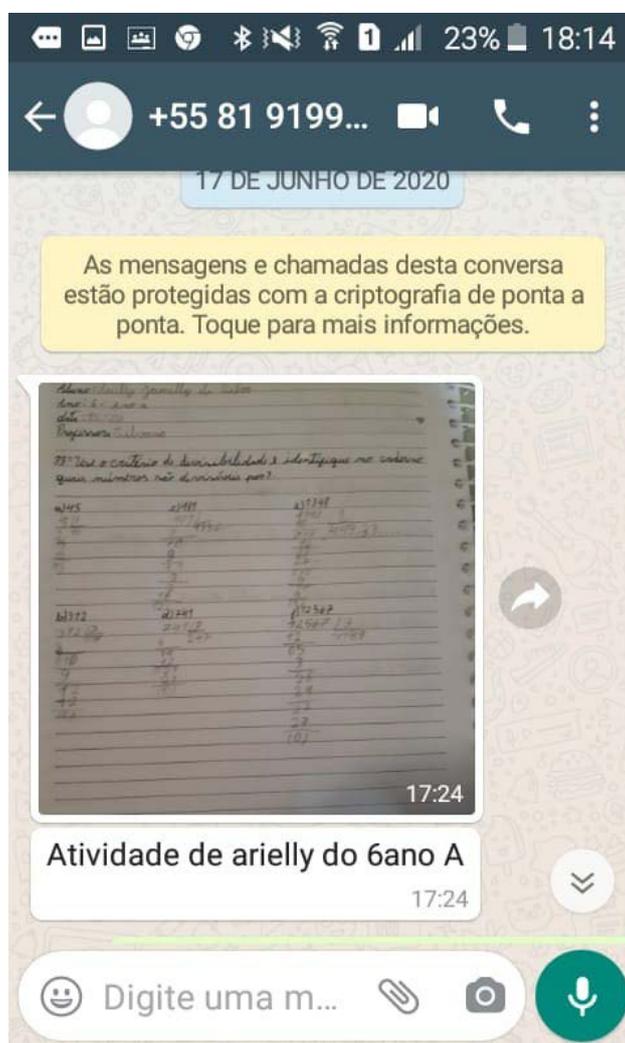
No caso da Disciplina de Matemática, o livro didático foi muito importante ao longo do processo, dada a complexidade de alguns símbolos matemáticos e figuras geométricas. O uso do livro didático possibilitou ao aluno uma melhor visualização dos conteúdos abordados.

Interessante percebermos que, em meio ao contexto tecnológico, a utilização do livro didático foi frequente e, também, pertinente. É um material pedagógico que, diante dos desafios das novas ferramentas educacionais virtuais, é ainda, o instrumento mais utilizado nas escolas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's), o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que esses Parâmetros apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos.

As ferramentas virtuais, utilizadas para facilitar o contato com os alunos, foram as redes sociais, em especial, o WhatsApp, meio de comunicação com o professor, como registra a Figura 3.

Figura 3 - Atividade encaminhada pelo WhatsApp



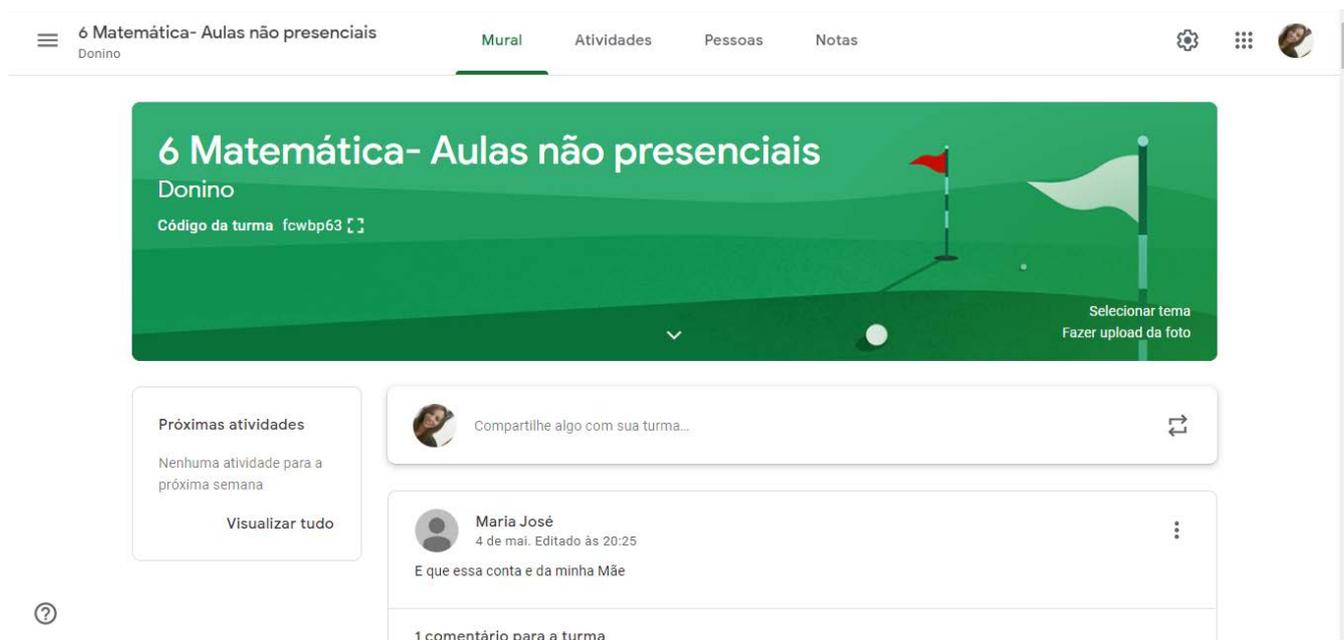
Fonte: Silva (2020)¹

Outro aplicativo utilizado, foi a ferramenta Google Classroom. Por meio deste aplicativo

¹ A figura 3, trata-se de uma atividade proposta pela professora Silvana Maria da Silva e encaminhada pelo aluno.

foi possível organizar melhor o trabalho e os materiais a serem utilizados nas aulas remotas. O aplicativo também funciona como chat, para troca de mensagens entre os professores e alunos, na sala de aula. Proporciona também o envio e/ou recebimento de atividades, com um formato próximo ao de um correio eletrônico.

Figura 4 - Ferramenta do Google Classroom



Fonte: Retirada do site Google Classroom²

Desenvolvimento das atividades

Apresentamos aqui uma das atividades realizadas no Google Classroom, onde foi trabalhado o conteúdo sobre Potenciação. Além da plataforma, utilizamos o WhatsApp, vídeos do YouTube e o livro didático.

No primeiro momento, foi apresentado, para o aluno, o conceito de Potenciação. Foi sugerida a leitura do livro didático, que aborda este tema de forma contextualizada, trazendo a operação para o cotidiano do aluno, conforme mostra a figura 5. Ao mesmo tempo, relacionou-se, o conteúdo, a operações de multiplicação de fatores iguais. O segundo passo permitia que o aluno realizasse a leitura e a escrita correta dos termos da potenciação e, finalmente, foram-lhe apresentadas algumas de suas propriedades.

É importante observar que este primeiro momento é conceitual e requer, do aluno, mais leitura, conforme apresenta a figura 5. O livro apresenta uma abordagem contextualizada; porém, ainda foi proposta uma segunda alternativa, prevendo que, para alguns alunos, apenas a leitura se tornaria algo desinteressante e, possivelmente, assistir a uma videoaula, poderia tornar a aprendizagem mais estimulante.

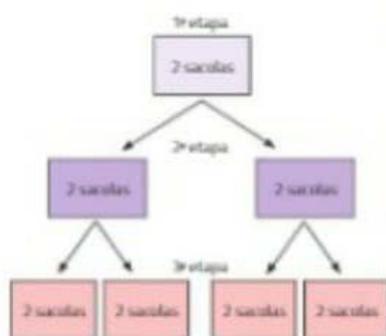
² Disponível em: < <https://classroom.google.com/u/0/h> > acessado em 12.08.2020 às 12h27

11 Potenciação de números naturais

A ideia associada à potenciação

Um grupo de adolescentes resolveu doar roupas para uma campanha do agasalho. O organizador doou 2 sacolas de roupas e cobertores e convidou 2 pessoas para fazer a mesma doação. Em seguida, cada uma delas convidou também outras 2 pessoas.

Veja como podemos calcular quantas sacolas foram arrecadadas.



Pessoas separando doações no Ginásio Poliesportivo Presidente João Goulart (Jatuaré), em Vila Velha (ES), para atender as vítimas atingidas pelas fortes chuvas da região. Foto de 2013.

Pelo fluxograma, podemos notar que o total de sacolas arrecadadas em cada etapa é o dobro do total da etapa anterior.

- 1ª etapa: 2 sacolas.
- 2ª etapa: 4 sacolas ($2 \times 2 = 4$).
- 3ª etapa: 8 sacolas ($2 \times 2 \times 2 = 8$).
- 4ª etapa: 16 sacolas ($2 \times 2 \times 2 \times 2 = 16$).

Cada **multiplicação** que aparece nessa situação tem **fatores iguais**. Multiplicações desse tipo caracterizam a operação **potenciação**. Veja outros exemplos de potenciação e como as escrevemos.

$$\underbrace{5 \times 5 \times 5}_{3 \text{ fatores}} = 5^3 = 125$$

$$3^4 = \underbrace{3 \times 3 \times 3 \times 3}_{4 \text{ fatores}} = 81$$

$$\underbrace{7 \times 7}_{2 \text{ fatores}} = 7^2 = 49$$

$$2^5 = \underbrace{2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2}_{5 \text{ fatores}} = 32$$



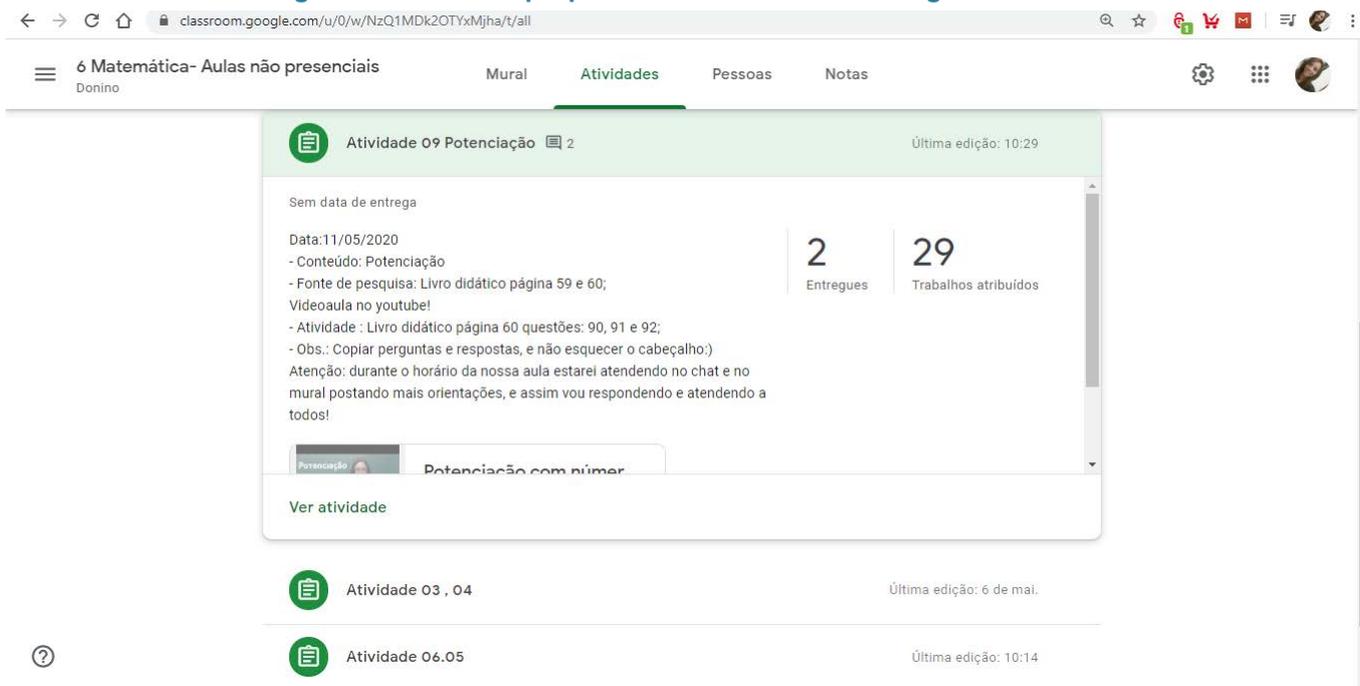
Dado-papo

- 32 sacolas ($2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 32$ ou $2 \times 16 = 32$)
- De acordo com a situação apresentada, qual é o número de sacolas arrecadadas na 5ª etapa?
 - Qual é o número natural que, multiplicado por ele mesmo, resulta em 100? 10 ($10 \times 10 = 100$)

Fonte: Dante (2018)

Em sequência, foi sugerida uma atividade, e na figura 6, podemos observar como a atividade é apresentada, para o aluno, na plataforma do Google Classroom. No enunciado constam as orientações dispostas, as páginas de acesso ao conteúdo no livro didático e a videoaula, para aporte ao conteúdo. Estas informações servem como referência para a realização das questões propostas, ao mesmo tempo em que é permitida a troca de informações entre professores e alunos e o esclarecimento de dúvidas, pelo WhatsApp,

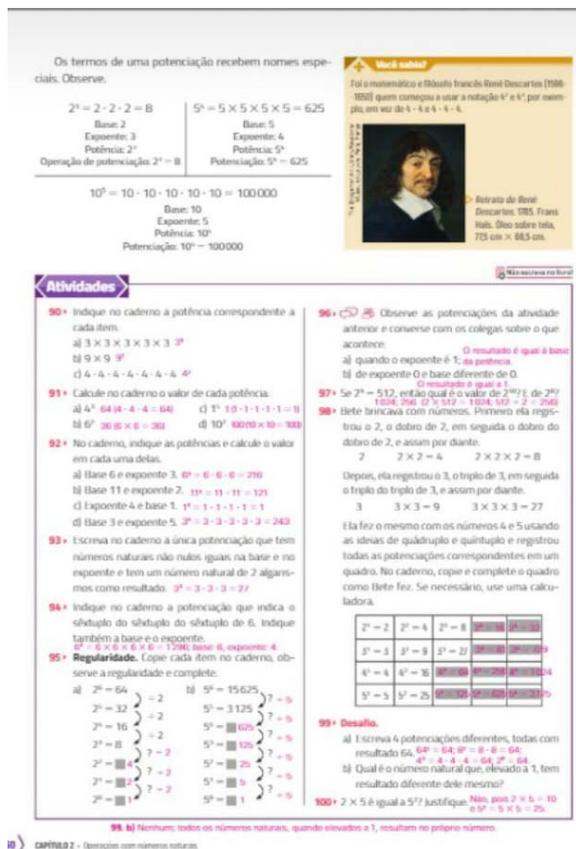
Figura 6 - Atividade proposta na ferramenta do Google Classroom



Fonte: Retirada do site Google Classroom³

As questões sugeridas, para as atividades dos alunos, foram do próprio livro didático; e constavam de exercícios que abordam, tanto a teoria, no que diz respeito à leitura e escrita dos termos da potenciação; quanto a realização de cálculos de potência. Vejamos a figura 7:

Figura 7- Livro Teláris pág.60

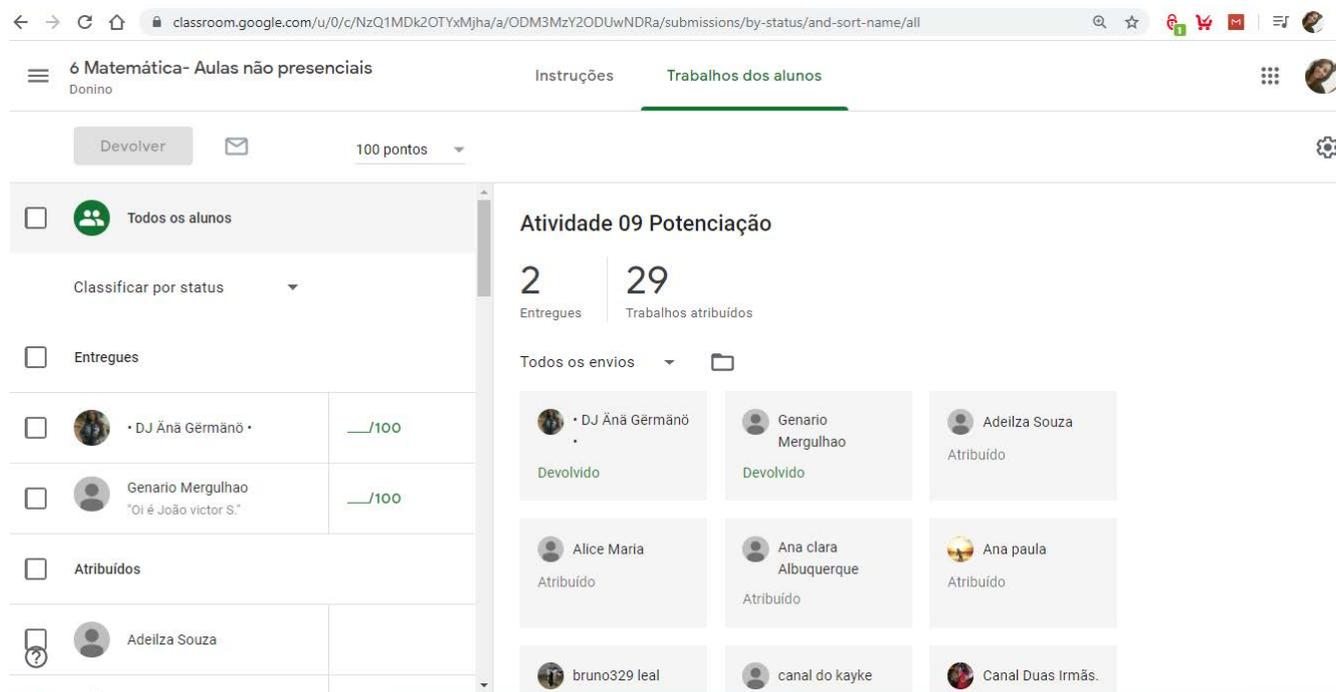


Fonte: Dante (2018)

3 Disponível em: < [CAPÍTULO 15](https://classroom.google.com/u/0/h/> acessado em 12.08.2020 às 12h42</p>
</div>
<div data-bbox=)

Na Figura 8, estão registrados os alunos que já receberam as atividades; e, também, aqueles que a concluíram; possibilitando, assim, a correção e a atribuição de uma nota aferida no sistema do Google Classroom.

Figura 8 - Visualização dos trabalhos atribuídos

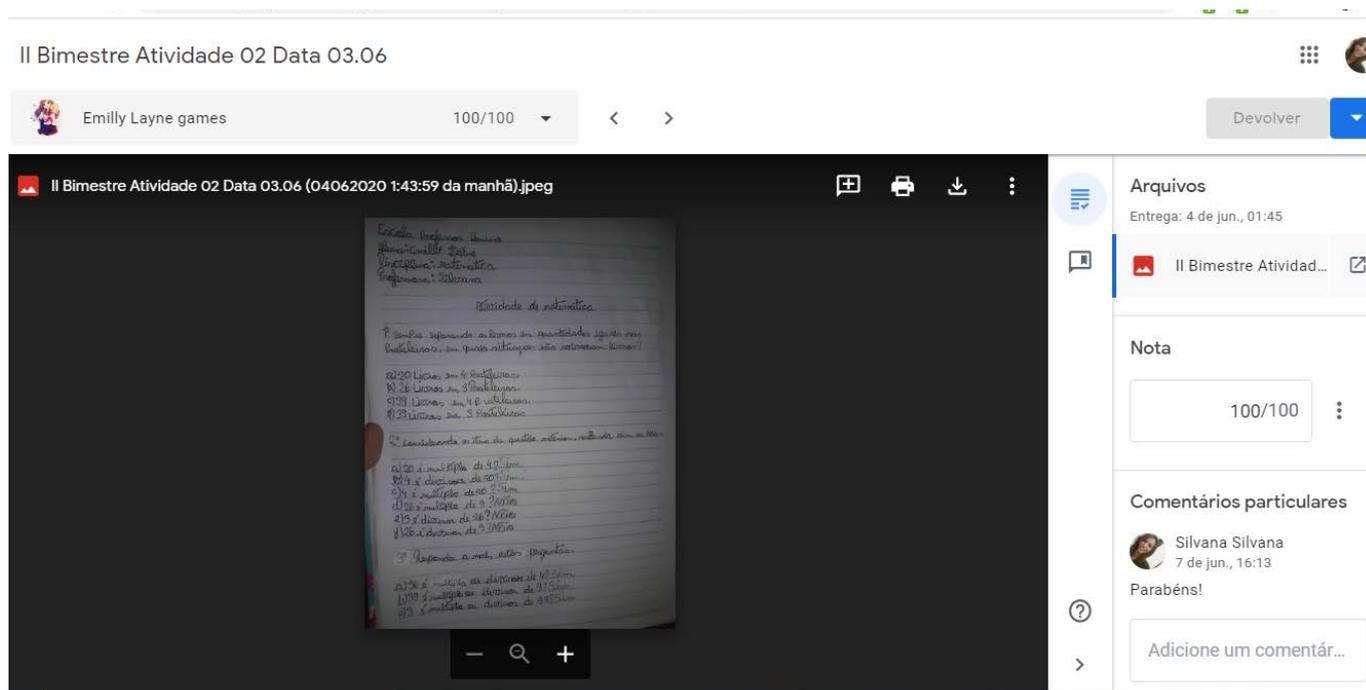


Fonte: Retirada do site [Google Classroom](https://classroom.google.com/)⁴

A Figura 9 apresenta a tela de uma atividade enviada pela ferramenta Classroom. Nesta imagem, é possível acrescentar a nota da atividade realizada pelos alunos e realizar observações em torno da questão proposta. Foi observado que nem todos os alunos conseguiram desenvolver a atividade, mesmo pelo WhatsApp, importando destacar que, os alunos que já faziam uso de celular, relacionando-se com os aplicativos de jogos, foram os que apresentaram mais facilidade na interação com os aplicativos utilizados nas aulas remotas.

⁴ Disponível em: < <https://classroom.google.com/u/0/h> > acessado em 12.08.2020 às 12h54

Figura 9 - Atividade enviada pela ferramenta Google Classroom



Fonte: Retirada do site Google Classroom⁵

CONCLUSÃO

A utilização de ferramentas tecnológicas nunca foi uma exigência para a Educação Básica, pois muitas escolas não disponibilizam de laboratórios de informática. Faz-se necessário realizar capacitações para habilitar o professor a utilizar determinadas plataformas digitais. Conforme Feitosa (2007, p. 6), “Os professores têm que estar capacitados para perceberem como devem efetuar a integração da nova tecnologia no seu próprio ensino”.

Os professores foram desafiados a encontrar, nos meios de comunicação, uma maneira de socializar, junto aos alunos, novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, observou-se a necessidade de educar o aluno para o uso de aparelhos digitais. Se antes o celular era usado para as articulações nas redes sociais, agora necessitaria de ser utilizado como ferramenta que possibilitaria o acesso às atividades escolares/acadêmicas, através do estudo. Este desafio também se remete ao professor, que se depara com ferramentas novas, necessitando, também, reeducar-se quanto ao uso pedagógico dos aparelhos celulares/digitais, como recursos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Araújo (2016), o uso do celular nos processos pedagógicos, não apenas pode facilitar, como também, potencializar a aprendizagem, por meio de recursos dos aplicativos livres e das metodologias ativas. Neste sentido, o celular é considerado uma ferramenta a favor da educação, estimulando o aluno com imagens, sons e animações.

É importante considerar que a utilização do celular, pelos alunos, durante a aula, era considerada um impeditivo ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, era considerado um dos maiores inimigos desse processo. O contrário ocorreu no período das aulas remotas, em que estes dispositivos passaram a ser protagonistas das situações didáticas. Portanto, o apare-

⁵ Disponível em: < <https://classroom.google.com/u/0/h> > acessado em 12.08.2020 às 12h58

lho celular continua sendo, um recurso midiático; todavia passa, também, a ser incorporado ao conjunto da tecnologia educacional, como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entendemos que “Usar a tecnologia a favor da educação é saber utilizá-la como suporte auxiliar na busca da qualidade do processo educacional” (LIMA *et al.* p. 4, 2008).

A partir das observações e vivências registradas neste relato, sobre os desafios das aulas remotas de MATEMÁTICA na abordagem do tema “potenciação”, nas turmas de 6º ano da Educação Básica, anos finais, consideramos que a maioria dos docentes foi surpreendida, quanto aos impactos do uso metodológico das ferramentas tecnológicas. Além de preparar suas aulas, esses profissionais precisaram, ao mesmo tempo, repensar, ressignificar e reformular suas práticas e metodologias, para adaptar-se a um tempo novo e desafiador, que requer a reconstrução/recriação e a dinamização de posturas e concepções frente ao processo de construção dos conhecimentos para novas e transformadoras possibilidades de ensino e aprendizagem, nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Emerson José. Os desafios didático-pedagógicos do uso de celulares nas aulas de Educação Física. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_ufpr_emersonjosearaujo.pdf Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 19 jun. 2020.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf Acesso em: 19 jun. 2020.

DANTE, Luiz Roberto. Coleção Teláris. São Paulo. Ática. 2018.

FEITOSA, Samira. Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade. São Paulo. Érica. 2007

GOOGLE CLASSROOM. 2020. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/h>>. Acesso em: 12 ago. 2020

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento de; DAMASCENO, Rogério José de Almeida. A resistência do professor diante das novas tecnologias. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes: 18 ed.

SENADO. 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020

O incentivo ao empresariamento da educação através das políticas públicas educacionais brasileiras

Janiara de Lima Medeiros
Centro de Idiomas do Exército Brasileiro

DOI: 10.47573/aya.88580.2.15.16

Resumo

Neste trabalho, o pano de fundo para a análise das políticas públicas educacionais faz-se a partir da observação de como os processos de organização do trabalho derivam da lógica do modo de produção capitalista. Desta forma foram identificados o direcionamento desta logicidade em que o capital busca padronizar conceitos, objetivos, valores e ideias. Essa padronização afeta a cultura da sociedade. Através da educação são reforçados os padrões justificados pelo capital. Como exemplo, são identificados no atual Plano Nacional de Educação, PNE, (2014 - 2024), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017 políticas planejadas pelo estado nacional e seus desdobramentos impactando nas ações sistêmicas dos demais níveis de governança, evidenciando o avanço da desigualdade social na área educacional, ampliando um fosso cada vez maior entre as instituições públicas e privadas. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma leitura das políticas públicas educacionais acima referenciadas e analisar o direcionamento do incentivo da iniciativa privada ao assumir o empresariamento da educação brasileira seja através da comercialização escolar ou da mercantilização pedagógica.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, PNE. Empresariamento da educação. Ensino Médio. Base Nacional Comum.

REFLEXÕES EM TORNO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Ao refletir sobre o incentivo ao empresariamento da educação através das políticas públicas educacionais brasileiras traremos como objetos de análise o PNE, a BNCC e o novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

Contextualizando historicamente, foi a partir da década de 1930 em que a preocupação educacional se destacou e corporificou-se através da reunião entre pensadores e educadores que, embora tivessem diferentes ideologias, tinham em comum o interesse por uma educação inovadora. Registre-se que, em 1932, um grupo composto por 26 intelectuais elaborou e foi signatário daquele que é considerado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual representou um marco de suma importância para a educação do País.

O documento atribuído aos pioneiros referidos acima, aponta à necessidade de um plano geral para a educação nacional, tendo como princípios a construção de escola pública, gratuita, laica e obrigatória até os 18 anos de idade, e, além disso, com a propriedade de ser única para todos. “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. (AZEVEDO *et al.*, 1984, p. 407). O manifesto influencia fortemente à inclusão na Constituição Federal (CF) de 1934 da formulação de um plano educacional nacional.

Para Saviani (1998, p. 75), um planejamento da educacional mais sistematizado nasce com a CF de 1934. A Carta Magna estabelece como competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país”. (apud DOURADO, 2011, p. 18). Não obstante, com o fechamento do Congresso Nacional, de 1937 até 1945, o plano educacional ficou estacionado.

Entre 1946 e 1964 foi retornado o debate em torno do plano nacional educativo, o qual, segundo Saviani (2010), em razão de opiniões divergentes dividia o Congresso Nacional. Duas correntes eram mais evidentes na sociedade: uma era favorável à ampliação da iniciativa privada na educação; a outra era composta pelos defensores do fortalecimento da educação pública e do rompimento com a dependência externa.

O apoio à iniciativa privada prevaleceu, conforme fica evidenciado no artigo 108 da CF: “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico”. (BRASIL, 1961). Reforçado através da edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, de 1961. No texto aprovado continha muitas dubiedades, faltando clareza nas definições da educação pública. Consequentemente sua formulação propiciava um vasto caminho para o avanço da iniciativa privada no ensino nacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em forma de lei, no entanto, percorreu uma longa trajetória até sair do papel. Somente na CF de 1988, em seu artigo 214, o PNE é explicitado como articulador da educação nacional,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Conforme previsto na atual LDBEN, nº 9.394/96, artigo 9º, inciso I, é incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação (...)” (BRASIL, 1996). Desta forma, através da Lei nº 10.172 de 09 janeiro de 2001º Congresso Sancionou o Plano Nacional de Educação que vigorou de 2001 até 2010. O projeto de lei nº 8.035-c, de 15 de dezembro de 2010, aprova o PNE para o decênio 2011 a 2020. Todavia, o referido projeto, que tramitou e foi aprovado na Câmara e no Senado, sofreu algumas modificações, razão pela qual voltou à apreciação dos deputados no início de 2014. O substitutivo ao projeto do PNE apresentado considerou diversas propostas oriundas da sociedade civil, em especial aquelas emanadas dos movimentos sociais. Como fruto de um amplo debate, foi aprovado o aumento nos investimentos educacionais de 7% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Para Saviani *et al.* (2014), as idas e vindas no projeto do PNE evidenciam uma disputa entre campos antagônicos. De um lado, os defensores dos investimentos públicos exclusivos para a escola pública; do outro, os privatistas, preocupados em expandir as iniciativas privadas na educação. Nos embates pela aprovação do Plano, o senado aprovou o aumento para 10% do PIB; no entanto acabou com a exigência de expansão de vagas para os ensinos técnico e superior em instituições de ensino públicas, o que favoreceu substancialmente à iniciativa privada.

Ao analisar os movimentos das duas versões do PNE (2001-2010 e 2014-2024), observa-se que a ausência de avaliação no quarto ano de execução do primeiro PNE, conforme previa a lei, ocasionou uma grave falha a sua efetivação. Outra questão foi o longo intervalo entre a aprovação do primeiro e do atual PNE; ambos os fatores corroboram de modo determinante para a descontinuidade das políticas públicas com vistas a consolidação de um sistema nacional de ensino.

As análises realizadas demonstram que há no PNE a preocupação com a escola pública, porém não exclusivamente. O Plano sempre abre brechas e oportunidades para que a iniciativa privada tenha formas de interferir.

O Plano Nacional de Educação aprofunda a relação entre educação e mercado ao abrir, declaradamente, vários espaços para a iniciativa privada atuar na educação, sobretudo em suas metas de expansão do ensino superior e de financiamento. A primeira exerce a dupla função de transferir recursos públicos para as empresas educacionais que ofertam educação superior, e de conter as massas com uma oferta duvidosa de ensino flexível, aligeirado e, de preferência, à distância. [...] Desta feita, com a aprovação de medidas que deixam brechas para a transferência de recursos públicos para as instituições privadas. (PAIVA *et al.*, 2016, p. 2189).

A luta dos educadores já apresentou impactos positivos. Saviani (2014) afirma que no atual PNE é visível algumas reivindicações históricas dos educadores sendo inseridas, a exemplo da educação pública obrigatória. Destaca ainda a participação da sociedade civil como um grande diferencial e sugere que essa mantenha-se vigilante para que os aspectos de mercantilização da educação (visto que eles encontraram abrigo em partes da redação do PNE) não prevaleçam.

O PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocada, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2014, p. 232).

Evidencia-se no PNE um projeto em disputa, o público e privado em constante choque de interesses. De acordo com Pellanda (2019, p. 01), “[...] desde 2015 vem ocorrendo um ‘desinvestimento’ na educação.” Apesar disso, o ministro da educação, Abraham Weintraub (2019-2020), tentava “[...] rever pelo menos duas diretrizes do PNE: a meta 12 (que prevê o aumento da oferta de vagas no ensino superior público para 40%) e a meta 20 (que indica a elevação dos recursos para a Educação para 10% do PIB).” Isso sem contar que essas metas já se classificam entre as que menos avançaram desde a implantação do PNE, segundo o monitoramento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Contudo, o PNE (2014-2024), logrou avanços importantes. No entanto observa-se que a tríade constituída pela conjuntura política iniciada com as manifestações populares nacionais de junho de 2013, o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016) e a ascensão conservadora nas eleições de 2018 resultou na paralisação de grande parte das ações do PNE.

O Ensino médio brasileiro é um elemento chama atenção na LDBEN: a inserção do ensino médio como parte constituinte da educação básica e, portanto a representação do direito atinente a todos os cidadãos brasileiros. Embora, o ensino médio não tenha sido diretamente reconhecido nesta Lei como obrigatório, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, indicou a obrigatoriedade do ensino para jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. Uma vez que essa faixa etária corresponde à idade em que o jovem está cursando o ensino médio, de forma indireta, a EC fixa a obrigatoriedade do ensino, pois considera a importância da formação humana nesse período.

Desta forma, um dos maiores ataques a implementação do PNE foi a expedição da medida provisória nº 746, de 2016, confirmada pela Lei nº13.415/2017 referente ao novo Ensino Médio. Inclusive, a reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro merece destaque e aprofundamento, principalmente no que tange a sua reforma, marcada através da Lei nº13.415/2017 que se apresenta com perfil de equidade à toda juventude brasileira, porém, é na sua essência perversa ao manter a dualidade estrutural da educação em nosso país, ao oferecer o ensino propedêutico às elites e o ensino profissionalizante a classe trabalhadora.

O importante enfatizarmos neste momento, é quanto a compreensão do processo em que acontecem as políticas públicas educacionais, a fim de que os educadores assimilem a necessidade de pensar numa educação motivadora e que tenha entre seus pilares a defesa da igualdade de direito de acesso e permanência de todos à escola. Qualidade é, portanto, a questão chave e que deve nortear os esforços educacionais; sem investimentos na qualidade tende a tornar-se impossível a superação o deficit sociocultural. O texto da LDBEN, atento a este debate, incluiu em seu artigo 9, nos incisos I e IV, duas ações fundamentais: a primeira, o PNE; a outra, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC).

Em qualquer campo da sociedade, a regulamentação que formaliza as relações políticas nunca é homogênea. Na área da educação essa premissa se replica e os processos educacionais decorrentes dos momentos políticos em geral produzem mudanças. Tais mudanças podem

ocorrer expressas em novas propostas ou, no mínimo, através de reformulações de propostas antigas. Nesse sentido, entende-se aqui que a BNCC, presente no PNE, é uma ferramenta que não pode ser negligenciada, enquanto política crucial a educação nacional; que essa ferramenta deve ser disputada e melhorada.

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O ideal nacional-desenvolvimentista¹ se refletiu na sociedade brasileira no século XX, através de diversos eventos que abalaram o sistema educacional. Tais eventos interferiram na redução das expectativas da classe trabalhadora, uma vez que favoreceram a conquista de mercados brasileiros nos campos político, econômico e educacional. Destacou-se a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB - ,em 1955, cuja atribuição era a de formar a cultura para o desenvolvimento que caminhava rumo à expansão industrial. A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961 - representa um avanço educacional, embora deixe a desejar no que se refere ao atendimento das necessidades da educação pública, o que incentivou a criação de campanhas através do Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos e do Movimento de Educação de Base (MEB), só para exemplificar algumas campanhas.

Conforme Saviani (2005), não se consegue compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, por conseguinte, a história da educação, sem se compreender o movimento do capital. Os adventos ocorridos na sociedade brasileira entre as décadas de 1996 e 2017 têm relações não acidentais e, respectivamente, estão associados às políticas em torno do capitalismo, que refletiram nas políticas educacionais.

As normatizações sociais na esfera da educação e do trabalho, por exemplo, regulamentaram os padrões dos trabalhadores do mercado de trabalho em geral e, inclusive, dos trabalhadores da educação. O neoliberalismo criou a cartilha de funcionamento de instituições empresariais e a definiu, a partir do seu “planejamento estratégico”. Desta forma, o neoliberalismo age como administrador do capital ao analisar seu cenário, definir onde deseja chegar e as estratégias que o farão chegar lá. Este pensamento a que se submetem empresas de vários segmentos e setores da economia também norteia o pensamento organizacional da educação que, em termos de gestão empresarial, também cria e controla indicadores para avaliação dos resultados predefinidos.

A função da escola é de oportunizar a formação humana primordialmente para a vida e, conseqüentemente, para o trabalho. Enquanto instituição de ensino o que se questiona é se essa premissa se tornou filosófica demais. A filosofia, diga-se de passagem, só seria interessante ao pensamento neoliberal se pudesse ser comercializada, o que até então se desconhece ter ocorrido. A educação escolar regida pela ótica do capitalismo pôde distorcer, por meio da estratégia do convencimento, a função da escola, cuja dimensão voltou-se à formação focada no atendimento aos interesses do capital.

Neste contexto, o maior bem que o homem pode conquistar e garantir é o seu sucesso; essa premissa passou a ser o objetivo pelo qual trabalham homens e mulheres. O modo de vida

1 Conjunto de ideias que defendia o desenvolvimento da classe empresarial brasileira. Além do campo econômico, este ideário também se preocupava com a cultura e com a educação. Renato Ortiz em “Cultura Brasileira e Identidade Nacional” (São Paulo: Brasiliense, 2001) descreve a dependência cultural do Brasil ao seu colonizador, em razão dos vínculos socioeconômicos que se tornaram obstáculos à autonomia e à modernização da nação.

humano se modificou tendo em vista o foco impresso pelo capitalismo. A lógica passou a ser a de usufruir bens de acordo com as necessidades despertadas pelo capital e não mais dirigiu-se em razão das necessidades essenciais para a vida. De acordo com Frigotto (2010, p. 20),

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir - se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Os conceitos de vida foram revistos e os modos de trabalho foram reconfigurados. Ao verticalizar investigações no campo do trabalho e do conhecimento, Reis escreveu acerca da estetização da vida social à luz do pensamento estético em Marx. Seus estudos analisam que “[...] no atual estágio de desenvolvimento capitalista, cuja complexidade pode ser avaliada pelos inúmeros e diversos níveis de mediação existentes na relação entre o processo histórico-social e o existencial-individual a própria sensibilidade [...] adquiriu um valor de troca [...]” (REIS, 2004, p. 236). Essa característica peculiar do capital, conforme o autor, reforça o seu poder através da “[...] simetria verificada na relação entre o crescimento e a valorização da subjetividade e a estetização do dinheiro [...]” (REIS, 2004, p. 234).

A educação passou pelo processo de mercantilização², tornando-se produto e serviço, que pode ser comprado e vendido, a depender da oportunidade de lucro que o Capital identifique. Talvez se esta mercantilização se limitasse às questões administrativas (no que tange aos produtos e serviços de uso escolares) essa lógica não teria sido tão reducionista. A mercantilização pedagógica da educação, todavia, passou a ser pauta dos organismos internacionais que influenciaram vários países e, inevitavelmente, ao Brasil. A educação escolar passou a ser sinônimo de capacidade física e moral para melhores oportunidades profissionais e funcionais na sociedade e, desta forma, assumiu-se como mercadoria a ser vendida e comprada com o objetivo de formar jovens para o trabalho.

Os alunos tornam-se objetos do processo em que, na esteira de produção fabril-escolar, têm suas subjetividades moldadas de modo a reproduzir a ordem do capital através de pensamento e ações. Esta reprodução de processos resultante da hegemonia do capital pedagogizou a mercantilização de bens materiais e imateriais.

As empresas, olhando-se no sentido macro, atendem a vários segmentos. E no âmbito educacional, estas corporações utilizam parâmetros para avaliar os colaboradores (professores), a produtividade (carga horária/conteúdo ministrado), bem como a oportunidade de novos negócios (confecção de apostilas, criação de vídeo aulas, etc.). Os conglomerados passam a ser dirigidos por homens que herdaram parte do capital e/ou que construíram suas organizações com base nas relações de trabalho (empregador, empregado ou prestador de serviço) e desde então estabelecem um contrato³ de relações financeiras também com o Estado. Estado esse que, por sua vez, necessita da circulação econômica e, portanto, incentiva as práticas empresariais dentro das leis vigentes. Ou, no caso de não haver leis, essas serão criadas a fim de atenderem ao Estado, à empresa e ao empresário.

A partir do olhar neoliberal, o que se vivencia no Brasil do Século XXI é a livre comercialização da educação escolar. Essa comercialização expressa no conceito de empreende-

2 Segundo Frigotto (2009), a mercantilização na verdade é transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios.

3 Sentido metafórico para representar o vínculo social com o Estado.

dorismo, traduz-se em critérios e parâmetros de avaliação do conhecimento, na comercialização de materiais didáticos, no apoio do Estado para empresas privadas nos setores de transporte escolar, alimentação, tecnologia, gráfico, entre outros. A crescente monopolização de redes de ensino instaurou-se no Brasil e segue crescendo no país na medida em que os agentes das corporações privadas participam também do planejamento e das reformulações educacionais da nação.

É fundamental a compreensão das categorias trabalho e educação, compreendendo-se o caráter metodológico de ambos os temas respectivamente. Analisa-se o que na prática se tem no Brasil: educação para o trabalho.

Acredita-se que é relevante a análise anunciada, à medida que focará na compreensão do significado que tais categorias têm na identidade brasileira, enquanto forma de tentar evidenciar os mecanismos presentes em suas tratativas. O ponto de partida é o cenário brasileiro na discussão sobre educação; para tanto se analisa alguns desafios concernentes à educação pública no Brasil, seja de ordem econômica, política, ideológica e também legal.

A globalização e seus processos associados ao desenvolvimento tecnológico, informatização, robótica e, atualmente, a cibercultura, atrelados a evolução do capitalismo, contribuíram para o aprofundamento da logicidade da divisão social do trabalho. A dualidade educacional acompanhou o processo brasileiro, que herdou as mesmas características.

O processo histórico dual da educação brasileira se estende até os dias atuais e é o ponto de partida tanto para o pensamento social quanto para as ações presentes nas práticas políticas. A legislação referenciada neste trabalho evidencia essa característica estrutural da educação no Brasil.

A conjuntura econômica sinalizada por Reis (2004, p. 241), do início do século XXI, é tão atualizada como se desde sua publicação já não tivesse se passado mais de uma década:

Neste período, entre planos econômicos nacionalistas de controle inflacionário e políticas neoliberais globais de expansão do consumo, as taxas de juros foram elevadas a níveis jamais imaginados, a remuneração do trabalho diminuiu, a renda da população se contraiu, o desemprego se tornou estrutural e os direitos dos trabalhadores e da cidadania foram flexibilizados [...]

Comparada aos dias atuais, a configuração política mantém-se inalterada. Talvez a única inovação esteja no discurso motivacional com que o capital incentiva o desemprego à empregabilidade. A solução neoliberal de crescimento nacional e qualidade de vida do capital humano cria, edita e reelabora normas e leis visando favorecer ao capital. O desemprego disciplina o trabalhador que não deseja ficar desempregado e, portanto, é subordinado ao empregador. O princípio que sustenta a iniciativa privada tem como base o poder de articulação do capital sobre a legalidade.

A retomada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação, aponta à preocupação real que se estabelece para o enfrentamento dos problemas que o Brasil apresenta no nível da educação básica. No entanto, o pensamento pedagógico neoliberal não se isenta em manifestar interesse de “apoio” remunerado. Segundo denunciado pelo Jornal do Brasil⁴, vários parlamentares que participaram da Comissão de Educação e Cultura da Câ-

⁴ UNIVERSIDADE do voto. *Deputados controlam educação paga. OAB Nacional, Brasília, 02 abr. 2006. Notícias. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/5894/universidade-do-voto-deputados-controlam-educacao-paga> Acesso em 10 dez. 2019.*

mara eram proprietários de Instituições de Ensino. Desta forma, fica evidente que ao elaborar documentos educacionais são abertas linhas amplas de implementações políticas que para a iniciativa privada representam possibilidades de concretização dos seus interesses econômicos.

EMPRESÁRIOS DA EDUCAÇÃO: A COMERCIALIZAÇÃO ESCOLAR E A MERCANTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Além de estratégia de hegemonia para o capital que usa o trabalhador como massa de manobra, a educação é também uma fonte lucrativa para o capital através de políticos que, obviamente, buscarão atender seus próprios interesses. Segundo a notícia publicada na revista educação ⁵ sobre a bancada da educação na busca por tornar o setor em prioridade política:

Educadores e especialistas se uniram de forma espontânea para a construção da Bancada da Educação, iniciativa suprapartidária – a qual não se submete a partidos políticos – que busca colocar as temáticas educacionais no centro do debate político ao apoiar candidaturas nas esferas municipal, estadual e federal, que tenham como foco uma educação transformadora, com equidade e pluralidade de ideias.

Para que os projetos educacionais sérios e desinteressados sejam viabilizados resta, portanto, um longo percurso. Com respeito a uma educação desinteressada, Gramsci assim escreve no Caderno 12: “Uma educação desinteressada fornecida pela [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”(GRAMSCI, 2001, p. 33).

Entenda-se por desinteressada não uma ‘ausência de interesse’ em sentido imediatista, conforme conhecido no senso comum. O sentido apontado aqui se refere a uma educação escolar profunda, compreendida por Jesus (1985, p. 58) da seguinte forma:

“Desinteressado” não quer dizer neutro ou indiferente. Deve ser também afastada a conotação pejorativa de pouco interesse, de descaso. Pelo contrário, uma escola “desinteressada” vai significar que ela tem a função de formar “omnilateralmente” os homens. Exige-se desse tipo de escola que ela desenvolva as possibilidades e as tendências da criança, sem preocupação com a especialização. A escola “desinteressada” tem como grande perspectiva pedagógica “a formação de Homens superiores”.

Através da escola de interesse social coletivo, a partir de uma visão de responsabilidade humanitária e enriquecida de conhecimento teórico e ideológico, é possível propiciar uma formação emancipatória para novos dirigentes. Essa perspectiva tornará a escola capaz de oferecer “[...] à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter.” (GRAMSCI, 2001, p. 75).

A escola desinteressada no olhar de Gramsci oportunizaria a formação necessária aos trabalhadores sem que tivessem como única prioridade a formação profissional, pois a formação para o trabalho “[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e mão firme” (GRAMSCI, 2004, p. 75). Essa escola desinteressada, entretanto, modificaria os princípios pedagógicos existentes na educação escolar moderna, hegemônica, voltada a atender as necessidades do capital. Portanto, a escola desinteressada é uma utopia dentro da visão do capital, à qual a geração moderna está submetida.

5 BANCADA da Educação busca tornar o setor prioridade política. Revista Educação, 12 ago. 2019. Notícias. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/12/bancada-da-educacao-2/> Acesso em 15 jan. de 2020.

A análise crítica necessariamente perpassa a reestruturação produtiva mundial e a demarcação do Brasil neoliberal, em que toda a classe trabalhadora foi fortemente atingida com as mudanças no mundo do trabalho. A lógica do mercado que inseriu na subjetividade brasileira a racionalidade do capital atribuiu ao trabalho uma característica negativa: a atividade, quase que desqualificada e totalmente desvinculada do seu caráter ontológico. Neste sentido, cabe uma importante reflexão a respeito das categorias Trabalho e Educação e quanto ao princípio educativo do trabalho afim de entender o sentido ontológico do Trabalho e contraposição ao pensamento capitalista.

A construção do pensamento do Capital preconiza o progresso, o crescimento e, portanto, o enriquecimento. Este pensamento atingiu dimensões destrutivas à humanidade, seja em seus aspectos físico, psíquicos ou sociais. Igualmente desestruturou inúmeras famílias através da precarização do trabalho e do desemprego. Ainda há outro elemento extremamente importante que diz respeito à destruição da natureza e dos recursos naturais, recursos esses que não só garantem a sobrevivência de muitas famílias pelo Brasil, mas também atinge toda a sociedade.

O grupo social que forma a juventude apresenta um dilema que pode contribuir para a sua modificação conceitual, pois como sujeitos do seu tempo e da sua história passam a configurar novos perfis que a Sociologia poderá investigar. No entanto, o que há hoje é um jovem (que não é mais o de 1996) que compreende a função da educação como a de capacitadora e responsável por sua inclusão no mercado de trabalho. Com a ideologia das competências se acirra a conjugação do modo imperativo em que se ordena ao jovem “seja”, “faça”, “crie”, etc.

Quando se trata da formação no Ensino Médio brasileiro, trata-se de jovens adolescentes que já nasceram dentro do pensamento neoliberal e que, portanto, veem de forma natural a educação unicamente como um passaporte para a vida adulta e para o trabalho. Nesta linha de pensamento busca-se inquietar o pensamento dos leitores quanto a histórica oferta da educação pública x educação privada no Brasil e como as lacunas da educação popular oportunizam crescimento à iniciativa privada ao oferecer prestação de serviços, consultorias, e produção de material didático entre outros serviços e produtos para as escolas – inclusive da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário e a experiência brasileiros apresentados discorrem sobre um mercado de trabalho em que as melhores condições de advêm da formação técnica escolar (no sentido de formação intelectual, se configurando em melhores postos e remunerações). Já para o exercício operacional formal ou autônomo (formais ou informais) a formação exigida é mínima, a carga de trabalho exigida é maior e também os padrões remuneratórios são inferiores. Assim, a educação é determinada pelo capital que a juventude atual nasceu e cresceu sob sua ideologia neoliberal.

A educação brasileira possui, historicamente, forte participação da iniciativa privada que cada vez mais amplia a sua atuação. Ao passo em que o discurso de desqualificação da educação pública é mantido, cresce a superqualificação da educação privada. Desta maneira observa-se o empresariamento educacional no Brasil crescendo em dois campos fertilizados pelas políticas públicas educacionais: a oferta do serviço educacional como atividade fim oferecido pelas instituições privadas supervalorizado e o fornecimento de produtos e serviços de infraestrutura e apoio às instituições privadas e públicas. Ambos grupos de clientes absorvem o pensamento

pedagógico neoliberal refletem formação das subjetividades moldadas para a reprodução do capital em seus pensamentos e ações. Longo é o caminho dos defensores da educação pública e democrática que incansáveis mantem-se em lutas em prol da resistência a sedução do capital.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. *et al.* A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1984.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis.htm>. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. > Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Projeto de Lei nº 8.035-c, de 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outrosdocumentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em 13 dez. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. > Acesso em 19 jan. 2020.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. > Acesso em 21 dez. 2016.

_____. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em 12 fev. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jul. 2019.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

_____; Mercantilização da educação superior e o fazer docente. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, Santa Catarina, ano 11, n. 22, 2009. Disponível em:

<<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistapedagogicaChapeco/2009/no22/8.pdf>. > Acesso em 15 jan. 2020.

DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica e Editora UFG, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

_____. Caderno 22: Americanismo e Fordismo. In: _____. Cadernos do Cárcere. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. Cadernos do Cárcere. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JESUS, Antonio Tavares de. A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo, 1985. vi, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252657>> Acesso em 16 ago. 2019.

MEDEIROS, J. L. Formação para o trabalho x formação para a vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? Rio de Janeiro. Cad. Saúde Pública [online]. 1993, vol. 9, n. 3, pp. 239-248. Jul./set. 1993.

PAIVA, *et al.* O PNE (2014-2024) e a mercantilização da educação: uma análise onto-crítica. In: Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, 9; 2016, Fortaleza. Anais [...] Fortaleza: UFC, 2016. p. 2189. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44859/1/2016res>

umo_eve_anpaiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

PELLANDA, A. C. Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? Carta Capital, São Paulo, set. 2018.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. Trabalho, Educação e Saúde, v. 2 n. 2, p. 227-250, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/02.pdf> > Acesso em 13 fev. 2020.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

_____ *et al.* Entrevista. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 8, n. 15, p. 221-564. jul./dez. 2014.

_____. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018. E-book.

Organizadora

Lucimara Glap

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Ponta Grossa. Professora da Faculdade Santana dos Cursos de: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia.

Índice Remissivo

A

aprendizagem 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 28, 33, 35, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 74, 75, 96, 97, 98, 99, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 134, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 166, 174, 176, 177, 179, 180, 207, 208, 212, 216, 217

Aprendizagem 59, 119, 162

Área Rural 13

Aulas Remotas 207

Avaliação 108, 109, 114, 119

B

Bem-estar 195

C

Ciudades 76, 77, 79, 89, 93

colaborativa 30, 35, 36, 65, 77, 78, 83, 84, 86, 89, 153

Computacionais 74, 122, 135

Continuada 27

Curricular 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 66, 98, 107

Currículo 25, 27, 35, 119

D

Desafios 28, 59, 61, 74, 75, 135

Desenvolvimento 153, 184, 186, 191, 193, 212

dificuldades 37, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 62, 63, 65, 66, 75, 95, 96, 98, 101, 102, 106, 112, 117, 118, 123, 133, 134, 135, 142, 154, 159, 163, 174, 179, 180, 207, 209

Digital 43, 44, 46, 49, 57, 59, 135, 158

docência 30, 42, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 98, 169

Docência 20, 109, 152

Docentes 122

E

Educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 32, 33, 35, 39, 41, 42, 53, 56, 58, 59, 61, 64, 71, 74, 75, 94, 99, 107, 108, 117, 119, 125, 126, 135, 136, 137, 138, 150, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 192, 193, 194, 196, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218

Educação de Jovens e Adultos 58, 138, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171

educacional 21, 22, 27, 30, 31, 32, 35, 40, 41, 45, 48, 58, 61, 62, 63, 71, 73, 74, 98, 112, 113, 116, 117, 118, 123, 125, 128, 133, 138, 151, 155, 156, 163, 165, 180, 186, 189, 191, 196, 197, 198, 217

educadoras 13, 14, 21, 22, 23, 24, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 92

EJA 49, 119, 138, 142, 145, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170

Emprendimiento 77, 86, 88

Ensino 3, 14, 25, 30, 31, 32, 40, 42, 44, 46, 58, 61, 62, 75, 95, 96, 97, 98, 104, 109, 111, 122, 123, 129, 130, 132, 134, 135, 151, 152, 209, 211, 218

Ensino Médio 44, 46, 58

Ensino remoto 109

Evasão Escolar 173

F

FICAI 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Formação 27, 35, 42, 74, 95, 107, 119, 135, 159, 162

Formação continuada 162

Formación 77, 82, 83, 84

I

Inclusão 43, 44, 46, 47, 49, 55, 57, 59, 94, 99, 158, 166, 170

Informática 48, 52, 56, 59, 61, 64, 66, 71, 74, 75, 125, 135, 152, 157, 217

Infrequência 173, 178

Investigación 77, 81, 85, 88

L

Leitura 38, 41, 74, 138, 149

liberdade 17, 93, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 146, 147, 148, 170

literária 137, 138, 139, 140, 144, 147, 148

M

Matemática 75, 128, 161, 207, 208, 209, 211

Mulher 138

O

Organização 13, 41, 111, 119

Organização Curricular 13

P

Pesquisa 21, 25, 27, 28, 41, 42, 59, 75, 174, 177, 197, 205, 217, 218

Pós-graduação 184, 218

Potenciação 207, 208, 209, 212

Práticas Inovadoras 151

Pré-escola 13

Professor 42, 55, 56, 68, 72, 95, 129, 159, 194

Psicologia Positiva 195, 196, 197, 198, 204

R

Recursos 122, 158, 205

S

São Luís 12, 13, 14, 15, 20, 23, 24

Sistema prisional 138

T

Tecnologia 64, 75, 94, 125, 149, 151, 152, 155, 157, 159, 171, 218

Tecnologias 45, 48, 59, 62, 65, 74, 75, 95, 96, 98, 107, 127, 133, 135, 151, 153, 159, 166, 208

U

Universidade 2, 3, 12, 42, 55, 58, 74, 108, 121, 137, 161, 170, 171, 183, 186, 194, 195, 205, 218

