

A young woman with dark hair tied back, wearing a white collared shirt and a beige cardigan, is smiling warmly. She is holding a purple folder or book. The background is a blurred classroom with colorful posters on the wall.

Novas TENDÊNCIAS e PERSPECTIVAS da EDUCAÇÃO: métodos e práticas Vol. 3

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues
(Organizadora)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

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

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º 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.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

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

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam a necessariamente a opinião desta editora.

N936 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. / Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 235 p.
v.3

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-073-5
DOI: 10.47573/aya.5379.2.96

1. Educação. 2. Freire, Paulo - 1921-1997. 3. Prática de ensino.
4. Língua brasileira de sinais. 5. Pacientes hospitalizados - Educação. 6.
Tecnologia educacional. 7. Tecnologia da informação e comunicação I.
Rodrigues, Silvia Aparecida Medeiros. II. Título

CDD: 370.7

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

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: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação 10

01

Os gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das propostas para os anos finais do ensino fundamental 11

Marina de Fátima Ferreira Nascimento
Milena Moretto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.1

02

Diversidade cultural: uma oportunidade para o fim do preconceito no ambiente escolar 27

Elaine Cristina Gomes Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.2

03

A escola como espaço para o saber/fazer sob uma perspectiva Freiriana 36

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.3

04

Formação decolonial: interculturalidade e educação libertadora 49

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.4

05

Metodologias ativas e dificuldades de acesso em um curso EaD 65

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.5

06

O brincar como subsídio à aprendizagem na educação infantil 84

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.6

07

A implementação das tecnologias nas escolas públicas e algumas dificuldades nesse processo 96

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.7

08

A pedagogia para além da escola formal: pedagogia hospitalar um estudo no Centro Educacional Jamel Amed em Itacoatiara-AM 107

Narlandia de Oliveira Neves
Catarina Costa Fernanda

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.8

09

A utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas na Escola Estadual São Pedro, localizada no município de Maués-Am/Brasil, no período de 2021-2022..... 125

Maria Graciete dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.9

10

A construção da leitura e da escrita pelas experiências da educação infantil 136

Maria Lúcia Serique Reis

Suélia Cardoso da Silva
Darcy Cleide Bezerra da Silva
Maria Ivanete Bezerra dos Santos
Maria do Perpétuo Socorro Moraes Rocha
Maria Rosângela de Almeida Aquino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.10

11

De libras à língua portuguesa: a literatura como proposta de leitura e escrita para alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/ Brasil, no período de 2021-2022..... 145

Heloneida Maria Dantas Caldas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.11

12

O delineamento de uma política curricular para o ensino médio..... 162

Irlene Coelho Eloi da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.12

13

A prática pedagógica criativa com foco na alimentação em uma Escola Municipal de Manaus-AM: cultivando ciência desde a infância..... 173

Maria Lúcia Serique Reis
Cláudia Figueredo de Lima
Arlene Carvalho Blanco
Suélia Cardoso da Silva
Maria Ivanete Bezerra dos Santos
Maria Rosângela de Almeida Aquino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.13

14

Os prejuízos pedagógicos e sociais causados por aprovações imerecidas de alunos do ensino fundamental I 188

Idevandro Ricardo Colares dos Santos
Ailton Luiz dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.14

15

A narrativa como prática de leitura na base nacional comum curricular do ensino fundamental séries iniciais 201

Maria Ivanete Bezerra dos Santos
Maria Lúcia Serique Reis
Raquel de Oliveira Araújo
Rubenita Farias de Oliveira Souza
Raimundo Nonato de Oliveira
Daniela Martins de Moura Moreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.15

16

Resenha crítica do livro: O pensamento crítico na universidade 210

Maria Lúcia Serique Reis
Suélia Cardoso da Silva
Kathleen Tavares de Oliveira
Marleide de Souza Lima
Raimundo Nonato de Oliveira
Maria Ivanete Bezerra dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.16

17

Resenha pensamento crítico no treinamento profissional: para o desenvolvimento das competências cognitivas 213

Maria Rosangela de Almeida Aquino

Lidiane de Oliveira Lozana
Kelem Anselmo da Silva
Anne Paula Silveira da Silva
Erilda de Oliveira Duarte
Lourenço Nascimento Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.17

18

Resenha crítica do livro Pedagogia da autonomia.. 218

Suélia Cardoso da Silva
Maria Lúcia Serique Reis
Maria Ivanete Bezerra dos Santos
Maria Rosilene Lima da Silva
Aylem Alecrim Amaral
Darcy Cleide Bezerra da Silva
Cristini de Sousa Santos Biase

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.18

19

Resenha crítica do livro: “Educação como Prática de Liberdade” de Paulo Freire 223

Rubenita Farias de Oliveira Souza
Raquel de Oliveira Araújo
Maria Ivanete Bezerra dos Santos
Maria Lúcia Serique Reis
Suélia Cardoso da Silva
Maria Rosângela de Almeida Aquino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.19

Organizadora..... 228

Índice Remissivo 229

Apresentação

Este livro se inclui em um processo amplo de reflexão sobre a educação brasileira, sobretudo em um momento histórico em que as tecnologias estão cada vez mais inerentes a produção do conhecimento na Educação Básica e no Ensino Superior. Com isso, constitui-se em um importante instrumento de mudança no contexto de sistematização e produção de conhecimentos, por isso tem como objetivo reunir trabalhos que aprofundem o debate sobre a sociedade atual e sua relação com a educação, que tem demandas urgentes de fundamentação teórica e prática, que respondam aos anseios dos diferentes segmentos educacionais de professores.

A escolha dos capítulos norteou-se por três elementos centrais. O primeiro é que vivemos em uma sociedade de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, o que desencadeia mudanças na educação, que não acontecem isoladas da realidade; o segundo elemento está associado a socialização do conhecimento científico, que ocorre por meio da pesquisa na área da educação, que redefinem ideias, comportamentos e modifica as formas de perceber o ensino e a aprendizagem. O último elemento está relacionado aos desafios enfrentados por educadores nesse início do século XXI, demarcando a necessidade de adaptação e reorganização das relações sociais e profissionais, bem como as mudanças nas relações humanas tão caras a sociedade contemporânea.

Diante disso, a análise contextualizada de diferentes pesquisas, amplia a construção de reflexões críticas no âmbito de importantes eixos das demandas sociais, que supera o discurso comum carregado de certezas. Trata-se muito mais de incertezas coletivas, que ao juntarem-se a um projeto social de conhecimento, passam a repensar categorias abertas e dinâmicas do pensamento novo e complexo, projetando-se para uma visão de educação transformadora.

É importante ressaltar que as mudanças na educação se constitui por si mesma como desafiadora, exigindo discussão, superação de adversidades e formação continua dos professores para sua efetividade. É a organização do conhecimento de forma mais ampla e abrangente, indicados a partir da leitura de diferentes pesquisas, que incide na prática docente.

Assim, como toda coletânea coletiva, está também, precisa ser lida compreendendo a diversidade de contribuições trazida pelos diferentes autores. Cada texto tem intensidades e profundidades diferentes. Cada parte, cada fragmento produz sensações diversas no leitor, mas deixa a constatação de que cada produção é importante no contexto educacional, na medida que apresenta novas tendências e perspectivas para a educação.

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

Os gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das propostas para os anos finais do ensino fundamental

Marina de Fátima Ferreira Nascimento

Formada em Letras, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco.

Milena Moretto

Formada em Letras, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Professora do Programa Stricto Sensu em Educação da mesma universidade.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.1

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo compreender de que forma o livro didático propõe o trabalho com os gêneros orais e se as propostas apresentadas nele possibilitam a apropriação desses gêneros pelo aluno, uma vez que o oral, proposto pelas diretrizes educacionais como um dos eixos fundamentais para o ensino de língua materna, permanece, ainda, secundarizado e distante de atingir o status de objeto de ensino. Pautamo-nos, para isso, na perspectiva enunciativo-discursiva e elegemos como metodologia para a análise do corpus, a análise dialógica do discurso. O corpus selecionado é a coleção didática “Se Liga na Língua, 2018”, adotada no PNLD 2019. Os resultados preliminares evidenciaram a escassez de gêneros orais sugeridos no material didático e sinalizam para a necessidade da busca de recursos adicionais de aprendizagem e da formação docente adequada a fim de que a dimensão oral, determinante para a formação subjetiva, comunicacional e social do aluno, se faça mais presente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: gêneros orais. livro didático. formação docente.

ABSTRACT

The present chapter aims to understand how the textbook proposes the work with oral genres and if the proposals presented in it enable the appropriation of these genres by the student, since the oral, proposed by the educational guidelines as one of the fundamental axes for the teaching of mother tongue, remains, still, secondary and far from reaching the status of teaching object. To do so, we adopt the enunciative-discursive perspective and elect dialogic discourse analysis as the methodology to analyze the corpus. The selected corpus is the didactic collection “Se Liga na Língua, 2018”, adopted in the PNLD 2019. Preliminary results evidenced the scarcity of oral genres suggested in the didactic material and signalize the need to search for additional learning resources and adequate teacher training in order that the oral dimension, determinant for the subjective, communicational and social formation of the student, becomes more present in everyday school life.

Keywords: oral genres. textbook. teacher training.

INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel essencial não somente ao ensino da Língua Portuguesa, mas à constituição e ao desenvolvimento humano. Em suas múltiplas expressões (escrita, oral, gráfica, digital) ela permeia as atividades e a ação humana desde os usos interligados à vida diária aos eventos comunicativos mais elaborados.

Sob esse aspecto, também o espaço escolar se estabelece como uma, entre as múltiplas esferas, constituídas nas relações sociais mediadas pelo uso da linguagem. Frente a isso, pensar em práticas educacionais promotoras do desenvolvimento humano requer, entre outros fatores, a consideração das possibilidades de “materialização” dessas práticas, no ambiente escolar.

Entre essas possibilidades de materialização, a perspectiva de ensino a partir da adoção

de gêneros textuais tornou-se uma das mais difundidas desde a sua sugestão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a sua manutenção na diretriz curricular vigente Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, o livro didático, sobretudo nas instituições de caráter público, constitui-se como um dos instrumentos referenciador e em, não raros casos, o único suporte disponível.

Nesse contexto, o presente capítulo pretende discutir de que forma o livro didático propõe o trabalho com os gêneros orais e se as propostas apresentadas nele possibilitam a apropriação desses gêneros pelo aluno. Para tanto, nas seções seguintes apresentaremos a perspectiva teórica sob a qual se fundamenta este texto, o contexto e o percurso constituído para a análise, a verificação dos dados e a exposição de seus resultados, encerrando com nossas considerações finais.

DIÁLOGO E INTERATIVIDADE: OS GÊNEROS DO DISCURSO

Assumimos, para nossa investigação, a perspectiva enunciativo-discursiva. Bakhtin e seu círculo de colaboradores concebem o enunciado como a unidade primária do discurso e de suas modalidades. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como uma expressão dos distintos enunciados produzidos a partir dos eventos comunicacionais cotidianos, os quais são acordados pelos falantes no processo dialógico de interação. Nesse sentido, conforme explicita o filósofo “Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta) tão social quanto a língua e igualmente determinados pela comunicação” (BAKHTIN, 2016, p.117).

Sob esse panorama, o processo comunicativo de caráter dialógico, coletivo e social circunscreve-se sob um contexto mais amplo definido, por Bakhtin, como campos da atividade humana. Para o autor, os âmbitos da atuação humana estão indissociavelmente interligados a linguagem fator que, conseqüentemente, atribui-lhe formas e usos tão multiformes quanto às ações de seus actantes.

Perante isso, os enunciados produzidos nestas distintas esferas de atuação refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. Segundo sugere, esta constituição social da língua determina-se não apenas pelo conteúdo temático e estilo linguístico dos enunciados, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Sendo assim, não obstante a individualidade de cada enunciado torna-se factível a similaridade de sua caracterização uma vez que, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12).

Nas acepções bakhtinianas, os gêneros do discurso caracterizam-se por sua riqueza e diversidade, peculiarmente infinitas porque tão inesgotáveis quanto às possibilidades da multifacetada atividade humana.

Desta forma, atuar nas diferentes esferas da interação humana requer o domínio de gêneros usuais, denominados por Bakhtin (2016), de gêneros primários em razão de sua baixa complexidade. De modo similar, a integração aos distintos espaços comunicacionais requer o domínio de gêneros discursivos identificados por secundários e que recebem tal titulação por, normalmente, se interligarem a situações comunicativas mais elaboradas e complexas.

Sob outro ângulo e aspectos, o caráter essencialmente dinâmico, interacional e respon-

sivo atribuído pelo círculo de Bakhtin à língua e a sua constituição comunicacional referenciaram, também, distintos âmbitos da ciência da linguagem, incluindo as direcionadas ao campo didático com prospecção para o ensino e a aprendizagem em contexto escolar.

Nesse âmbito, os pesquisadores em didática e ensino de língua materna francesa, Schneuwly e Dolz (2010), defendem a tese de que o ensino sobre a produção e a compreensão da linguagem se faz, obrigatoriamente, sobre os gêneros quer se queira ou não.

Na percepção dos autores, os gêneros constituem o instrumento indispensável de mediação de toda estratégia de ensino e o material inesgotável para o ensino da textualidade. Em função desse posicionamento, os pesquisadores são, por vezes, referenciados em algumas coleções didáticas, como por exemplo, Português Linguagens (CEREJA, 2018), fator que os aproxima de nossas discussões e objetos de análise.

Do mesmo modo, as discussões que circundam o conceito de gênero oral também encontram ancoramento teórico nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores. Para Schneuwly e Dolz (2010), embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula através da rotina cotidiana, da leitura de instruções, da correção de exercícios, o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado no contexto do ensino e da aprendizagem, ocorrendo de forma incidental e não planejada distintamente do que acontece, por exemplo, com a escrita e a literatura, as quais são elevadas ao status de objeto de ensino e, em razão disso, potencialmente referenciadas nos documentos oficiais e sistematizadas no planejamento dos professores.

Diante disso, supomos que o ensino do oral tem ocorrido no âmbito formal, ou seja, priorizado as práticas de oralização de textos escritos, sem apropriar-se da essencialidade e da variabilidade de gêneros textuais orais tornando-se, portanto, pertinente a projeção desse estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DE ANÁLISE

O corpus selecionado para a análise dos dados é composto pela coleção “Se liga Na Língua, Leitura, Produção De Texto E Linguagem”, obra que integrou um dos seis acervos selecionados pela comissão técnica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2019) e foi adotada por uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo.

O processo de escolha da obra efetuou-se a partir de encontros interinos ocorridos nas unidades escolares e em dois encontros presenciais gerais, dos quais participaram distintos agentes educacionais (Secretário da Educação Municipal, Secretaria Adjunta, Supervisores de Ensino, Professores responsáveis pela formação continuada docente, Professores atuantes em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa). Os direcionamentos para a escolha pautaram-se nas orientações disponibilizadas pelo MEC, no currículo municipal recentemente reformulado de acordo com a BNCC (2018) e, especialmente, no GUIA PNLD (2019), espécie de catálogo que expõe além da ficha técnica obras aprovadas para a escolha, critérios para a sua seleção, como por exemplo, adequação aos eixos (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa.

A coleção em análise fundamenta-se, de acordo com seus autores Ormundo e Siniscalchi (2018) sob uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. Para tanto, a coleção compõe-se de quatro volumes destinados aos quatro anos finais do Ensino

Fundamental (6º ao 9º ano) Cada um desses volumes organiza-se em torno de oito capítulos com foco em um gênero principal e a menção de demais subgêneros pertencentes a campos de atuação relacionáveis ao do gênero principal ou que dele se aproximem via analogia estrutural, temática ou intertextual. Vejamos, na sequência, um exemplo da composição do capítulo e de suas subseções:

Figura 1 - Sumário do capítulo 2. Se Liga na Língua - 7.º ano

CAPÍTULO 2 – ENTREVISTA: UM BATE-PAPO ORGANIZADO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nossa entrevista na prática	Textos em conversa
<p>"Serginho (Groisman) entrevista vítima de <i>bullying</i>" (Manoela Sales) p. 54</p> <p>Desvendando o texto p. 56</p> <p>Como funciona uma entrevista? p. 57</p>	<p>"Entrevista com Pedro Braggio" p. 58</p> <p>Refletindo sobre o texto p. 60</p>	<p>Perguntas bem formuladas p. 62</p>	<p>Momento de produzir p. 64</p> <p>Momento de avaliar p. 65</p> <p>Momento de apresentar p. 65</p>	<p>Entrevista de vítima de <i>bullying</i> e poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo p. 66</p>
Transformando a entrevista em <i>post</i>	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
<p>Produção de <i>post</i> p. 67</p>	<p>Pronome pessoal p. 68</p> <p>Pronome pessoal reto e oblíquo p. 69</p> <p>Pronome de tratamento p. 71</p>	<p>O uso de <i>x</i> e <i>ch</i> p. 77</p>	<p>Leitura da lei nº 13.185, de 2015, discussão em grupo e análise de artigos da lei, elaboração de esquema p. 79</p>	

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 9).

A partir desse contexto e da suposição de que os gêneros orais são insuficientemente sistematizados no ensino e as diretrizes federais, assim como, os materiais didáticos elaborados a partir destas proposições, contribuem para uma possível escassez das práticas orais, suscitaram as seguintes questões.

1. Como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros orais?
2. A nova configuração traz atividades que favoreçam a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo, construção composicional)?

Para responder a estas questões, fundamentamo-nos na perspectiva Bakhtiniana (2016) de linguagem e nos propomos a efetuar uma análise dialógica do discurso.

De acordo com Brait (2006), Bakhtin e os colaboradores de seu convívio não propuseram uma teoria analítica conclusiva, com características de método e aplicável à análise instrumental. Entretanto, os estudos desenvolvidos por Bakhtin e outros membros do que, atualmente, denomina-se Círculo de Bakhtin corroboraram para o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso proposta, posteriormente, por estudiosos do círculo bakhtiniano, a partir do conjunto contextual da obra destes filósofos da linguagem e que se fundamenta no seguinte princípio: "não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido" (BRAIT, 2006, p.24).

Nesse âmbito, Brait (2006) sugere que a indissolubilidade das relações existentes entre língua, linguagem, história e sujeito viabiliza a proposição de uma análise dialógica do discurso direcionada à percepção da construção/produção de sentidos essencialmente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

OS GÊNEROS ORAIS NA COLEÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE E EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS

Iniciando o processo de análise, expomos um quadro ilustrativo elaborado com a finalidade de dimensionar os gêneros priorizados por capítulo nos quatros volumes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

Quadro 1 - Gêneros predominantes em cada volume da coleção

Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6.º ANO	Gênero Predominante Por Capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Diário	Verbetes	História em Quadrinhos	Relato de experiência	Poema	Anúncio e outros gêneros publicitários	Comentário de leitor	Conto
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 7.º ANO	Gênero Predominante Por Capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Notícia	Entrevista	Conto Fantástico	Poema Narrativo	Texto Teatral	Palestra e Seminário	Resenha Crítica	Relato de Viagem
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 8.º ANO	Gênero Predominante Por Capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Reportagem	Rap	Regulamento e Estatuto	Debate Regrado	Roteiro de cinema	Artigo de opinião	Crônica	Miniconto
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 9.º ANO	Gênero Predominante Por Capítulo							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Poema protesto	Carta aberta	Romance	Biografia	Charge	Conto psicológico	Conto e Romance de ficção científica	Artigo de divulgação científica

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 9).

Mediante essa ilustração é possível constatar a comprovação prévia de uma das hipóteses balizadoras desse estudo: o espaço insuficiente cedido ao ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais¹ orais. Entre os oito capítulos destinados ao 6.º ano do Ensino

¹ Utilizamos a expressão gêneros discursivos/textuais porque, para nós, os aspectos textuais de quaisquer gêneros estão a serviço da enunciação e do discurso.

Fundamental não há a indicação de nenhum gênero titular pertencente à esfera do oral. As escolhas efetuadas para esse ciclo de aprendizagem priorizam a formalidade da escrita mediatizada pela proposição de gêneros clássicos e, possivelmente, apreciados pela faixa etária de seus destinatários como são as histórias em quadrinhos e os contos. Nessa perspectiva de propor-se exemplares de escrita é sugerido um capítulo sequenciado por poemas, os quais, no contexto histórico das práticas do ensino da Língua Portuguesa, sobretudo quando estas eram guiadas por concepções gramaticais de aprendizagem, os poemas eram propostos como moldes da escrita dita correta, culta e adequada. Atualmente, pelo viés integrador entre os campos da linguagem sugeridos pela Base Comum Curricular, o poema transita entre as esferas da expressão escrita e artística-literária contribuindo, desse modo, para o aprofundamento de suas dimensões culturais e paralinguísticas.

A verificação dos gêneros discursivos/textuais sugeridos no escopo de cada capítulo destinado ao ensino-aprendizagem do 7.º ano indicam também que a prevalência das práticas escritas sobre as orais será mantida. Entre os oito capítulos propostos para estudo, apenas o capítulo seis prioriza gêneros pertencentes à esfera oral, combinando a palestra e o seminário em uma mesma sequência de atividades. Dessa forma, são apresentadas transcrições escritas dessas produções orais, conforme anunciado pelos autores no manual do professor (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXV), bem como propostas de retextualização que culminam na adaptação de um seminário e em sua posterior transição, transformando os tópicos de um slide em uma sequência fotográfica sem uso de recurso verbal (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.198).

Em relação aos demais capítulos que compõem o exemplar destinado ao 7.º ano do Ensino Fundamental verifica-se a sugestão dos gêneros conto fantástico e poema narrativo, fator que possivelmente alinha-se à perspectiva de um ensino em espiral (retomada de conhecimentos prévios, aprendizagem e aprofundamento de novos), anunciada pelos autores na exposição do manual em “U” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XV).

Ademais, os capítulos restantes integram -se ao campo jornalístico-midiático sugerindo três gêneros pertencentes a essa esfera: a notícia, a entrevista e a resenha crítica.

Em um plano geral, pode-se inferir que embora, nesse volume, haja a ocorrência de um capítulo destinado ao estudo de gêneros discursivos/textuais orais, os sete capítulos restantes concentram seus objetos de ensino sobre os alicerces da cultura escrita evidenciando, uma vez mais, a escassez de conteúdos que promovam o ensino do oral, bem como o quanto ainda torna-se premente as discussões sobre o seu ensino.

Ao analisarmos os capítulos do volume destinado ao 8.º ano do ensino fundamental, verificamos que entre os oito gêneros indicados para estudo, apenas um pertence à esfera do oral. Valorizado recurso dos contextos jornalístico-midiático, o debate regrado está, tradicionalmente, presente no ensino escolar e em seus materiais de suporte pedagógico- didático pelo menos desde a promulgação dos PCNs (1998) e da produção de coleções alinhadas à sua perspectiva (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2002; CONVERGÊNCIAS PORTUGUÊS, 2014) sendo mantido na atualidade, possivelmente em razão de sua valoração social e de sua centralidade em distintos suportes como programas televisivos, via web e áudio (rádio e podcast).

Próximo ao contexto da oralidade, há a indicação do Rap, gênero musical que transita entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático, em razão do caráter de denúncia-pro-

testo, os quais a quase totalidade de suas letras promove. Embora, o escopo final desse gênero culmine com a narrativa ou o canto, seu planejamento e composição partem essencialmente da escrita e da estruturação do texto sendo, por essas condições, caracterizado como um gênero fronteiro, cuja expressão de oralidade passa, essencialmente, pelos caminhos da escrita.

Em relação aos demais gêneros sugestionados observa-se que dois deles corroboram para a ampliação do campo jornalístico-midiático com a inclusão da Reportagem e do artigo de opinião nos primeiro e sexto capítulo respectivamente, propondo-se também um capítulo destinado ao estudo de leis, regulamentos e estatutos, o qual contextualiza os aspectos sociais, formais e estruturais desses gêneros.

Por fim, os três capítulos restantes priorizam a tradição literária ao mesmo tempo em que a atualizam alinhando-se às perspectivas da Base Comum Nacional (2018) que inclui tanto gêneros contemporâneos quanto os que dialogam com outras expressões da linguagem. Nessa perspectiva, são propostos o roteiro de cinema (capítulo 5), a crônica (capítulo 7) e o miniconto (capítulo 8).

O volume que sela o último ano do fundamental (9.º ano) traz em sua capitulação gêneros essencialmente escritos conferindo primazia aos campos jornalístico e artístico-literário. Sendo assim, o volume traz em seu capítulo inaugural o poema protesto, gênero que transita entre os campos privilegiados no volume, o qual é, por sua vez, na coleção, correlacionado aos gêneros carta-aberta (capítulo 2) e charge (capítulo 5). Embora, esses últimos integrem essencialmente o âmbito jornalístico são aproximados do poema-protesto em razão de seu conteúdo temático e da ironia crítico-reflexiva presente em ambos.

Já os demais capítulos alinham-se à perspectiva literária sugestionando o romance, a biografia (que embora também transite na esfera jornalística apresenta, na coleção, predominância de caracterização literária), o conto psicológico, o conto e o romance de ficção científica, finalizando com um retorno ao campo jornalístico na proposição do artigo de divulgação científica.

Sob um plano geral, o olhar panorâmico sobre os quatro volumes da coleção evidenciou como, uma das hipóteses sugestionadas ao longo desse estudo; a de que não obstante as distintas reformulações operadas no ensino de Língua Portuguesa, o espaço cedido ao ensino do oral ainda é escasso e insuficiente.

Em termos quantitativos, esse dado se comprova ao contabilizarmos que entre os trinta e dois capítulos propostos nos 4 volumes da coleção, apenas 2 possuem como gênero discursivo/textual titular, um exemplar pertencente à esfera oral.

Outro dado relevante é o de que o ciclo de aprendizagem do ensino fundamental é iniciado e encerrado sem a proposição do ensino e da aprendizagem sistematizados de um gênero discursivo/textual oral, ou seja, os volumes destinados ao 6.º e ao 9.º ano do Ensino Fundamental não apresentam em seus dezesseis capítulos a titulação de um gênero discursivo/textual oral para o estudo aprofundado e sistematizado, conforme estratégia balizada no ensino de gêneros defendida e adotada pela coleção, segundo sinalizam seus autores (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Desse modo, infere-se que a organização capitular de cada volume reflete tanto a valorização da escrita operadas nas demandas sociais e, conseqüentemente, repercutidas no antro

escolar, quanto o alinhamento às diretrizes legais educacionais que orientam demasiadamente o ensino da escrita possivelmente direcionadas por concepções que aliam o pleno domínio da oralidade a contextos de pré ingresso escolar.

Por outra via, podemos questionar os interesses sócio-políticos e econômicos que atravessam a produção dos documentos legislativos oficiais, cuja adesão plena é quesito inerente para a validação dos materiais didáticos produzidos por quaisquer autores que pretendam pleitear a inclusão de suas produções no Programa Nacional do Livro Didático idealizado e mantido pelo Governo Federal.

Nesse contexto, ao minimizar-se a inclusão do ensino de gêneros discursivos/textuais orais nas diretrizes que regulamentam o ensino no país, os Órgãos responsáveis contribuem para a redução no domínio da expressão, da comunicação, da palavra, dessa, sobretudo, apontada por distintos intelectuais como instrumento mediador de poder (CORTELLA, 2012; FOUCAULT 2001). Deste modo, a conseqüente escassez do domínio da palavra, da verbalização, do oral minimiza a fala da parcela majoritariamente excluída que apenas “sussurra” por seus direitos perpetuando, por essa via, o sistema difusor de desigualdade social conhecido e sustentado há séculos por meio de um sistema capital e social que se organiza a partir da segregação de classes.

Na sequência, traremos a análise de algumas atividades sugeridas à aprendizagem do gênero palestra:

Figura 2 - Trecho do texto apresentado no capítulo 6 – 7º ano

para quem não viu, um *trailerzinho*. [...]

25 [*Trailer* do documentário, seguido por aplausos.]

Eeee... éééé... eu aprendi então bastante... éééé... e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeee... transformação social. Na verdade, o *history telling*, né?, a contação, uma boa história, que emociona, é capaz de mudar o mundo. Eeee... aprendi também que... como a gente

30 mede esse impacto social, né? Porque é muito fácil a gente medir e **aferrir** os lucros de uma empresa, os números, né?, são muito mais fáceis, mas como você mede o impacto deeee... ah uma escola que começa a ensinar empatia pras crianças e consegue diminuir o *bullying* e a violência éééé... éééé... nas relações entre essas crianças? É muito difícil e e e essa e e e o

35 impacto é é deeee... é como uma frase do... que tava na parede do **Einstein** que diz assim: “Nem tudo que conta pode ser contado e nem tudo que pode ser contado conta”. É esse tipo de impacto, que começa como uma bola de neve invisível e começa inspirando a própria equipe que tá rodando o filme, né?, e vai se expandindo, se expandindo, e hoje só através do boca

40 a boca a gente já chegou em praticamente todas as partes do mundo. Esse filme já foi mostrado pros **aborígenes** na Austrália, já foi exibido três vezes em **Harvard**, já foi exibido na **Columbia University**, na **Brown**, na **JEW**,

e Lei 9.010 de 19 de fevereiro de 1996.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.182).

No fragmento, verifica-se a indicação de ações ocorridas em tempo real, no momento da fala e que compõem parte do contexto extralinguístico, interacional e dialógico do gênero (exibição do trailer seguida de aplausos). Do mesmo modo há a tentativa de reproduzir, com o máximo de fidelidade, as marcas da interação face a face, conforme observa-se em “Eeeee...ééééé....eu aprendi então bastante...éééé e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeeeeee.... transformação social”.

A partir disso, pode-se inferir que a fala da cineasta está carregada de emoção. Ao reportar para o outro sua experiência, adentra em um processo de dialogicidade e interação, ao passo que, simultaneamente, revive, redefine as dimensões e o alcance do sucesso de seu

trabalho. Nesse processo, parece não localizar os vocábulos adequados para a expressão de sua experiência real. E nesse contexto, as repetições “Eeeee...éééé e deeeee... indicam ser o respiro, a pausa necessária para que as encontre.

Por tratar-se de um exemplar didático destinado à escolha do professor no Programa PNLD 2019, o volume apresenta anotações/orientações marginais que poderão nos auxiliar na busca das respostas para nossas questões de investigação.

No caso da leitura 1 em que é proposta a transcrição da palestra de Mara Mourão é sugerido ao docente que, se possível, exiba o vídeo disponível na mídia digital ou opere a leitura, em voz alta, de 50% do texto solicitando aos alunos que observem e registrem informações como autoria, assuntos e objetivos da palestra. Após esse estágio inicial, recomenda-se a comparação entre o acervo digital e o texto, bem como finalize as anotações iniciadas:

Figura 2 - Trecho do texto apresentado no capítulo 6 – 7º ano

Leitura 1 – Apresente o trecho do vídeo da palestra para seus alunos. Ele está disponível na internet. Se não for possível exibi-lo, leia o texto transcrito em voz alta. Em um primeiro momento, os alunos não devem acompanhar com a transcrição; devem apenas ver e/ou ouvir. Peça a eles que anotem o assunto tratado pela palestrante, o ponto de vista dela sobre o tema e seus principais argumentos. Na

Em um segundo momento, peça aos alunos que comparem o que ouviram com a transcrição e que terminem de fazer suas anotações. Nesta etapa, eles podem fazer uso do glossário para compreender melhor algumas das referências contextuais. Por fim, divida-os em equipes para que respondam: “Na opinião de vocês, qual é a principal ideia defendida por Mara Mourão?”.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.183).

Na análise dessas orientações, é possível observar tentativas de adaptação do oral às distintas realidades dos variáveis contextos de ensino, considerando-se aqueles que possuem suporte tecnológico adequado e os que dele carecem. Esse movimento adaptativo inicial denuncia a crítica exposta por distintos pesquisadores (FREITAS, 2017; GIROTTO, 2018; VENCO, 2018) acerca do aumento das desigualdades sociais nos processos de ensino e de aprendizagem e expõe a ineficiência de uma base curricular que se propõe, mediante a unificação de conteúdos, garantir a equidade educacional.

No que se refere ao reconhecimento e à aprendizagem do gênero palestra, ao considerar-se os distintos estudos que acenam para a proposição de estratégias direcionadas ao ensino adequado do oral (BUENO, 2009; CRESCITELLI, 2011; DIELE, 2017) verifica-se que a percepção dos elementos cinésicos e paralinguísticos essenciais à reprodução do gênero são mais facilmente identificáveis através da análise dos recursos audiovisuais que o suportam, permanecendo, consideravelmente, insuficientes, mediante apenas a audição de seus aspectos transcritos, fator que, conseqüentemente, se torna um limitador à aprendizagem efetiva.

Ademais, observa-se que, na tentativa de suprir as carências tecnológicas e materiais, a ação indicada é a leitura em voz alta feita pelo professor, indicação que reitera os dados de inúmeras pesquisas relacionadas ao campo do oral (DIELE, 2016; CRESCITELLI, 2011), as quais apontam para a prevalência dessa estratégia, indicada nas pesquisas como pouco eficiente, em sala de aula. Outra ação observada é a sugestão da tomada de notas e do registro escrito de

aspectos específicos da palestra (objetivos, tema, assuntos secundários, argumentos empregados pela palestrante), o que nos desvela vários fatores, como o alinhamento da coleção à BNCC (2018).

Nas anotações na margem da coleção, é possível identificar a menção a pré-requisitos (habilidades contempladas em capítulos anteriores, supostamente apropriadas pelos alunos e consideradas essenciais à aprendizagem dos próximos tópicos) e às habilidades supostamente relacionadas aos gêneros e priorizadas neste capítulo, conforme demonstra-se a seguir:

Figura 3 - Habilidades apresentadas no capítulo 6 – 7º ano

Capítulo 6	Habilidades: EF67LP06, EF67LP20, EF67LP24, EF69LP55, EF07LP04, EF07LP05
Pré-requisitos	
• EF06LP09	
• EF06LP10	
• EF67LP21	
• EF67LP24	
• EF69LP40	

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.182).

Em segundo plano, a sugestão da tomada de notas acena para outros dados apontados pelas pesquisas: o atrelamento do oral aos processos de escrita e a sua utilização como um trâmite de passagem para o aperfeiçoamento desta, o que reforça a tese de que o oral permanece como um eixo secundário da aprendizagem.

Na sequência, a estratégia sugerida à finalização desta etapa inicial é a da divisão dos alunos em equipes para a redação de uma pergunta pré-formulada e de sua posterior leitura à classe:

Quadro 2 - Atividade proposta na coleção – 7º ano

*Por fim, divida-os em equipes para que respondam: “Na opinião de vocês, qual é a principal ideia defendida por Mara Mourão?”
Os grupos deverão apresentar sua conclusão e justificá-la.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.183).

Essa ação evidencia a manutenção de estratégias, as quais reforçam a ideia de que a oralização de atividades escritas possibilita a aprendizagem efetiva de gêneros orais, orientação que foi já desmistificada pela conclusão de distintas pesquisas (GOMES-SANTOS, 2009; SCHNEUWLY e DOLZ, 2010).

Cabe ressaltar que, ao sugerir-se a tomada de notas, orienta-se para que, no registro dos alunos, contenha o produtor, os objetivos, o tema, os assuntos secundários e os argumentos empregados pela palestrante, tópicos que, na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, relacionam-se ao contexto de produção e ao seu conteúdo temático, fator que evidencia a tentativa de aproximação entre as atividades propostas na coleção e a concepção enunciativo-discursiva que tanto a Base Curricular (2018) quanto o material didático defendem assumir.

A atividade seguinte pretende aprofundar o funcionamento de uma apresentação pública e, com esse intuito, não se limitará a análise dos gêneros titulares do capítulo, os quais, segundo

as afirmações iniciais dos autores descritas no manual do professor, seriam priorizados: “cada capítulo traz um gênero em foco e atividades de observação de suas características (contexto de circulação, estrutura e elementos linguísticos)” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXV). Ao contrário do que se afirma em relação à priorização dos gêneros selecionados para o capítulo, o convite introdutório à continuidade das atividades enfatiza a proposição de outros.

Assim, a segunda questão propõe ao aluno que estabeleça uma comparação entre os gêneros palestra e conversa informal.

Figura 3 - Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano

- 2** Pense em uma *palestra* e em uma *conversa informal* (que também é um gênero oral), como a que mantemos no dia a dia com os colegas e a família. Agora, compare os dois gêneros.
- a) Em qual deles o falante desenvolve sozinho o tema? *Na palestra.*
 - b) Qual dos dois gêneros admite uma fala descontraída, menos cuidada? *A conversa informal.*
 - c) Qual pressupõe intimidade entre os interlocutores? *A conversa informal.*
 - d) Em qual deles é preciso manter o tema, evitando passar para novos assuntos? *Na palestra.*
 - e) Qual dos dois tem um compromisso maior com a precisão das informações e com a clareza na linguagem utilizada? *A palestra.*

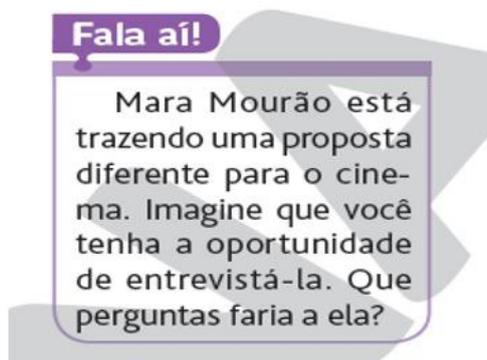


Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.185).

Note-se que é solicitado ao aluno que ele “pense” em um exemplar de cada gênero sem a oferta de material linguístico palpável (exemplares variados de ambos os gêneros) os quais, possivelmente, possibilitariam uma análise comparativa adequada por parte do estudante. Considerando-se que o livro didático ofertou o exemplo de trechos transcritos de uma única palestra e não mencionou o gênero conversa informal o qual, embora considerado primário e proveniente de experiências pré-escolares e cotidianas do aluno, apresenta variações de acordo com a regionalidade, a adequação linguística, a intencionalidade da comunicação, fatores que podem dificultar, ao estudante, o dimensionamento dessa caracterização apenas a nível “mental”.

Nessa mesma linha comparativa entre gêneros discursivos/textuais orais é proposto no quadro “Fala aí” a produção de uma entrevista:

Figura 4 - Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.186).

Nas anotações na margem do material destinadas ao uso do professor há a indicação de que se oriente o aluno a escrever as perguntas e a apresentar aos colegas, cabendo ao professor “destacar aquelas que fazem um bom aproveitamento do conteúdo da palestra” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 186).

A partir desse contexto podemos referenciar as observações de Geraldini (2015) a respeito do que ele denomina de atividades de simulacro, ou seja, a sugestão de situações de linguagem irreais (“imagine”), não pertencentes ao contexto escolar e do aluno, as quais, provavelmente, nunca virão a concretizar-se gerando, na percepção do autor, desmotivação e ausência de compreensão acerca dos reais objetivos de produção/utilização do gênero.

Por outro ângulo, observa-se a sugestão da escrita, ação que evidencia o uso do oral como mero acessório para o seu aperfeiçoamento, desvalidando-o como objeto de conhecimento ensinável e necessário ao desenvolvimento pessoal e à atuação social.

Por fim, sugere-se ao professor que destaque as questões, produzidas pelos alunos, consideradas pertinentes ao conteúdo da palestra. Entretanto, quais critérios pautarão essa escolha? Que tratamento será dado às questões consideradas inadequadas?

Partindo do pressuposto de que cada docente possui uma concepção de ensino e pelo material tratar-se de um exemplar destinado ao uso do professor, seria pertinente, em nosso entendimento, a finalização dessas orientações com sugestões de procedimentos ao docente que valorizasse o contexto de produção dos textos, das propostas, enfim a dialogicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo pretendeu discutir de que forma o livro didático propõe o trabalho com os gêneros orais e se as propostas apresentadas nele possibilitam a apropriação desses gêneros pelo aluno. Partindo-se da hipótese que, embora desde a década de 90, as diretrizes educacionais oficiais proponham o ensino do oral, na perspectiva dos gêneros textuais, como um dos eixos obrigatórios ao ensino de língua materna, sua orientação ainda permanece secundarizada nos materiais didáticos e no planejamento do professor, cujo principal suporte referencial de ensino é, primordialmente, o livro didático.

Nesse contexto, os resultados de nossa análise evidenciaram a desproporcionalidade entre a sugestão do ensino da escrita e do oral. Em termos quantitativos, entre os 32 capítulos

que compõem a coleção didática destinada aos anos finais do ensino fundamental apenas 4 abordam, parcialmente, os gêneros orais, com o agravante de que eles estão ausentes em dois momentos considerados cruciais para a aprendizagem; o 6.º ano, elo entre o último estágio dos anos iniciais e o início dos finais; o 9.º ano, encerramento do ciclo fundamental e passagem para o Novo Ensino Médio.

Em relação à proposição dos gêneros e às possibilidades de sua apropriação pelos estudantes, verificou-se que as atividades propostas se limitam, em grande parte, à interpretação textual e à menção de características relacionadas ao contexto de produção e ao seu conteúdo temático sem ofertar propostas que possibilitem o reconhecimento íntegro de sua estrutura e estilo composicional. Ademais, são sugeridos distintos gêneros da esfera oral (conversa informal e entrevista, por exemplo) como correlacionados à palestra, propondo-se sua produção e análise, na ausência de uma apresentação prévia que possibilite consistência na execução dessa tarefa.

Sendo assim, a correlação de múltiplos gêneros considerados similares apenas por seu pertencimento à esfera do oral podem comprometer a aprendizagem integral do gênero textual, supostamente priorizado no capítulo, em todas as suas dimensões enunciativo-discursivas (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Esse panorama desvela a insuficiência do espaço cedido à aprendizagem do oral e de sua mitigação em relação à cultura escrita que, tradicionalmente, no ensino de Língua Portuguesa, o sobrepõe e continua a secundarizá-lo no contexto escolar.

Sob outro ângulo, enfatiza-se a necessidade da instrução inicial e da formação continuada docente, uma vez que, segundo os resultados de distintas pesquisas (CARNIN E MORAES, 2021; NONATO, 2018; CRESCITELLI, 2011; BUENO, 2009), grande parcela dos professores atrela o domínio dos gêneros orais às experiências cotidianas pré-escolares; outra parcela considera as táticas de oralização (leitura em voz alta, declamação, socialização de respostas), simultaneamente, como estratégia eficiente de ensino e resultado de significativas aprendizagens e a outra parcela, por fim, relata dificuldades na identificação das características composicionais dos gêneros, bem como na seleção do que e de como deve ser ensinado.

Em síntese, esse estudo contribuiu para endossar as evidências de que nos materiais didáticos e, porque não dizer nas salas de aula, o ensino do oral ainda permanece acantonado e pormenorizado comprometendo, desse modo, a formação e o desenvolvimento comunicacional, subjetivo e social do aluno.

Nesse sentido, um dos caminhos que se define para a amenização dessa problemática são os investimentos e o aperfeiçoamento na formação inicial e continuada dos professores para que além de uma apropriação adequada dos gêneros textuais orais e de seus respectivos modelos didáticos², os docentes sintam-se aptos e munidos das condições necessárias para a seleção e a complementação de materiais/recursos/estratégias, uma vez que os livros didáticos disponibilizados pelos Programas Governamentais têm se demonstrado insuficientes, para de forma exclusiva, disponibilizar os aportes necessários à aprendizagem efetiva da linguagem.

2 Modelos didáticos de gêneros dizem respeito à construção de um modelo do que se pretende ensinar ao aluno. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), esses modelos se baseiam em três princípios: legitimidade (caracterização do gênero); pertinência (viabilidade do que se pretende ensinar) e solidarização (preparação de atividades que promovam a aprendizagem do aluno).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização e tradução de Paulo Bezerra. Editora 34. São Paulo, 2016.

BUENO Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Artigo. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59475610-html>. Acesso em: 19 Fev. 2022.

BRAIT, Beth. Bakhtin, outros conceitos chave. São Paulo. Editora Contexto, 2006.

CARNIN Anderson; MORAES Laura Remus. Oralidade na e para a (trans)formação docente: uma experiência com o gênero entrevista. In: Oralidade e gêneros orais experiências na formação docente. Organizadoras Tânia Magalhaes, Luzia Bueno e Debora Costa-Maciel. Editora Pontes.2021

CEREJA, William; Vianna, Carolina Dias. Português Linguagens.2018. Saraiva. São Paulo.

_____ ; Colchar, Thereza. Português Linguagens. 2002. Editora Atual. São Paulo

CRESCITELLI, M. C. Reis, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula (pp. 29-39). In: ELIAS, V.M. (org.) Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. Filosofia: e nós com isso? Editora Vozes. São Paulo.2019

DIEL, Regina Tamires; GONÇALVES Ana Cecília. O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa. Artigo. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras, nº54,2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/26002>. Acesso em: 20 de jun.2021.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>. Acesso em: 16 mar.2021

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Editora Forense Universitária. 8.ª edição. 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Artigo. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 12 julh.2019.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GOMES-SANTOS, S.N. Modos de apropriação; do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. DELTA, São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009.

NONATO, Sandoval. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de Língua Portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. Cadernos Cedes. v. 38, n. 105, p. 222-239, Campinas, maio-ago.2018.

ORMUNDO Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. Se Liga na Língua Leitura, Produção de Texto e Linguagem.7.º ano. Moderna. São Paulo,2018.

PASSOS Daniela. Convergência Língua Portuguesa. 2014. Editora SM. São Paulo

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Mercado de Letras. 2ª Edição. 2010. Campinas, SP.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.

Diversidade cultural: uma oportunidade para o fim do preconceito no ambiente escolar

Elaine Cristina Gomes Gonçalves

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.2)

RESUMO

Neste estudo foram apresentadas, propostas educacionais acerca do tratamento a ser empregado para com diversidade cultural, imersa nesse ambiente, a fim de promover nova realidade dentro dos paradigmas de convívio escolar. Compreender a influência dos reflexos econômicos que ocasionaram migração de sujeitos de outras culturas; propor estudo da contribuição do sujeito afrodescendentes na história brasileira, dos amparados jurídico para inclusão social de indivíduos pertencentes a grupos ou movimentos sociais com cultura convergente às classes conservadoras, e qualificar o sujeito “diferente”, como alguém com capacidade de aprendizado, são práticas que qualificam a diversidade cultural como uma oportunidade para fim do preconceito no ambiente escolar. Assim, as instituições de ensino precisam organizar suas estruturas educacionais, projeto político pedagógico, currículo, conteúdos, práticas e ações pedagógicas, formação inicial e continuada de docentes, para acolhimento igualitário, democrático e de qualidade, destituindo atmosfera preconceituosa e discriminatória nos seus diversos espaços de construção de saberes.

Palavras chave: diversidade cultural. comportamento. preconceito. sociedade. escola.

INTRODUÇÃO

A Diversidade Cultural que hoje encontra-se imersa em todas as esferas que circundam as relações sociais, tem obtido atenção de especialistas que estudam suas influências no contexto histórico em decurso, principalmente no ambiente escolar. Vale lembrar, que a escola é o cenário que traz em seu interior, a presença do plural de sujeitos constituintes das culturas que situam aos seus arredores e por esse fato, pode torna-se ferramenta de ação capaz de promover aprendizado que acolha a todos, sem preconceito ou comportamento seletivo e excludente.

O preconceito que institui as maneiras de agir e pensar diante daqueles que se apresentam diverso a massa dominante, precisa ser desfeito para dar espaço a comportamentos constituídos de uma visão horizontal, no sentido de definir e identificar todos como sujeitos de direitos e deveres dentro do espaço que ocupa.

A escolha deste tema surgiu da hipótese de ações e comportamentos, fundamentados no pensamento de que a Diversidade Cultural - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, possa ser uma oportunidade para desalojar o preconceito que percorre os relacionamentos que transitam nos corredores escolares, “onde grupos majoritários persistem em uma atuação padronizadora, homogeneizadora e monocultural” (CANDAU, 2008), com base em um relacionamento de submissão em sala de aula.

A educação é o maior mecanismo para propor práticas e ações que disseminem em ampla extensão, informações e esclarecimentos a respeito do diferente, com teor de agregação de valores, incorporando a temática que possa enunciar a convivência equilibrada entre o todo com os membros do diverso. Sendo composta por costumes, hábitos e valores, pode organizar-se com construção de projeto político pedagógico, estrutura curricular, práticas pedagógicas, gestão escolar e outros recursos que permeiam ações educativas voltadas para um convívio inclusivo e igualitário.

A presente pesquisa terá como fundamentação teórica, as literaturas, publicações e pesquisas que englobam a Diversidade Cultural no ambiente escolar, e como esse ambiente pode estruturar-se para transformar essa “problemática” (CANDAU, 2008), em uma oportunidade de destituir a atmosfera preconceituosa que o cerca, apropriando de ações, projetos e esforços dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, técnicos, pais e familiares), para uma educação inclusiva, de qualidade e democrática, que garanta a efetivação das multiculturas em seu ambiente interno (FREITAS, 2012; MOREIRA, 2008; CANDAU, 2008; LOEWE, 2011; SILVA, 1994; AQUINO, 1998; GOMES, 2006; MISKOLCI, 2015; PINSKY, 2009).

O estudo em epígrafe visa apresentar, análises voltadas a implementação de um convívio integrado dos educandos no cenário escolar, com referência a pluralidade cultural que habita esse ambiente, em que o estudo e compreensão da Diversidade Cultural, pode ser empregada para ocasionar o fim do preconceito no ambiente escolar, e se o tratamento direcionado a temática, tem oportunizado educação igualitária e inclusiva, ou percussora da continuidade do preconceito e discriminação.

Para que a educação exerça a sua função social de mediar o conhecimento voltado a uma formação cidadã em seus educandos, seu Projeto Pedagógico, suas práticas pedagógicas, o corpo de docentes e funcionários escolares, deverão estarem pautados em uma educação com saberes e conhecimentos acerca da multiculturalidade que encontra-se imersa nos corredores escolares, para promover o acesso de todos a uma educação de qualidade, democrática e inclusiva.

As práticas pedagógicas são dispositivos com capacidade de ocasionar envolvimento e participação de sujeitos para identificação dos “diferentes”, dos “outros”, envolvendo-os no contexto escolar, fazendo-os com que se sintam integrantes do processo educacional.

O período escolar é detentor de ações que enfatizem a integração social entre seus educandos, com espaços em sala de aula, mediado por um docente qualificado na temática “pluralidade cultural”, para estabelecer conhecimento entre os alunos, de que não há religião, cor de pele, ou posição social que estabeleça superioridade ou inferioridade entre os alunos, e sim que somos diferentes e complementares.

O conhecimento administrado com propósito de erradicar intolerância a quem se apresenta “diferente”, sensibiliza os seus participantes a reagirem a manifestações preconceituosas, desqualificando a opinião negativa a respeito do “outro” e fazendo presente sua visão de mundo, em que todos tem direito a educação.

Propor análise breve a respeito da Diversidade Cultural no ambiente escolar, seus sujeitos, suas manifestações, sua “marca”, de modo a possibilitar ao leitor, capacidade de identificação dos grupos culturais que percorrem os corredores escolares, e a construção de práticas pedagógicas que possam realizar encaminhamento dos integrantes do “adverso”, do “diferente” a toda a estrutura escolar, sem acompanhamento de atmosfera preconceituosa e excludente que insiste em posicionar a frente de uma educação inclusiva, acolhedora, de qualidade e com acesso para todos.

O presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, o presente estudo foi estruturado em três seções, a saber:

A seção 1 aponta o surgimento da Diversidade Cultural, seu significado, e inserção nas relações sociais, a seção 2 esclarece as lutas e conquistas de grupos ou movimentos sociais que passaram a integrar a diversidade cultural não somente no contexto social, como no ambiente e escolar, e a seção 3 trata da maneira de como as instituições de ensino podem oportunizar a Diversidade Cultural para neutralizar preconceitos e discriminações em seu interior.

DESENVOLVIMENTO

A diversidade cultural como meio de transformação social

Diante de um mundo globalizado, obter informações e conhecimentos a respeito de localidades que oportunizem condições de vida favoráveis, com oferta de trabalho mais promissoras, educação, saúde e segurança, são fatores que convergem para um processo migratório, o qual o indivíduo se permite realizar deslocamentos em busca de qualidade de vida, sem contudo, desfazer-se de sua bagagem sócio – cultural ao local de destino, com o intuito de assegurar o bem estar individual e de sua família, sem que haja omissão de seus costumes frente ao novo ambiente ao qual estará inserido.

A Diversidade Cultural toma forma em velocidade, se apropriando dos diversos lugares, surgindo em ritmo equivalente, a necessidade de as escolas se adequarem para receber, interagir e garantir a permanência do novo integrante, alheio a cultura local, no contexto escolar.

Segundo Freitas (2012), diversidade está relacionado aquilo que é diverso, diferente e variado, e nas ciências sociais, diversidade encontra correspondência com as palavras alteridade, diferença e dessemelhança, sendo que a palavra diversidade, é mais genérica que as três demais e pode estar relacionada a cada uma delas em separado, ou às três ao mesmo tempo.

No dicionário Aurélio (p. 34, 2016), alteridade nos apresenta o significado de caráter diferente ou de qualidade do que é outro, e para Freitas (2012, p. 16), “[...] entendemos em ser um sentimento do indivíduo em ser outro. É por meio desse sentimento que conseguimos perceber o outro, o diferente, sem discriminá-lo pelas características que nos distinguem.”

Trata-se de um processo que tornou ponto de discussão nas esferas sociais, políticas, econômicas e educacionais, com discursos que distanciam da ideia de agregar algo mais próximo e palpável para uma realidade não com tempo de futuro, mas, com data presente. Isso implica em um passo a ser dado em direção ao que encontra-se instituído em nosso meio, Diversidade Cultural, com ações que permitam o convívio respeitoso e harmonioso de todos que participam nesse cenário.

Convém observarmos a importância de abordarmos as questões que refere-se a diversidade, sempre pautadas em entendimento e compreensão dos seus componentes, prevendo desconstituição de “falas” que venham a promover críticas amargas e acusações, por desconhecer as especificidades que constituem o sujeito ou grupo de sujeitos do diverso.

Nesse ponto, os meios de comunicação, em destaque os televisores, tem abordado em seus programas, temas que mencionam a diversidade ocupada nos mais diversos ambientes,

com maior atenção ao ambiente escolar, com participação e abordagem realizada por especialistas no assunto, contribuindo para a construção do respeito que é devido aos grupos sociais que lutam pelos seus direitos e reconhecimento de suas condições de vida, tanto como indivíduo instituído, como partícipe de um grupo social, adverso ao grupo dominante nos corredores escolares.

Faz-se importante retomar a questão do racismo, em que ainda predomina nas esferas sociais, não sendo diferente nas escolas, apesar de todo o alcance conquistado por esse grupo racial, com inclusão do estudo da história do povo negro no Brasil, englobando temas que embasam suas lutas e contribuições no território nacional. Conforme consta na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

[...] tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A lei dispõe que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (CNE, 2003).

A reforma quanto ao modo de ver o cidadão negro, situando-o através de sua trajetória, desde o percurso do aprisionamento para fins de tráfico de seus antepassados até a migração para o Brasil, para trabalhar como escravos nas grandes lavouras de café e dos barões de engenho de cana-de-açúcar, e lutas para fins de reconhecimento de identidade, explicita o cenário real que o absorveu, tornando-o parte da construção histórica e cultural do país.

As lutas do movimento negro no Brasil desde o século IX, muito já conquistou para promover um amparado jurídico e inserção maior do cidadão negro nas diferentes esferas sociais, no entanto, é no século XXI, no campo educacional, que o seu foco se convergiu, com a criação da lei 12.711/12, que determina a criação de cotas de vagas em universidades públicas para a população negra, assegurando amplitude do espaço universitário para inserção do estudante negro. A “Lei Caó”, de 1989, regulamenta o racismo como sendo crime imprescritível e inafiançável no país e há injúria racial (Art. 140, parágrafo 3º, Código Penal), que refere-se a ofensa a dignidade ou o decoro utilizando elementos de raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou portador de deficiência.

Desta forma, o conjunto de leis entorno dos direitos conquistados pelo movimento social negro, requer compreensão direcionado para essa diversidade étnico racial, que venham a impulsionar adoção para práticas que incidam em convivência igualitária através das atividades pedagógicas, da gestão escolar, e do composto educacional como um todo.

Com relação a diversidade de gênero, a sociedade apresenta-se diante de algo recente, porém, não excludente das preocupações constantes como as transformações que tem ocorrido em todas as classes sociais, é fato presenciarmos pais e mães resistentes a questão, e em sua maioria, direcionando para o ambiente escolar a responsabilidade de dialogar com seus filhos para suprir dúvidas e confusões criadas no entendimento destes. A escola é o espaço adequado para estudar temas atuais e transversais ao currículo escolar, mas é imprescindível a participação de todos no processo de esclarecimentos para um melhor posicionamento do assunto no todo do contexto.

Assim, as lutas dos movimentos sociais para obtenção de justiça nas questões que permeiam as opções de gênero, orientação e identidade sexual, passam a compor a estrutura de di-

versidade que requer educação para construção e fortalecimento dos aspectos comportamentais respeitosos a serem convergidos para situar os seus protagonistas como cidadãos merecedores de atenção, detentores de direitos e deveres dentro da sociedade.

Com base em Freitas (2012), as transformações ocorridas no contexto social, estão inseridos em uma realidade que nos cerca e que requer reflexão frente ao novos arranjos familiares:

Não há como ignorar as formas de relacionamentos, que dia após dia, vêm se tornando visíveis. Mesmo que setores mais conservadores da sociedade não aceitem, a realidade se concretiza, mostra-se e necessita que pensemos a respeito.

E essa é uma realidade que não fica do lado de fora da escola. Não se engane!

As diferentes formas de viver as afetividades e prazer, os novos arranjos familiares, e toda a gama de estilo de vida que foge aos padrões impostos pela sociedade, também fazem parte da realidade do ambiente escolar (FREITAS, 2012, p. 60-61).

Freitas (2012, p. 60) identifica a possibilidade de “[...] falar de uma cultura escolar que pode ser progressista, comprometida com o respeito e a dignidade dos diferentes segmentos sociais que a compõem”. O ambiente escolar pode torna-se desconstituído de preconceitos e comportamentos excludentes dos grupos adversos a massa padronizadora, frente a uma realidade presente em seu cotidiano.

A sociedade nos impõe padrões de comportamentos para identificar os sujeitos pertencentes ao grupo feminino e masculino. São simbologias e linguagens expressivas de uma sociedade que não consegue acolher as novas maneiras de manifestação de gênero, o que implica em agressões voltadas aqueles que não se encaixam nos moldes do grupo dominante, perpetuando inclusive para o ambiente escolar. No cotidiano escolar, Freitas (2012, p. 70), nos exemplifica como esses padrões são instaurados e praticados por uma grande parte de educadores:

“[...] Há pouco tempo, causava reações negativas quando meninas tentavam montar um time de futebol na escola. Isso porque essa era uma atividade considerada masculina, e, assim, corria-se o risco de as meninas serem masculinizadas. Ao contrário, quando um menino queria brincar com brinquedos de meninas, ou mesmo se vestir como uma delas, poderia eferminar-se.”

A formação continuada para os educadores, pode exercer papel fundamental quanto aos esclarecimentos de como lidar com questões de identidade de gênero ou orientação sexual no ambiente escolar, prevalecendo sempre atitudes que acolham a todos de modo igualitário e ausente de práticas excludentes e constrangedoras, principalmente com as crianças.

O Decreto Lei nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3, e assegura através da diretriz nº 19, que sejam abordados os princípios de que tratam os Direitos Humanos em todo o sistema de educação básica, instituições de ensino superior e demais instituições formadoras. É a educação sendo tratada como expoente capaz de promover relações sociais harmoniosas, equilibradas e agregadas de comportamentos éticos, justos, através da formação de cidadãos críticos e produtores de transformação para construção de uma sociedade sem desigualdades.

Convém observar a presença de outro sujeito adverso a massa dominante, os deficientes físicos, antes excluídos dos processos educacionais, passaram a serem reconhecidos como sujeitos de direito, atuando e usufruindo dos recursos disponíveis para a sua evolução individual e profissional. A deficiência deixou ser tratada como objeto de caráter seletivo e excludente, e

as capacidades cognitivas e emocionais do deficiente foram demonstradas como aptas para o aprendizado, como as de alguém considerado apto fisicamente. Para tanto, foi preciso impor lei a ser cumprida, visando combate ao conservadorismo existente nas escolas, baseadas na competitividade, produzindo uma visão redutora junto aos deficientes.

A inclusão do diverso é norteada por entendimentos que se estabelecem a partir do momento em que todos são tratados como possíveis de executar, elaborar, interagir, aprender, envolver dentro dos limites e cultura social que cada indivíduo traz para dentro do ambiente escolar.

Para tanto, a escola precisa compreender o encontro de culturas diversas de várias classes e grupos sociais que passaram a frequentar as salas de aula, e que nesse processo trabalhar com uma cultura única, poderá não atender aos objetivos para com a sua criação, a “mediação reflexiva que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores. (MOREIRA e CANDAU, 2003).”

Trabalhar com um currículo multicultural que oportunize aprendizado não somente de uma cultura centralizadora, mas das culturas que compõem a comunidade na qual a escola encontra-se, é o início para desnaturalizar e desconstruir ações pedagógicas repetidoras de ideologias que repassam os conhecimentos de uma época padronizadora de indivíduos homogêneos.

Outra questão é o fato de abordar a diversidade e o preconceito dentro da sala de aula, sempre que for identificado manifestação discriminatória nos corredores e demais ambientes escolar. O docente precisa estar preparado para desfazer as ideias que percorrem a discriminação para com o “diferente” ou “diverso”, por ser em sua maioria, práticas que enfatizam esses aspectos como “inferiores” aos aspectos do grupo coletivo dominador. Analisar e discutir com reflexão o porquê de um aluno se sobrepôr a outro como sendo superior, pode corresponder ao processo de desalojamento do convívio escolar de atitudes muitas vezes trazidas de fora para dentro da escola. Segundo CANDAU, 2003, uma proposta para esse desalojamento consiste em:

“Dinâmicas escolares, com práticas que oportunizem a valorização do “outro”, diálogo intercultural de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma autoestima positivo em todos(as) os alunos(as) constitui uma preocupação fundamental para se desenvolverem práticas educativas multiculturais. Essas questões não podem estar dissociadas do desenvolvimento do currículo. Ao contrário, devem estar profundamente articuladas com o modo por meio do qual cada escola constrói sua proposta curricular.”

A gestão escolar juntamente com os representantes da comunidade escolar (professores, técnicos, alunos, pais de alunos, e representantes da comunidade local), no momento da construção do projeto político pedagógico, deverão analisar e refletir as questões da diversidade cultural, para fins de apontamento de práticas pedagógicas que venham estabelecer um currículo que promova a multiculturalidade, convivência organizada das diferentes culturas de uma mesma sociedade, (FREITAS, 2013) e a interculturalidade no ambiente escolar, para o exercício da interação entre os pares (culturas distintas) e comunicação entre as culturas e diversidades abrangentes no seu interior.

A educação com os seus recursos humanos e espaços de saberes, deverão promover diálogo entre as culturas que a cercam e expor a todos os indivíduos que compõe esse campo, as conquistas alcançadas através das lutas dos grupos e dos movimentos sociais, para com o reconhecimento de suas identidades, o cruzamento das culturas nos ambientes sociais, e a

participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Diversidade Cultural refere-se ao novo cenário que o país vem construindo, através dos movimentos globalizados, em função de um mercado capitalista que atrai para os grandes centros urbanos, culturas outras que se encontram e se estabelecem através de seus representantes, para a conquista de uma qualidade de vida.

Nesse processo, a escola torna-se um espaço com maior abrangência de sujeitos adversos à cultura local, cabendo aos seus gestores, desenvolver práticas e ações pedagógicas que venham a abraçar e integrar de maneira igualitária.

Tais práticas evidenciam a construção de um currículo que apresente em seu entorno, aspectos de culturas que norteiam o ambiente em que a escola esteja situada. Dialogar através da cultura escolar, não pode ser compreendido como utilizar de uma monocultura que discute a homogeneidade e a padronização como imperadores do ensino/aprendizado. A sociedade contemporânea tem aclamado por aprendizados que venham estabelecer elevação das classes populares, diante da valorização de seus integrantes, com informações que revelem ações com capacidade de transformação e inserção destes nas relações sociais.

Além do currículo escolar, a gestão escolar com participação de seus representantes, podem estabelecer cultura comportamental para que a diversidade se movimente e usufrua de seus recursos didáticos e espaços de saberes, sem que haja hierarquização proveniente de seus aspectos diferenciados dos demais. A escola que inclui em seu contexto a diversidade cultural, é aquela que se apropria das diferenças sem reprimi-las ou ocultá-las. Aceita a todos e aplica ensino de maneira igualitária, levando em consideração o histórico de cada um, sua trajetória, habilidades e potencialidades. Reúne com o emprego de suas práticas pedagógicas, conhecimentos e informações do que se procede na realidade, e prepara seus alunos para conviver com senso crítico, construtivo e transformador.

O conservadorismo perde espaço nesse tipo de cultura escolar, e abre caminho para disseminação de uma educação de qualidade que aprecie os valores individuais, as especificidades e características psicológicas de cada aluno, para expressar seu potencial e desenvolver suas habilidades. A escola passa a reestruturar sua organização escolar, seu projeto político pedagógico, seus conteúdos, seus objetivos e cultura interna para alcançar um ensino que produza desconstrução de preconceitos e atos discriminatórios, com ações, relacionamentos que espelhem convivência harmoniosa e acolhedora das diferenças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summos, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREITAS, Fátima e Silva de. A diversidade cultural como prática na educação. Curitiba: Intersaberes,

2012 . (Biblioteca Digital Pearson).

GOMES, Nilma Lino. "Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica". In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

LOEWE, Daniel. Multiculturalismo e direitos culturais; trad. e rev. do espanhol para o português; NODARI, Paulo César; BASSO, Elza Monica Bonito. Rio Grande do Sul: Educus, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria(orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. In Revista Educação, Sociedades & Cultura, n.4, 127-147p. Edições Afrontamento, Porto.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2.ed. rev. e ampl. 2. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015 – (Série Cadernos da Diversidade).

PINSKY, Carla Bassanezi (org). Novos temas nas aulas de história. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

A escola como espaço para o saber/ fazer sob uma perspectiva Freiriana

The school as a space for knowledge/ doing from a Freirian perspective

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.3)

RESUMO

A presente proposta versa sobre a “escola” sob o olhar freiriano. Objetiva-se discutir a “escola” na concepção de Paulo Freire como espaço de resistência e saber/fazer popular, por meio de uma revisão bibliográfica mediante algumas obras do autor. A escola sob uma perspectiva freiriana representa um lugar no qual os saberes de experiência feitos conduzem o educando à autonomia e criticidade na construção de seus conhecimentos, mediante a relação de seus conhecimentos sociais/populares e os científicos, em como espaço popular que implica trazer à tona anseios e perspectivas sociais, representando assim um eixo da luta social, consequentemente um ambiente de resistência à dominação, à opressão.

Palavras-chave: escola. Paulo Freire. saber/fazer dos educandos. espaço de resistência.

ABSTRACT

The present proposal is about the “school” under the freirian perspective. The objective is to discuss the “school” in the conception of Paulo Freire as a space of resistance and popular knowledge/doing, through a bibliographical review through some of the author’s works. The school from a Freirian perspective represents a place in which the knowledge of experience made leads the student to autonomy and criticality in the construction of their knowledge, through the relationship of their social/popular and scientific knowledge, in a popular space that implies bringing to the it surfaces social concerns and perspectives, thus representing an axis of social struggle, consequently an environment of resistance to domination, to oppression.

Keywords: school. Paulo Freire. knowing/doing of students. resistance space.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire e suas obras, consideradas clássicos relevantes diante a temática pedagogia, diálogo, democracia, autonomia, emancipação e cidadania. As vivências de Paulo Freire não estiveram voltadas a corporificar seus escritos, mas revelarem como de fato compreendia o homem, o mundo, a vida. Uma necessidade tremenda de respeito ao outro, independentemente de fatores sociais, econômicos, políticos, geográficos ou culturais. Mas perceber o outro como sujeito tanto como é, entremeado de valores, crenças, anseios e perspectivas, reconhecendo-se como cidadão, com voz e liberdade.

Mediante as contribuições de Paulo Freire queremos destacar com o presente trabalho a forma como a escola, em sua concepção, deve se constituir uma instituição social que se enraíza no cotidiano dos sujeitos, por vezes, nos dias de hoje presencia-se críticas referente as particularidades de uma escola que a singulariza e a torna um ambiente deslocado da vivência do educando. Pergunta-se como pode a escola “podar” a criatividade, a curiosidade do educando, a ponto de entediá-lo?

Sendo assim, objetivamos com a presente pesquisa discutir a escola na concepção de Paulo Freire como espaço de resistência e saber popular. Para isso, metodologicamente realizou

uma revisão bibliográfica diante as principais obras do autor mediante as seguintes temáticas: escola ingênua, escola como espaço para a democracia, saber/fazer popular, como espaço político e os círculos de cultura como proposta para a “substituição” da escola.

Compreendendo que a escola, por vezes, tem sido representada como difusora de relações de autoritarismo, da ideologia dominante, como mais um espaço de opressão que expulsa constantemente educandos pelo não reconhecimento de suas especificidades ou por não ofertar condições satisfatórias para a sua permanência. Uma escola estruturada de cima para baixo. Uma escola como mais um subsistema que reproduz o capitalismo tão fortemente presente socialmente, que cria estereótipos e categoriza pessoas, negando-lhe acesso, acusando-os de incapacitados de serem gente.

A ESCOLA SOB DOIS OLHARES: QUE DOMINA E LIMITA O SABER SOCIAL E COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE SABER E RESISTÊNCIA

Os valores e costumes cultuados pela escola não nascem ali, são reflexos dos valores sociais que adentram mais uma instituição que compõem a formação social. Ocorre todo um processo necessário para modelar o cidadão cabível para atuar socialmente compreendendo e agindo sob regras estipuladas para que a organização social não sai de um “controle” fictício inventado pela elite dominante.

Regras e normas como imposição à liberdade têm sido cultuadas desde o colonialismo, usufruindo dos ensinamentos como instrumentos de dominação, como forma de invisibilizar/silenciar culturas outras, saberes e fazeres outros. Atualmente, depara-se com um cenário dicotomizado durante a formação, cenários os quais procuram delimitar limites como forma de apoderamento da dominação, nos quais os educandos são obrigados a se adaptarem e em outros, uma busca incessante de uma organização coletiva na estrutura concreta de uma luta pela liberdade. Refletir sobre a liberdade, sobre a preservação da identidade e as influências tidas sobre cada sujeito e das resistências diversas brotadas nos mais diversos setores sob objetivos múltiplos como forma de reconhecimento de visões de mundo particulares e compartilhadas, permite compreender a existência de instituições que possam subsidiar tal resistência.

A existência de uma escola ingênua

Convive-se com uma escola ingênua, que não acompanha as transformações da sociedade, que ignora o saber/fazer do educando nas suas múltiplas especificidades, que reproduz um autoritarismo fundamentado na comercialização do conhecimento, que corporifica preconceitos e se estrutura mediante a opressão, essa é a escola ingênua criticada por Paulo Freire, fruto social que precisa ser analisada e transformada, que reflete implicações desde a formação inicial dos docentes. Para Freire (2001) a forma autoritária presente nos ambientes de ensino se pauta na produção de “pacotes”, desvinculada da formação pedagógica, científica e política do educador.

A escola convive em uma prática desvinculada da realidade dos educandos, pautando memorização de trechos, uma reprodução em forma de rigor, reduzindo as diversas formas de aprendizagem em formas simplesmente nocionais, posição diretamente referente a uma característica ingênua. (FREIRE, 1967). Ingênua porque desvincula-se do que realmente a sociedade

que mais carece de um espaço público de ensino vivencia. Segundo Freire (1979) um sistema precário de educação que se desenvolve mediante uma busca a manter o “status quo”, convivendo com o analfabetismo em larga escala como reflexo de doenças, fome, miséria, criminalidade, mortalidade.

Uma escola ingênua que caminha na tentativa de “alargar” as proximidades ora existentes entre saberes e fazeres construídos dentro e fora dela. Para Freire e Shor (2013, p. 17) quando se separa o “[...] produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.” Como mais um espaço inteiramente dedicado à arrecadação, a concretização de uma massa consumista e freneticamente silenciada pelo comodismo às adversidades desagregadas pela liderança.

Uma escola ingênua crê na necessidade e alcance de metas desvinculadas com o aprendizado dos educandos. Visa enquadrar-se em índices promovidos por avaliações nacionais que “cobram” a forma mais abstrata e mecânica de se ver os conteúdos. Desta noção e para esse cenário de perspectivas de ensino, Paulo Freire contribui com uma denominação do ensino tradicional, por ele chamado de educação bancária, composta por um objetivo claro e desnordeado, memorizar conteúdos para serem ditos ou escritos como foram expostos, quanto mais fielmente, melhor.

A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos trem a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele. (FREIRE, 1979, p. 41).

Uma proposta opressora de ensino, que impede de vir à tona (de dar-lhes voz) problemas sociais e políticos, miséria e fome. Que impede que os educandos aprendam a criticar, mas a conformarem-se com os acasos da vida. Para Freire e Shor (2013) assemelha-se a escolha por uma educação de má qualidade, pela escolha em residir nas ruas, pela escolha em morrer de fome. Sujeitos tidos como objetos, subalternizados, marginalizados, não encontrando qualquer tipo de instituição algo mais que assistencialismo que lhe ofereça a fuga da fome por algumas horas. A escola se tornou um espaço difusor da opressão, por cultivar o silêncio como valor para se estar socialmente, para continuar empregado, para ser aceito.

A escola ingênua como espaço de opressão. De acordo com Freire (2013) semelhante ao vivenciado pelos educandos em seus lares, na escola, para que possam se satisfazer, precisam se adaptar condicionados a não pensar, a não agir movido por atitudes próprias mas àquelas esperadas socialmente. Para que, quando profissionais consigam existir como sujeitos difusores do próprio medo à liberdade, deformados pelos padrões consciente e inconscientemente seguidos. “O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério, e por isso deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola.” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 35).

Acredita-se na existência de “professores bancários bem intencionados” (FREIRE, 1979,

p. 41), que não percebem o processo desumano com que obrigam os educandos a conviverem diariamente. Educadores, que diante as massas oprimidas lhe interessa somente a permanência delas em um estado de imersão, impotentes de lutarem diante uma realidade opressora. (FREIRE, 2013). Espera-se que

[...] cedo ou tarde, estas contradições podem conduzir os alunos, antes passivos, a levantar-se contra sua domesticação e a tratar de domesticar a realidade. Podem descobrir, por sua experiência existencial, que seu atual modo de vida é impossível de ser conciliado com sua vocação de serem plenamente homens. Podem perceber, através de suas relações com a realidade, que ela está verdadeiramente em evolução, em constante transformação. Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação. (FREIRE, 1979, p. 41).

Espera-se que se a luta não comece pela mobilização dos educadores ou a equipe pedagógica que ela possa nascer dos alunos, que motivados a viverem procurem sua liberdade. Não que a transformação social possa se fecundar e desenvolver-se dentro do ambiente escolar, Freire e Shor (2013) deixaram claro que a educação não é por si só a alavanca necessária para a transformação. A escola é parte de um todo social, mas precisa nascer em algum lugar, “[...] não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 58). Para Freire (1996) a mudança é difícil mais é possível.

Democratizar a escola?

Falar sobre democratização e escola, não se resume em propor estratégias, mas questionar algo que de práxis já deveria estar fundamentado, que como mais um reflexo social possui exceções não cabíveis a qualquer situação ou espaço. Discutir sobre democracia, uma busca incessante de trazer à tona a realidade social de todos os sujeitos como fator preponderante para qualquer tipo de organização ou ação. Democratizar é a busca pela equidade de possibilidades, sendo portanto subsidiadas e diferenciadas de acordo com a realidade de cada indivíduo. Haveria então a necessidade de democratizar a escola, inúmeras vezes apontada por Paulo Freire em suas obras? Uma escola ingênua que impede que o indivíduo o reconheça como importante e capaz para a própria construção de seus conhecimentos.

Uma escola ingênua que expulsa seus alunos, apontando como uma evasão. Para Freire (2006), se a escola não oferece uma estrutura e possibilidades para a permanência dos educandos, se o sistema em si não possibilita que ao invés de trabalhar poder se dedicar aos estudos, com certeza não é decisão do educando, mas de todo um sistema que exclui diariamente vários e vários educandos que não se adaptam a um ensino tradicional, que não os aceitam pela sua identidade reflexo de valores e costumes de cunho cultural, religioso, local onde reside, gênero, condições econômicas.

Uma tradição autoritária que desafia a democracia brasileira, como processo seria preciso democratizar o poder, reconhecendo a necessidade de direito de voz aos educandos e educadores, bem como nivelando o poder delimitado às diretoras e diretores escolares, espaço para ingerência de mães e pais diante o futuro dos seus filhos mediante o destino escolar. Uma negligência ao negar o caráter social do qual a escola se apresenta por mais que não fora cunhada para o reconhecimento, mas para o silenciamento. Um processo decolonial que busca não destituir uma colonização que tem mais caráter de dominação e desumanização, mas trazer à

tona suas implicações como forma da produção de conhecimentos “outros”.

Contudo, Freire (2001, p. 39) indica uma resistência fecunda na escola, na qual um “ranço autoritário” não permitiu pressentir, de um diálogo entre saberes com a presença popular na escola, mediante uma concepção de deterioração da democracia subsidiada pela presença das classes populares nas escolas, ruas e praças, “[...] denunciando a feiura do mundo e anunciando um mundo mais bonito.” O anúncio de algo não estático, de uma luta coletiva pela democracia, esta última corporificada pela própria luta. Uma luta que adentra a escola e chama-os ao questionamento, mas não um questionamento olhando para o outro, mas olhando para si e reconhecendo-se enquanto oprimido que, por vezes, busca ser opressor, que compreende a importância dos saberes e fazeres que carrega consigo tão importantes quanto os saberes e fazeres difundidos no seio escolar.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17).

Para uma sala de aula democrática, que permita espaços para a discussão da infraestrutura, da falta de emprego, de comida, miséria e morte, que desmistifique as adversidades que acometem os pobres como produto social irreversível, que traga à tona as implicações e influências de uma elite que menospreza tudo aquilo que “cheira a povo”. Busca-se uma escola baseada também na pedagogia da pergunta, ensinando e aprendendo com seriedade, uma seriedade que não se transforme em sisudez, ensinando-se também a pensar certo. (Freire, 2006). Para a democratização vários segmentos educacionais precisam caminhar no mesmo propósito, uma educação de qualidade mediante equidade de oportunidades, oportunidades que extrapolam os muros escolares e se fundamentam nas lutas sociais. Segmentos educacionais que estejam direcionados a todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em reciprocidade.

Uma democratização de conteúdos que não deixe tudo nas mãos dos especialistas, como “proprietários” da prática educativa, mas que o debate se estenda na forma em como deixá-los democráticos, como tratá-los democraticamente, propondo-os à apreensão dos educandos, contrariamente a uma transferência deles pelo educador. (FREIRE, 1992).

[...] o que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do “saber de experiência feito” por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente. (FREIRE, 1992, p. 57).

As trocas, saberes e fazeres compartilhados caminhando sob um mesmo intuito de crença na construção de um espaço de ensino mais público e democrático. Da relação entre conhecimento científicos e populares se desenvolvendo em uma práxis de experiências, de respeito aos saberes do outros, transformados pela presença do outro. Freire (2006) deixa claro que em seus vários diálogos jamais se colocou contrário ao saber científico para educandos das massas populares, pois os educandos precisam neles estarem coerentes para poderem, então, reco-

nhecendo e compreendendo o sistema social, reivindicar respeito e direitos. Uma educação que esteja voltada à liberdade do sujeito e não como mais um produto desenvolvido para outro tipo de luta.

Para Freire (1979) educação não se resume no preparo de um analfabeto para se tornar eleitor, mas no preparo para juízo crítico de todas as possibilidades impostas pela elite, tendo assim a decisão por qual caminho trilhar. Se compor de saberes e fazeres que o apoderem enquanto sujeito autônomo e crítico, que lute, que reivindique sua existência diante uma vivência com qualidade.

Para democratizar a escola seria necessário que toda a comunidade se faça presente, tomando a escola como algo seu, democratizando secretarias, por meio da descentralização do poder nos mais diversos setores, um governo que limitasse poderes dados. (Freire, 2001). A liderança composta por um poder autoritário poda qualquer tipo de voz ou resistência por eles compreendida como aversão. Seria necessário, ainda, reorientar o processo formativo dos educadores, tanto inicial quanto continuada, não se limitando a exposição teóricas em períodos de férias. (Freire, 2001) Formação continuada, realmente continuada na qual pesquisa e reflexão sobre a prática pudessem de fato serem constantes e não delimitadas por oportunidades, tempo ou recursos financeiros.

Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública. (FREIRE, 2001, p. 38).

Segundo Freire (1992, p. 11) a urgência da democratização da escola pública se subsidia pela urgência de uma formação permanente não somente de educadores mas dos vigias, merendeiras, zeladores e nesta formação não faltando a consecução de um gosto pelas “práticas democráticas”, dentre elas a presença constante e conseqüente consideração dos anseios e perspectivas de pais e alunos diante o destino escolar. Para o educador, não se resume a perguntas constantes aos educandos sobre o que acham dele, mas atento aos seus posicionamentos. De acordo com Freire (1996, p. 50), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Uma escola democrática somente se solidifica se ambos os sujeitos que dela participam direta ou indiretamente busquem tal proeza, que as reuniões, conselhos e presença da comunidade social estejam voltadas à liberdade, que desde a organização dos componentes curriculares a proposta de uma atividade em sala seja amparada por uma responsabilidade diária de se fazerem mais democráticas, aos poucos a busca pela democracia se fará tão constante quanto se tornará inconsciente à práxis educativa.

O saber/fazer popular na escola

Atentar-se para a escola como um espaço social e democrático, educandos que trabalham em busca do sustento, que buscam na escola mais que saberes, mas pertencimento. Favelas, comunidades rurais, bairros pobres. Convivem com o preconceito diária, com estereótipos quanto aos valores e costumes cultuados. Com a situação financeira que os limita e os qualifica como marginalizados por questão de sistema e não de escolha. Um educando que conviveu com a ausência dos pais, que teve que cuidar de seus irmãos, trabalhar e se virar para conseguir sobreviver. Que pelas implicações da opressão não teve infância no sentido de descobrir e experimentar com alegria. Que saberes e fazeres os educandos do mundo carregam consigo, saberes e fazeres que subsidiam sua existência.

Uma necessidade constante de práticas criadoras de gente que se arrisca diariamente, de gente que quer ser gente, de educadores “cheios de significação” que se cruzam diariamente. Um espaço de saberes e fazeres que a própria escola caminha relegando (Freire, 1996). Retomando a um caráter da escola ingênua, daquela que desvincula o saber social do científico, daquela que não considera os saberes e fazeres vivenciados pelo homem, pela mulher como importantes delimitadores de práticas e conteúdo. Um conhecimento concreto e real que por vezes não adentra a escola.

Para Freire (2001, p. 49) “As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo.” Conhecimentos corporificados no significado, na necessidade, não somente corporificados nela, mas dela oriundos. Conhecimentos que trazem à tona a democracia de saberes que se dão pela necessidade de sobrevivência, da esperança constante.

Refiro-me à insistência com que, desde faz longo tempo, defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, se se trata de um ou do outro caso citados acima. Em qualquer deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 1992, p. 43).

De fato, “expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista”, uma ideologia de dominação, ora seleta, ora universal que caminha por subalternizar o educando, capacitando para a aceitação da opressão. Como destaca Freire (1992) o trato com “os saberes de experiência feitos” necessita de um trato diferente daquela com os conteúdos curriculares, pois são compostos de sentidos e significados, são reflexos de escolhas e adversidades com implicações diretas da elite, mas que por vezes revelam uma resistência constante de identidade. Não se pode subestimá-los, negá-los.

O caminho processual entre os saberes de experiências feitos aos saberes científicos é dotado de conflituosidade, por vezes o educando não consegue alcançar os objetivos propostos pelo educador porque não dele, mas do outro, a quem haveria de fazer sentido? O “aqui” e “agora” do educador pode ser o “lá” do educando e por isso se faz necessário que se parta do “aqui” do educando e não o do educador (Freire, 1992), não subestimando o conhecimento po-

pular imbricado nos anseios e perspectivas expostas pelos educandos, pela sonoridade da voz diante algumas questões, posicionamentos e oposições. Para Freire e Nogueira (1993) constantemente o educador precisa se indagar em como pode melhorar sua prática visando trabalhar as peculiaridades e interesses dos educandos.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. [...]. Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos. (FREIRE, 1992, p. 44).

“Outro mundo” como o saber/fazer popular, como o conhecimento que realmente possui significado concreto ao educando, que se torna basilar para conhecimentos outros, que descreve e transcreve os anseios vividos, as perspectivas almejadas. Não é possível comprometer-se com o papel social de formação de sujeitos e não se debruçar sobre as lutas que trava diariamente, não olhar para o educando e a partir dele promover um ambiente de diálogo, da busca de criticidade do mundo, mas junto com ele, o educando.

[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo Freire (2013), o caminho à revolução se dá pela abertura às massas populares, não desconfiando, mas convivendo com elas e corporificando as experiências compartilhadas na busca pelos mesmos ideias, ideias de lutas e resistência, pela democracia, pela qualidade, pela liberdade contra a opressão. Uma escola como espaço para o saber/fazer popular. Um saber/fazer popular compreendido como educação popular, “mobilização, organização e capacitação das massas populares” (Freire; Nogueira, 1993, p. 19), mediante saberes e processos inerentes a autonomia do povo e não daqueles que lideram algo que ele mesmo não acredita.

Escola como um espaço político para a transformação

Muito se tem falado sobre o posicionamento político na escola, sobre escolhas e atitudes. Por exemplo, “escola sem partido” indicando uma neutralidade de concepções como forma de não influenciar educandos diante as questões sociais. Incoerente dizer que a escolha por ser “neutro” não esteja imbricada uma escolha nada neutra. Uma escolha “neutra” revela a busca pelo silenciamento, pela influência eurocêntrica/acidental que indica como anormal e foram do padrão a luta popular por condições dignas de moradia, de acesso a saúde e alimento, já que a realidade se refere a algo fora de questão diante a liderança, ao governo, a elite.

Por que a escola precisaria ser “neutra”? Sem a voz necessária não se tornaria um dos principais movimentos sociais de luta diante preconceitos e desigualdades sociais. Não se tornando um espaço difusor de possibilidades múltiplas diante o mundo, uma diversidade imbricada socialmente que por vezes sufocada pela ideologia dominante como um avesso. “[...] será a

partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (Freire, 2013, p. 87). Por isso o papel do educador enquanto sujeito que deixa evidente suas escolhas precisam estar coerentes com a prática educativa e democrática.

O posicionamento do docente, como prática política precisa estar inerente quanto ao seu compromisso social de respeito, bem como de ação democrática. Para Freire (1996) existem limites que impeçam que a afetividade por educandos influencie ou impeça sua atuação enquanto educador, enquanto papel que possui autoridade, não autoritário, por exemplo diante avaliações que deixem de fato evidente o desempenho individual as afetividades diante educador e educando, contrariando os princípios éticos da prática docente; uma “intervenção democrática” diante uma práxis histórica e política (FREIRE, 2001).

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 50).

Para uma escola democrática que se desvencilhe da ingenuidade, que considere o saber experienciado pelos educandos deixa vir à tona as especificidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar. A liberdade de escolha e de voz permite que valores e costumes dos outros não impeçam o diálogo respeitoso e coerente com a vivência em sociedade. “Paulo Freire sempre insistiu em que não existe “técnica de ensino não política”. E isso porque as técnicas assim rotuladas na verdade correspondem a manifestações “conservadoras”, que indicam a solidariedade da escola com as demais instituições, em suas respectivas sociedades.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 263). O conservadorismo também seria uma organização coletiva de resistência? Desde que resistência à transformação.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 25).

Para Freire e Shor (2013) o educador precisa compreender que a luta política diante a mudança social não ocorre só dentro da escola, mas parte da mesma luta, “[...] a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (p. 45). Adquirindo instrumentos intelectuais para estar-se no mundo de forma crítica, lutando diante a igualdade e democracia. A escola representa um espaço político de luta coletiva, de posicionamento, de afirmação identitária, de reconhecimento.

O pertencimento a um espaço no qual reconhece suas lutas como sociais e não avessas. Que viabiliza as diferenças. O pertencimento não se faz pelas regularidades de crenças e atitudes, mas no reconhecimento da pluralidade como propulsor para a vida em sociedade. A escola passa a se fazer um espaço que cultua como normalidades valores sociais, como ética, respeito, democracia e equidade.

A luta por uma escola de qualidade, que seja pública e cada vez melhor, exigindo tanto “clareza política” quanto “competência científica”, na qual educadora e educador precisam

criar constantemente a virtude ou qualidade de coragem. Uma coragem que se múltipla diante as lutas sociais indicando resistência a salários imorais, a ambientes desfavoráveis ao ensino. (FREIRE, 2001). Coragem para lutar não somente por ideais próprios, mas mobilizar-se diante sua comunidade e fazer da escola um espaço pela luta por moradia, emprego, alimento, saúde e educação.

A escola se constitui como uma instituição de todo um corpo social e por isso não pode estar externo as perspectivas dele. Um corpo, um todo social que busca uma dignidade que avassalada pela imposição elitista, que prega a figura de bons cidadãos mas se sustentam na miséria do outro.

Substituir a escola pelo círculo de cultura?

A necessidade de um ambiente de ensino que fuja da ambição de comercialização de conhecimentos, da adaptação às regras e normas como forma de molde social, da reprodução de conteúdo e mecanização de atitudes aprendendo a se equipar a uma corrida ferrenha pelo “status quo”, de que o fundamental é agradar o outro, da busca pela satisfação do outro que se encontra superior, de que para ser vitorioso alguém tem que perder. Uma competição acirrada para alcançar o trono do dominador das massas populares. Ontem oprimido, hoje opressor. A escola tem se demonstrado assim.

Paulo Freire propõe os círculos de cultura em “substituição” a escola? Sim.

Uma escola que se torne círculo de cultura pelo que ambos representam. Escola, espaço no qual os educandos são sujeitados a memorização de conceitos, fórmulas e normas no intuito de uma boa performance “reprodutivista” em avaliações internas e externas. Círculos de cultura, como espaço para o saber/fazer popular, que nascem nos anseios do povo e buscam trazer à tona a luta social como propulsora para a aprendizagem da ciência, dos conhecimentos científicos por meio do significado que possuem.

Paulo Freire não propôs a destruição das escolas, mas a consecução dos círculos de cultura em lugar da tradicional ideia de ensino diante a Educação de Jovens e Adultos, “[...] estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição” (FREIRE, 1967, 11). Jovens e adultos que possuem um vasto campo de saberes em experiência feitos. Proposta subsidiada pela liberdade ao diálogo, para que os educandos se posicionem de maneira livre e crítica. Para Freire os círculos de cultura se desenvolvem do seguinte modo:

[...] reúne um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. O coordenador não exerce as funções de “professor”, a condição essencial da tarefa é o diálogo: “Coordenar, jamais impor sua influência.” O respeito à liberdade dos alunos – que não são qualificados de analfabetos, mas de homens que aprendem a ler – existe muita antes da criação do Círculo de Cultura. Já na etapa da procura do vocabulário popular, durante a fase da preparação do curso, procura-se tanto quanto possível a intervenção do povo na elaboração do programa e a definição das palavras geradoras cuja discussão permitirá, àquele que aprende a ler, apropriar-se de sua linguagem ao mesmo tempo que expressa uma situação real – uma “situação-desafio”, como diz Paulo Freire. A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno. (FREIRE, 1979, p. 27).

Fazendo do espaço de ensino não somente um local para a mobilização de questões

sociais, mas propulsora à conscientização. Refletir sobre seu papel individual e social e perceber as anomalias diante o descaso da coisa pública, nas diversas formas de assistência social, nos estereótipos que categorizam as comunidades marginalizadas, impondo barreiras para a consecução de seu papel social diante a fiscalização da ordem pública, que limita seus acessos alegando incapacidade.

Uma alfabetização contida não somente na memorização da palavra, mas no apoderamento dela mediante o significado que possui, condicionada a significados diversos diante as experiências de casa sujeito. Mobilizando-se diante a palavra, mobiliza-se para o sentido dela, do que representa e das influências que a fazem ter esse sentido. “[...] O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real.” (FREIRE, 1967, p. 33). Conscientizar-se diante sua ação no mundo como transformador, produtor de cultura. Uma cultura criada por ele, mediante a produção de instrumentos e possibilidades para estar no mundo e conseguir o sustento da sua família. A educação se torna um compromisso social, mas uma forma de reconhecimento, de pertencimento.

Para Freire (1967) a pedagogia libertadora somente se efetiva mediante a participação livre e crítica do educando. Liberdade para o diálogo e para o silêncio (se nada houver a dizer, não dizendo somente por dizer). Uma pedagogia pautada na experiência do educando, que dela se motive a descobrir o que ainda não sabe, por descoberta encontrar o mundo e nele se fazer gente de direitos, gente que cunhada pelo colonialismo busca por resistência, mas uma resistência consciente, conscientizadora, que mobiliza pela aversão à dominação, à violência moral e física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicar-se a leitura e análise das obras de Paulo Freire sempre carrega consigo um teor de ressentimento e pertencimento. Ressentimento por perceber que a prática docente se tem dedicado a persuadir os mais diversos preconceitos, baseada em um discurso do reconhecimento das diversidades que não se concretiza mas que viabiliza a reprodução da ideologia dominante e opressora. Pertencimento por compreender que a luta social não se faz nos sindicatos, mas parte de se estar no mundo, se faz onde o sujeito esteja, principalmente na escola, vista como a principal instituição que permite o acesso ao conhecimento científico, penosamente desvinculado por vezes dos saberes e fazeres dos educandos.

A escola para ser democrática de fato precisa questionar o mundo e a sociedade da qual pertence. Uma crítica que se estrutura na escola e começa a fazer parte dela, como sempre haveria de ter sido. Uma crítica tão fundamentada e inerente à prática de todos os sujeitos, que passa a ser praticada inconscientemente, assim com a liberdade, a democracia e o respeito.

Refletindo sobre o papel da escola na sociedade, a primeira como produto da segunda, concorda-se com Freire e Shor (2013, p. 47) que “[...] o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade.” Para Freire e Nogueira (1993) é preciso poder, transformando a organização do poder burguês, para que então se possa fazer uma escola diferente. A escola pública é mais um exemplo do cuidado do governo público ao que é destino as classes populares, bem como há tudo a que “cheira a povo”. Como mais um subsistema reprodutor da ideologia dominante.

Porém concorda-se também, nas mais diversas obras de Freire a proposição de mudança, difícil mas possível, crente na realidade de que a educação por si só não consegue transformar a sociedade, mas como mais um filamento de um todo social, pode nascer dela e da comunidade movimentos sociais de resistência que lutem, não por privilégios, mas por direitos. Direito a uma vivência sob condições favoráveis a existência. Para Freire e tantos outros educadores, a escola representa sim um espaço de resistência, que pelo apoderamento do conhecimento científico atrelado aos saberes de experiência feitos conseguem estar-se no mundo de forma autônoma e crítica, não apenas denunciando, mas anunciando a transformação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – 7 edição – São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática da educação popular. 4 edição – Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia [recurso eletrônico] : o cotidiano o professor. tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. [recurso eletrônico] – 1 edição. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Formação decolonial: interculturalidade e educação libertadora

Decolonial formation: interculturality and liberating education

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.4)

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a uma produção textual mediante impressões diante a imersão teórica realizada durante uma disciplina semestral. Objetiva-se discutir os princípios da interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e a educação libertadora de Paulo Freire como basilares para a formação decolonial, por meio de uma Pesquisa Bibliográfica com características de Estado da Arte. Compreender a decolonialidade como um espaço de resistência, luta pelo reconhecimento e respeito pela diversidade que, por vezes é acometida por concepções eurocêntricas, permite entender as instituições de ensino como um espaço político, trazendo à tona a existência de conhecimentos outros, de saberes e fazeres fortemente presentes na vida dos estudantes.

Palavras-chave: interculturalidade crítica. transdisciplinaridade. metodologias decoloniais. educação libertadora.

ABSTRACT

This research refers to a textual production through impressions in view of the theoretical immersion carried out during a semester course. The objective is to discuss the principles of critical interculturality, transdisciplinarity and the liberating education of Paulo Freire as foundations for decolonial formation, through a Bibliographic Research with State of the Art characteristics. Understanding decoloniality as a space of resistance, fighting for recognition and respect for diversity, which is sometimes affected by Eurocentric conceptions, allows us to understand educational institutions as a political space, bringing to light the existence of other knowledge, knowledge and practices strongly present in the lives of students.

Keywords: Critical Interculturality. Transdisciplinarity; Decolonial methodologies; Liberating education.

INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire convivemos diante de uma normalidade nos ambientes de ensino na consecução de categorias mediante o comportamento dos estudantes. Desde que condições de adaptação não se satisfaçam, ao aluno cabe evadir, que para o autor, mediante tais condições traz consigo a noção de expulsão.

Compreendendo que a formação básica refere-se a construção de conhecimentos pelo educando mediante autonomia e criticidade, diante situações significativas que se refiram aos conhecimentos que pertence e, por isso, vinculados a sua realidade, seus anseios e perspectivas, o reconhecimento da pluralidade nas mais diversas dimensões diante a origem das comunidades sociais, do conhecimento e as várias formas de se reconhecer enquanto sujeito: a interculturalidade, a transdisciplinaridade e as metodologias decoloniais caminham por discutir a presença de conhecimentos outros como fundantes sociais, deixando evidente uma pluralidade de saberes e fazeres que vem sendo “apagados” nos ambientes formais de ensino.

Objetiva-se com a presente pesquisa discutir os princípios da interculturalidade crítica,

transdisciplinaridade, metodologias decoloniais e educação libertadora como basilares para a decolonialidade. Metodologicamente o presente trabalho refere-se a uma Pesquisa Bibliográfica com características de Estado da Arte, por compreender que esse percurso metodológico se desenvolve mediante a compreensão da produção de conhecimento diante uma temática específica, pautada na ementa da disciplina [omitido/versão cega] ministrada pelo Professor [omitido/versão cega], além de algumas obras de Paulo Freire.

Por isso propõe-se discutir os princípios temáticos mediante uma visão formativa que adentra a educação básica ao nível superior, reconhecendo que o professor, independentemente do nível de atuação precisa ser sensibilizado diante das temáticas como promotoras de futuras ações e transformações que podem se refletir na liberdade para o “lugar de fala” dos estudantes. O papel social dos ambientes de ensino se ampara em permitir o contato dos educandos na pluralidade de saberes e fazeres, cabendo aos educandos se reconhecerem. O conhecimento popular e científico não pode se dicotomizar, tão quanto o professor da pesquisa, como forma de se descobrir em constante construção.

Convive-se com um cenário escolar pautado em uma universalização dos conhecimentos ocidentais, reflexo diante uma opressão pelo dominante que se fecundou por colonialistas e imperialistas. Um caráter dominante que estabelece parâmetros tidos como normativamente aceitos e considerados comuns. Não estar em coerência com uma vigência social, reflete caminhar contrariamente. A escola representa mais um sistema social que reproduz desigualdades sociais, persuade diante discriminações nas mais diversas dimensões e consideram como conhecimento padrão aquele centrado em conhecimentos ocidentais.

A variedade de temas permite a consecução da articulação pluriépistemológica como caminho de decolonialidade, desvencilhamento e abertura a saberes e fazeres outros que diante da colonialidade passaram a ser hierarquizados e menosprezados. Compreendendo o processo formativo do sujeito que se inicia na educação básica e transita até o nível superior, discutiremos temáticas analisadas na Interculturalidade crítica, Transdisciplinaridade e Metodologias decoloniais relacionando as temáticas à Educação Libertadora proposta por Paulo Freire.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, TRANSDISCIPLINARIDADE, METODOLOGIAS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Refletir sobre a formação dos sujeitos, a maneira como seus saberes e fazeres são tratados em ambientes de educação formal, bem como o reflexo desse espaço na sua atuação enquanto cidadão permite problematizar uma imposição de saberes e fazeres tidos como universais. Ainda se convive com um espaço pautado em padrões ocidentais que difundem valores e preconceitos aceitáveis socialmente, construiu-se, portanto, para a permanência dessa universalização de conhecimentos a exclusão daqueles tidos como “outros”. Como resposta a essa imposição: a decolonialidade.

A decolonialidade não caminha buscando “apagar” a colonialidade, mas a partir dela discutir a consecução de novos saberes e fazeres diversos e existentes que são tidos como “outros” fugindo da “lógica colonial”¹ (BOZZANO, 2018). A discussão apresentada a seguir se tecerá me-

1 Partindo de uma noção dialógica da colonialidade, acredito que quando uma relação de subordinação se materializa muitas vezes esta está acompanhada de uma série de complexas ações e contra-ações, violência e cumplicidades, assim como de estratégias e resistências. Ao longo da história podemos observar como a legitimação da Modernidade se construiu omitindo o

diante a interculturalidade crítica, transdisciplinaridade, metodologias decoloniais e a educação libertadora de Paulo Freire imbricada nessas temáticas, compreendendo que ambas caminham na proposta de uma educação intercultural, bilíngue, transdisciplinar, libertadora e decolonial.

O Multiculturalismo surge em 1920 como contraposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano. Esse período influenciou o trato da temática que se permeou nos diversos setores sociais e políticos. Mas o modelo continua sendo o mesmo, continua ditando regras, escolhas e gostos – o capitalismo. Como contraposição ao Multiculturalismo surge o movimento de Interculturalidade, luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua língua, costumes e ancestralidade. Percebem na educação um campo consistente para organizar suas lutas reivindicatórias. A escola que fora criada pelo processo colonizador para subalternizar os povos, passa a representar um lugar privilegiado para movimentos de resistência.

A relação entre educação e as diferenças culturais têm sido cada vez mais discutida em âmbito acadêmico, visando a construção de propostas pedagógicas que evidenciam a identidade cultural dos educandos que adentram os espaços formais de ensino, permitindo a promoção e viabilização de movimentos sociais. A cultura e a colonialidade de poder se tornam áreas imbricadas pelos desafios de posição dentro do ambiente de ensino.

A questão principal e promotora para as questões se funda nas epistemologias eurocêntricas, que não reconhecem a existência de conhecimentos outros com a mesma validade que os seus. Tem-se a necessidade de se reconhecer as diversas possibilidades de conhecimento existentes. Não existem falsas simetrias, há vários tipos de conhecimentos que precisam dialogar e jamais sobrepor-se.

O que ocorre de fato é a constituição de uma epistemologia que busca mais que universalizar seus conhecimentos mas invisibilizar/silenciar conhecimentos “outros”, processo estruturado pela colonialidade. Para Mignolo (2003, p. 38 *apud* Oliveira; Candau, 2010) “[...] nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Muller e Ferreira (2018) pontuam que, sob um viés colonial, as identidades dos sujeitos ou comunidades poderiam ser mensuradas e classificadas diante uma lógica padronizada pela sociedade dominante. Soria (2017) descreve que a colonialidade representa a codificação das relações sociais em termos de raça, bem como a subsunção de todas as formas de trabalho e da formação de capital.

Reconhecer conhecimentos outros seria caminhar contrariamente a modernidade, evidenciando saberes e fazeres de comunidades excluídas, marginalizadas, subalternizadas, esse processo pautado não somente pelo viés epistemológico, mas tão quanto político, “[...]no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2017, p. 24-25).

Para Catherine Walsh, a decolonialidade refere-se à construção de outros modos de fazeres e saberes imbricados pela colonialidade que é irreversível, sendo necessário portanto a construção de projetos, para Walsh (2007) *apud* Oliveira e Candau (2010) a pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja,

seu 'lado menos visitado', quer dizer, sua passada e presente "lógica da colonialidade" (Mignolo; Tlostanova, 2006, p. 206 *apud* Bozzano, 2018, p. 3).

[...] ao problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9 *apud* Oliveira; Candau, 2010).

Essa hierarquia fundamenta os setores sociais promovidos a difundirem os mais diversos preconceitos inerentes a sua concepção de mundo e das necessárias mazelas sociais para a sua solidificação, favorecendo a difusão de outros valores que acometem grupos relacionados a novas lutas sociais. A colonização, a escravidão se tornaram basilares para uma dominância eurocêntrica que ditou outros vários preconceitos promovendo a constituição de outras mais comunidades subalternizadas. Se convive atualmente com o preconceito tanto à raça e cultura, quanto religião e a categorização financeira que reflete o conseqüente egoísmo de luta por ideias particulares, subsidiados pela marginalização do outro, justificado pela necessidade social.

A escola/universidade tem sido o principal espaço de embates imbricados nesse sentido, a escola como mais uma instituição difusora de preconceitos ditando regras para a adaptação de indivíduos e sua conseqüente "evasão" ("exclusão" para Paulo Freire (2006), pois, se não são ofertadas possibilidades cabíveis para a sua permanência então só lhe resta a opção de deixar a escola), a universidade que se constitui, por vezes, em um espaço aberto a a constituição de movimentos para a luta diante a valorização social, implicando conhecimentos outros produzidos por processos contrários ao ocidental, espaço de resistência.

Para Muller e Ferreira (2018, p. 4)

A perspectiva sobre a colonialidade permite um olhar desconfiado sobre quaisquer formas de representações da realidade, não em um reducionismo binário de verdade/mentira, mas como um alerta sobre os efeitos de construções de narrativas e valores. A modernidade/colonialidade estabeleceu e estabelece aquilo que se apreende como pensamento outro (Mignolo, 2005), isto é, formas de produzir conhecimentos que em oposição ao paradigma eurocentrado são descreditados.

A modernidade europeia estabeleceu critérios para definir que saberes seriam considerados legítimos, providos de uma inteligibilidade confiável, e os "outros", entendidos como "doxas", incompletos, produzidos por outras civilizações, que na perspectiva colonial são oriundos de comunidades subalternizadas, menosprezadas. (Muller; Ferreira, 2018). A colonialidade como estruturante social se intermeia na concepção do que é o outro, e no que podemos considerar o outro, por exemplo, analisar costumes e saberes de comunidades indígenas e chamar lhes de "mitos", transmite a noção de inexistência, a denúncia de algo que não se acredita e não se acredita por acreditar-se nos paradigmas eurocêntricos, tidos como óbvios, axiomáticos. Óbvio acreditar na temporalidade, na evolução da espécie humana, entre outros.

Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que "proíbe" que 8 milhões populares se escolarizem, que "expulsa" das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso "modernidade capitalista". Para mim, pelo contrário, o que não prestava na experiência do chamado "socialismo realista", em termos preponderantes, não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária – que o contradizia e de que Marx e Lenin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha (Freire, 1992, p. 50).

São saberes e fazeres tão imbricados socialmente na colonialidade que inconscientemente julga - se os conhecimentos "outros" como costumes "outros", sempre "outros" que não servem aqui, somente ali, um discurso decolonial que não se corporifica em uma práxis deco-

lonial. Como forma de “desvencilhamento”, que não ocorre na totalidade, mas na busca incessante, se firma a noção de interculturalidade crítica. Para Walsh (2001, p. 10-11 *apud* Oliveira; Candau, 2010) interculturalidade crítica significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Simetria, dinamismo, intercâmbio, confronto entre os preconceitos. A interculturalidade crítica visa não somente colocar a prova as lutas socioculturais e tantas outras, mas na coletividade da resistência confrontar os sujeitos diante as questões e operacionalizar metas para se alcançar, pautada na diferença não hierarquizada. A busca e o encontro de sentido. Maia, Araújo e Nazareno (2019) diante a acepção de Walsh, Viaña e Tapia (2010) e Walsh (2013), pontuam que a interculturalidade crítica se refere a um processo político, social e epistêmico, bem como considerada sinônimo de decolonialidade pela imbricada resistência e afirmação identitária.

A Interculturalidade crítica se vê como processo/projeto social, político, epistemológico de luta contra a matriz colonial de poder em forma de resistência/desobediência à perspectiva epistemológica ocidental, que se exemplifica sobre a relação do homem com o seu meio, nas relações com a natureza, uma natureza não tida como localidade de recursos, mas a sobrevivência de ambos. A colonialidade de poder, classifica o outro a partir dos seus fenótipos, uma classificação social, onde o colonizador declara essa diferença. Uma perspectiva de quem seria esse “outro”.

Segundo Catherine Walsh - em suas mais diversas obras, das quais algumas discutidas por Oliveira e Candau (2010) – considera que a interculturalidade se baseia concretamente em propostas de cunho social, cultural, político, ético, epistêmico e educacional, ambos direcionados à decolonização, nesse mesmo viés, mas pautado em uma educação libertadora. Paulo Freire (1967; 1979; 1996; 2001; 2006; 2013) em suas diversas obras deixa evidente o caráter político, ético e social diante o processo de ensino e aprendizagem, que só pode ocorrer baseada no teor social que o sujeito carrega consigo e que se encontra externo aos muros escolares. “E outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.” (Freire; Shor, 2013, p. 17).

A interculturalidade crítica como projeto de vida e existência. Um projeto da diferença, que deixa vir à tona as particularidades do sujeito, que considera as diversas formas de existir e de se construir novos saberes e fazeres condicionados pela localidade, religião, ancestralidade, anseios e perspectivas que transitam a uma democracia, na qual permite a diferença no que tange a formalidade de conteúdo, no caso da escola. Para Paulo Freire, a democratização ca-

minha no sentido da busca incessante de conhecer o outro para que então se possa direcionar novas possibilidades ou cenários para a aprendizagem (Freire, 1996). “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (Freire, 2001, p. 38). Não há como haver significado se as novas informações não fizerem sentido ao educando, portanto pautadas na sua realidade. Derrubando estruturas que oprimem e compactuam para uma opressão estrutural.

Portanto, a autora [Walsh] elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (Oliveira; Candau, 2010).

Para Walsh, não basta denunciar as várias formas de opressão e preconceito que estão evidentes, mas requer “insurgir”, criando condições para que tais situações aos poucos fossem sanadas. Paulo Freire em muitos de seus trabalhos deixa evidente que a denúncia não basta à transformação, mas o anúncio desta última, não basta encontrarmos as lacunas se não nos colocamos em ação para saná-las.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 2013, p. 79).

Compromisso com a transformação, ambas amparadas na pedagogia libertadora e na interculturalidade crítica. Essa transformação só ocorre mediatizada pela criticidade do sujeito enquanto o seu estar no mundo e as implicâncias sociais que acometem seus modos de pensar e agir, bem como a coletividade que atua mediatizada pela dialogicidade. O diálogo é o principal promotor de ação e aprendizado, de reconhecimento e criticidade (Freire, 1967; 1979; 1996; 2001; 2006; 2013). “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação” (Freire, 1979, p. 41).

Por mais que a pedagogia debatida por Paulo Freire esteja mais voltada aos ambientes de ensino como espaço político do que a pedagogia decolonial discutida por Catherine Walsh, já que para a autora o termo significou propostas e estratégias diante da resistência e a insurgência. “Criticizar” e algo fazer diante a existência e a liberdade da fala do outro, não somente a fala, mas sua ancestralidade. Se fazem presentes em ambas as discussões.

Decolonialidade refere-se à libertação da pluralidade em distintas dimensões, do novo como consequência de uma colonialidade que ocorreu e que não há como ser desfeita. Das mais diversas implicações que permitem hoje o sujeito ser o que ele é, mesmo diante a opressão que sofre diariamente, principalmente se não busca adaptar-se as normalidades sociais amparadas em um tradicionalismo eurocêntrico². Vários grupos sociais têm surgido nesse sentido, na procura *2 Eurocentrismo “[...] entendido como um sistema com múltiplas incidências, mas sobretudo ideológico, que coloca uma noção totalizada e totalizante de existência (Foucault, 2013) a partir de referenciais produzidos pela modernidade europeia (Dussel, 2005). Ou seja, as formas de construir sentidos universalizam percepções que são regionais e contextualizadas, tendo sido produzidas principalmente por movimentos intelectuais europeus inseridos entre os séculos XV e XVIII. Importa esclarecer que o paradigma europeu e o conceito de Europa não se referem a uma exatidão espacial material, mas muito além disso, refere-se a um significante de superioridade herdado e apropriado por todos aqueles que se reivindicam sucessores da modernidade.”*

ra de terem voz e de estarem e atuarem no mundo segundo suas atitudes e anseios.

Seria coerente dizer que a libertação dos homens se dá pela liberdade de fala buscada pelas feministas? Limitações impostas pela colonialidade, que condena o que não é padrão. Existiria um feminismo eurocêntrico? Feminismo da esquerda? Mais uma vez o lugar de fala toma parte e as lutas sociais também políticas. Para Bozzano (2018, p. 3) “[...] a colonização e a colonialidade são o grande hiato teórico da esquerda europeia”. Interrupção que faz questionável o posicionamento crítico-social, não querer fazer parte de algo no qual teve sua origem imbricada. Segundo Bozzano (2018), faz-se necessário descolonizar práticas e pensamentos diante os feminismos transnacionais, deixando de lado a vaga solidariedade e resistência pautada no “bom europeu que coopera”, mas que se sustenta pela pobreza do outro. Freire (2006, p. 51) problematiza o descaso da elite em questões de ordem popular, para o autor, os mais diversos problemas encontrados diante a escola pública referem-se à displicência das classes dominantes “por tudo o que cheira a povo”.

A luta imbricada pelos movimentos sociais que buscam criticar uma colonialidade que categoriza e menospreza comunidades e grupos, menosprezando não somente a luta, mas os saberes e fazeres que compartilham e compatibilizam entre si. Dão “veracidade” / fundamentos ao menosprezo, pois menosprezam o desconhecido, o subjetivo, menosprezam o que desafia seus costumes e valores, que colocam a prova sua concepção de origem, mundo e indivíduos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 1996, p. 17).

A educação refere-se ao principal promotor da reflexão, esta última que subsidia o descobrimento da opressão sofrida. Olhar para a sua situação e perceber-se oprimido, não bastando denunciar, mas anunciar a coletividade na luta pela libertação, Paulo Freire (2013) em muitos casos o oprimido caminha em uma busca incessante para se tornar opressor, por acreditar que a superioridade dominante convive socialmente com mais belezas estéticas e éticas imbricadas pela violência opressora.

Bozzano (2018) parafraseando Mignolo e Tlostanova (2006, p. 206) discute o termo “lógica da colonialidade” como sendo o lado menos visitado da legitimação da Modernidade, na qual a subordinação se materializa, acompanhada de ações e contra ações, estratégias e violências. Processo difusor da categorização de regras vigentes que controlam o pensar e o agir da população. Não existiria termo mais bem colocado do que a “lógica da colonialidade”, compreendendo que o que ocorreu e o que acontece se subsidia por um conformismo imbricado que impulsiona a interculturalidade como lugar de busca do outro nos seus mais diversos saberes e fazeres, que vai possibilitando suporte para o questionar.

O questionar é a liberdade ao diálogo que não pode ser imposto. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire; Shor, 2013, p. 121). Diálogo que reflete uma posição epistemo-
(Muller; Ferreira, 2018, p. 4).

lógica, uma tensão entre autoridade e liberdade. Uma complexidade que dá lugar também ao silêncio como oportunidade de também se estar calado se não houver nada a dizer, “sabotagem” uma fala movida somente pela necessidade da fala, por isso a educação dialógica não é permissiva. Os espaços formais de ensino não representam um lugar para a transformação social, mas dele pode partir implicações e motivações para.

Na “lógica da colonialidade” diante os espaços formais de ensino, pode ganhar novos significados e se verem corporificados na concepção de conhecimento abstrato, reproduzido, opressor, do esvaziamento/silenciamento amparado pelas estratégias de ensino. Muller e Ferreira (2018) apresentam análises de livros de histórias dos quais trazem consigo a normalidade e o conformismo frente a escravidão. Uma consequência social, pois “[...] memória e identidade são elementos constitutivos um do outro, de modo que a memória produzida pelos discursos históricos se traduz nas formulações identitárias” (Muller; Ferreira, 2018, p. 7).

Questionar seria o propulsor fundamental para a construção de saberes e fazeres, porém condenados pelo sistema de ensino que, por vezes, nega a existência de conhecimentos outros. Ver o outro e o mundo e neles estarem juntos permite compreender a capacidade de cada um em se expressar condicionado por suas vivências, jamais sobrepondo-se, mas sempre com o outro. Reconhecer os “outros”, outra fala, outros conhecimentos, outros saberes e fazeres. Exemplo desse tipo, de uma “desobediência colonial” pode ser encontrada no livro *A queda do céu* de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), indígena Yanomami que submetido ao modelo de pensamento eurocêntrico se percebeu silenciado, denunciando e anunciando suas críticas diante o contato com colonizadores e as consequências desse contato, resistindo para que então pudesse existir.

Muller e Ferreira (2018, p. 5) contribuem com uma questão diretamente relacionada ao que estamos tratando – “Quanto se influencia no processo de aprendizagem de um ou uma jovem não poder se descobrir naquilo que está sendo trabalhado? Ou pior, ser negado a construção de sua subjetividade ou ser deslocado a uma condição de “não ser” ”?, “[...] as escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo” (Freire, 2001, p. 49).

O que me parece injusto e antidemocrático é que a escola, fundamentando-se no chamado “padrão culto” da língua portuguesa, continue, de um lado, a estigmatizar a linguagem da criança popular, de outro, ao fazê-lo, a introjetar na criança um sentimento de incapacidade de que dificilmente se liberta. Nunca eu disse ou escrevi, porém, que as crianças populares não deveriam aprender o “padrão culto”. Para isso, contudo, é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiorizadas porque falam diferente. É preciso, finalmente, que ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo (Freire, 2006, p. 46).

Não se “ver” naquilo que se pesquisa, que se estuda, permite com cada vez mais frequência distanciar-se da vida em sociedade. “Em outras palavras, afastamentos temporais ou espaciais, mediante olhares superficiais ou silenciamentos, servem para incluir povos ou pessoas na identidade/nós ou excluir na alteridade/eles” (Muller; Ferreira, 2018, p. 8) E essa inclusão se dá em uma identidade eurocêntrica, somente possível ao modo em que são alocados na condição de alteridade, naturalizando a subalternização dos “outros”, menosprezando valores éticos, estéticos ou políticos dos sujeitos. Como exemplo o “mito racial”, que procura desestruturar um preconceito que está tão concreto nos mais diversos setores, por vezes o racismo institucional.

Para então se descobrir e se perceber, não há sentido as particularidades com que conteúdos são discutidos nos ambientes escolares, já que as vivências se dão na pluralidade deles. Não como estar-se no mundo matematicamente, historicamente ou geograficamente, em termos de disciplinas, do que estar nas mais diversas dimensões. Por isso a necessidade constante dos estudiosos em problematizarem a constante adaptação das instituições de ensino a realidade dos educandos, independentemente do nível de ensino.

Sentir-se capaz, envolver-se dialogicamente com o outro retrata a importância de suas vivências, bem como acedências postas ao caso. De reconhecer-se como ser plural, produto de anseios, valores e tradições, bem como das perspectivas quanto a vida em sociedade e a si próprio. Atentar-se a decolonialidade como a presença de saberes e fazeres “outros” transformados pela colonialidade, visa propor essa diversidade sem sobreposição, pedagogicamente a transdisciplinaridade caminha nesse sentido. Todos os saberes dos sujeitos são requisitados para que de fato a proposta pedagógica possa se desenvolver.

Maia, Araújo e Nazareno (2019) compartilhando a noção de transdisciplinaridade discutida por Maldonado-Torres (2016), compreendendo-a como orientação de métodos e disciplinas mediante a decolonização como projeto e atitude, partes de uma consciência decolonial que se contrapõe à consciência moderna. A consciência decolonial “[...] busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber [...] Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento” (Maldonado-Torres, 2016, p. 93-94 *apud* Maia; Araújo; Nazareno, 2019, p. 4).

Des-generar o poder, o ser e o saber compartimentado, selecionado e universalizado. Iribarry (2003) discute as múltiplas compreensões diante a coletividade de disciplinas. Para o autor a multidisciplinaridade representa o primeiro nível, na qual várias disciplinas³/ciências são propostas mas sem relação entre elas, sendo portanto proposto objetivos múltiplos. Na pluri-disciplinaridade as várias disciplinas são justapostas agrupadamente para que então tenham relação entre si, mediante um único nível com objetivos diversos. A interdisciplinaridade envolve disciplinas conexas mediante um nível hierárquico sob finalidade, com objetivos múltiplos. Na transdisciplinaridade,

[...] a descrição geral envolve uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos sistemas (Japiassu, 1976). Numa equipe de posto de saúde, por exemplo, encontram-se diversos profissionais reunidos. Pode-se tomar como exemplo a equipe que recebe pacientes com problemas mentais. Esta equipe, muito provavelmente, reunirá profissionais como psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, clínicos gerais, etc. Quando o paciente chega para uma avaliação todos irão assisti-lo e buscarão formular um diagnóstico acerca do caso. Para que esse diagnóstico seja dado em situação de transdisciplinaridade não basta apenas que cada profissional opine a partir de sua área e, finalmente, um tratamento seja indicado. Para que a configuração transdisciplinar seja alcançada é preciso que esses profissionais, fundamentalmente, estejam reciprocamente situados em sua área de origem e na área de cada um dos colegas (Iribarry, 2002). (Iribarry, 2003, p. 484).

Para Paulo Freire a transdisciplinaridade se faz presente não somente diante os conteúdos e a particularidade da sala de aula que abrange a complexidade da realidade, mas na constituição da instituição de ensino que deve estar voltada por diferentes, em uma gama de

3 O termo disciplina não se refere-se unicamente as disciplinas que podem compor um currículo escolar, mas aqui compreendidas como campos contextuais/conhecimentos específicos/ciências.

profissionais, como no caso enquanto Secretário de Educação na cidade de São Paulo,

Considerando o que há na prática educativa de gnosiológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicação, começamos a constituir durante janeiro e fevereiro grupos de especialistas, sem ônus para a Secretaria, professores e professoras universitárias do mais alto nível [...] físicos, matemáticos, biólogos, psicólogos, linguistas, sociólogos, teóricos da política, arte-educadores, filósofos, juristas envolvidos em programas de direitos humanos e, mais recentemente uma equipe de educadores e psicólogos que trabalham a problemática da sexualidade (Freire, 2006, p. 24-25).

Em uma situação de transdisciplinaridade, cada profissional problematiza os conceitos diante diferentes campos, subsidiada por interações entre os pesquisadores, não existe um profissional transdisciplinar, mas aquele que se dispõe a ter uma atitude transdisciplinar. A transdisciplinaridade move-se diante um desafio de diálogo intercultural (Iribarry, 2003).

Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação e do contato entre as disciplinas dados novos que as articulam entre si; surge uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades que podem se contrariar entre diferentes disciplinas (Iribarry, 2003, p. 486).

A abertura a todas as disciplinas, sem sobreposição, compreendendo a criticidade na relação entre elas mediante suas especificidades e quando são colocadas a discussão promovem o desafio diante o risco da variedade de ideais que se veem todas presentes no produto. Compreendendo as implicações de ambos os sujeitos participantes, dessa forma a transdisciplinaridade não pode ser considerada neutra, para Iribarry (2003), a transdisciplinaridade busca a unificação diante as diferenças presentes nos diversos campos conceituais, unificando em direção ao objeto e sujeito, o trabalho em conjunto é o ponto fundamental diante o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, que não pode se reduzir a um mecanismo de comparação. A transdisciplinaridade refere-se a um problema que não fora resolvido e que transita sob diferentes áreas para que deste processo nasça o diálogo, bem como o respeito a coordenação descentralizada, coordenação sem decisões verticalizadas.

Por basear-se no diálogo constante entre diferentes áreas de conhecimento, sem comparação, verticalização ou centralização caminha contrariamente ao que a modernidade/colonialidade aponta como necessário a evolução social, selecionando e padronizando grupos/comunidades/saberes e fazeres, silenciando toda uma história que se fortifica por essas implicações.

Decolonial visa apontar o (re)construção de saberes e fazeres implicados pela colonialidade, pela busca do esvaziamento/silenciamento de uma sociedade considerada por alguns como padrão – que domina e oprime. Se desvencilhar dos estereótipos e caminhar lutando pelo principal meio utilizado para o apagamento pluricultural: a educação. Forma-se enquanto cidadão que respeita a diversidade nas mais diversas dimensões, dentre elas: gênero, racial, religiosa, econômica, geográfica etc. “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, p. 12).

O pesquisador enquanto profissional que critica seu meio, buscando problematizar esse apoderamento social do qual a modernidade compreende, delimita as mais variadas regras mediante uma visão eurocêntrica, tida como a mais inteligível e verdadeira, provável. Delimita aos mais diversos setores regras aperadas pela sociedade como normalidades diante seus saberes e fazeres. Um exemplo seria a radicalidade democrática apontada por Freire:

Num primeiro momento a luta pela unidade na diversidade que é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser (Freire, 1992, p. 80).

Refletir sobre o que penso agora implica facetas sociais eurocêntricas, mover-me por mais que na tentativa de desvencilhar-me implica as consequências do modelo ocidental no qual me originei, por isso o lugar de fala se faz tão presente. De acordo com Paulo Freire (2013) não há ninguém melhor do que um oprimido de falar sobre essa condição porque ele próprio vivência. Simples posicionar sendo não-negro diante a temática sobre o mito da democracia racial, sobre a inexistência do racismo e do preconceito, onde enquanto branca que veem de fora.

Mobilizando tais questões, o lugar do pesquisador, mediante sua legitimidade e liberdade para a fala, percorre preceitos coloniais/modernos que o enquadram. Mesmo a problematização da decolonialidade se apresenta padronizada colonialmente. As metodologias decoloniais visam a busca de novas estratégias metodológicas de se fazer pesquisa, buscando concretizar a presença do “outro” de forma mais constante, desvencilhando-se de padronizações, uma subjetividade e liberdade que já fora buscada com o paradigma qualitativo mediante o positivismo, mas que se conformou com particularidades (rigoriedade metódica) para que pudesse ser considerada método.

Existen muchas propuestas metodológicas decoloniales, pero siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas hacen la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que les permita desprenderse de la configuración conceptual occidental (Ocaña; López, 2018, p. 153).

Imagens e etnografia em colaboração podem representar exemplificações de uma decolonização do conhecimento que se concretiza na prática, na metodologia de pesquisa, que dá lugar para importâncias “outras” que não estejam apenas condicionadas a performance do pesquisador no cenário investigativo, mas que os sujeitos interlocutores na pesquisa se vejam envolvidos tão quanto o pesquisador, que outras fontes históricas-sociais se tornem referência diante a criticidade de mundo e das comunidades socioculturais, que existam novos fazeres e saberes inerentes ao se fazer pesquisa, pois além de acadêmica a pesquisa se corporifica na práxis social.

La ciencia social, protagonizada por personas con las mejores intenciones y provista de las más poderosas herramientas de análisis de la realidad social, de todas maneras aporta, muchas más veces de las que combate, a la reproducción del orden de desigualdad, injusticia y muerte –y es por eso que la ‘razón descolonial’ (Castro Gómez y Grosfoguel 2007)¹ es una actitud que debe traducirse en una aptitud, un hueco que debe querer hacerse mundo (Haber, 2011, p. 15).

Para Haber (2011), só existe investigador mediante a presença de uma investigação a ser feita mediatizada por sua presença no mundo e a presença do outro. Não há como pesquisar

pela finalidade da pesquisa por si só, pela necessidade de quantidade de trabalhos publicados, pelo anseio de produção acadêmica sem uma justificativa que envolva o pesquisador na questão investigada. Existe a questão a ser investigada e dela o pesquisador busca arcabouço teórico e prático para a sua atuação social. Freire (2006) comenta a necessária relação da universidade e seus pesquisadores para a concretização de uma educação de qualidade, deixando evidente o papel social que a pesquisa e o pesquisador apresentam.

Para Cusicanqui (2015), a utilização de imagens como interpretação histórica pode refletir uma metodologia de pesquisa que tem como práxis descolonizadora, permitindo um processo de superação do pensamento modernizante originário do norte global. Facilita processos de interpretação social sob uma perspectiva crítica, fortemente vinculada à história de grupos oprimidos.

Rappaport (2007) aponta a etnografia como uma possibilidade de dar voz aos interlocutores com um significado tão importante quanto a fala do pesquisador na pesquisa, na qual conjuntamente os sujeitos buscam a “co-teorización (la creación de nuevas construcciones teóricas)” (p. 197), despertando e corporificando os saberes e fazeres de comunidades como autênticos e verdadeiros, pois o etnógrafo por que esteja presente na comunidade pesquisa há anos, não consegue expor os saberes e fazeres, bem como as implicações, de como seria no caso da fala de um nativo, que se dá somente pela etnografia colaborativa, atribuindo voz aos interlocutores mediante seu trabalho, enfatizando o sentido de grupo.

El modelo adentro/afuera es útil para comprender cómo despliegan los activistas la noción de cultura, no como una constelación existente de prácticas y significados, sino como una proyección de la manera en la que se verá la vida futura, cómo los elementos internos son revitalizados mediante la incorporación de ideas externas (Rappaport, 2007, p. 220).

Um problema de investigação que seja de fato do pesquisador, no qual a procura de sua solução lhe dê sentido para a vida, sentido para se estar no mundo, não a concepção de um problema que esteja no mundo sem as implicações do pesquisador e portanto considerado não dele próprio, mas independente como se o pesquisador estivesse de um lado e o problema a ser investigado de outro, no qual o investigador estivesse o anunciando como um achado, para que então pudesse se mover a investigá-lo.

Os motivos para a pesquisa precisam se fazer presentes na realidade daqueles que procuram se desvencilhar dos paradigmas ocidentais e buscarem fazer da pesquisa um instrumento de decolonização. Por que discutir tais conceitos imbricados a pedagogia libertadora de Paulo Freire, por compreender que ambas as temáticas extrapolam os muros escolares e visam refletir, discutir e agir em prol da transformação social que acontece mediante as lutas sociais e políticas, bem como ontológicas e epistêmicas. “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 1967, p. 11).

Para Soria (2017), reconhecer o lugar de fala e bem mais complexo do que muitos autores trazem à tona, pois utilizado levemente pode representar somente a inversão de termos pautados na modernidade eurocêntrica, porém faz-se necessário constituir um lugar de enunciação não como uma certeza propriamente, mas para a constituição de um espaço de conflitos e por isso heterogêneo.

É papel do professor diante uma pedagogia libertadora que dê lugar para a fala, humil-

dade expressa na liberdade diante a sabedoria dos educandos.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (Freire; Shor, 2013, p. 44).

A prática do professor deve se tornar a corporificação de seu testemunho a favor da liberdade, da democracia, no convívio das diferenças das mais diversas dimensões. Respeito, a não imposição de ideias, a compreensão de que a educação não se constitui por si só como possibilidade para a transformação já que ela mesma representa um produto social, do sistema capitalista que está estruturado e por isso várias das questões que nela emergem são reflexos sociais. “Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!” (Freire, 2013, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a diversidade de saberes e fazeres existentes, respeitar atitudes, escolhas, anseios e perspectivas de qualquer sujeito se refere ao papel social de qualquer indivíduo independentemente de onde atua, do seu campo teórico de estudo ou da universalização de conhecimentos e valores eurocêntricos nos quais se encontra. Perceber as consequências dos preconceitos raciais, religiosos, culturais, econômicos entre tantos outros que influencia na perda da identidade e pertencimento social. Adaptar-se socialmente para que se possa existir, não se refere a vida mas a permanência social limitada por paradigmas sociais.

Compreender as implicações coloniais que difundiram padrões e normalidades que continuarão influenciando as ações e transformações humanas, subsidiadas pela violência e opressão, pelo esvaziamento e silenciamento. Entender a decolonialidade como uma concepção de resistência, da reconstrução de saberes e fazeres transformados pela colonialidade, que subsidia a interculturalidade como possibilidade de dar voz aqueles que não a perderam mas que são obrigados a se calar. A transdisciplinaridade que busca a concretização de uma consciência decolonial, que desfaz para refazer novas noções de poder, ser e viver. As metodologias decoloniais como mais uma forma de resistência que adentra o campo acadêmico, atribuindo voz de luta não somente aos sujeitos mas também à sua produção literária, dentre outros produtos do estar no mundo em busca do encontro do seu pertencimento, mesmo que comunidades outras não o reconheçam.

O amparo diante uma educação libertadora que se desvencilha do assistencialismo que cala o sujeito e não lhe ajuda a ter voz de resistência. Uma educação libertadora que considera as especificidades de todos os sujeitos, onde ambos possuem capacidades para a construção de novos saberes e fazeres inerentes a sua identidade. Um espaço vigente pela educação libertadora que oferece liberdade, voz, questionamento, investigação, aguçando a curiosidade e respeitando a diversidade. Educação libertadora e decolonialidade referem-se à constituição da democracia, algo que deveria estar e não ser buscado.

REFERÊNCIAS

- BOZZANO, Caroline Betemps. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno da colonialidade nos feminismos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 27(1): e58972, 2018. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n158972.
- CUSICANQUI, Silvia R. *Sociología de las imágenes. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2015. Introdução e Capítulo 2 págs. 75-145.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire*. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).
- FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – 7 edição – São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia [recurso eletrônico] : o cotidiano o professor*. tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- HABER, Alejandro *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. *Revista Chilena de Antropología*, Vol. 23, 2011.
- IRIBARRY, Isac Nikos. *Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 483-490.
- KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. 9. *Imagens de forasteiros e 10. Primeiros contatos*. In *A queda do céu. Palavras de um Xamã Yanomani*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015. pp. 221-253.
- PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. *Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena – UFG (2018)*. *Roteiro*, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1–22, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17362.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa. *A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3511>, 2018.
- OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. *Hacer decolonial: desobedecer a la*

metodología e investigación. Hallazgos, 2019. 16(31), 149-168. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Educ. rev. vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso em janeiro de 2021.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología, Volumen 43, enero-diciembre 2007, pp. 197-229.

SORIA, Sofía. Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo. Estudios de Filosofía Práctica e História de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19 www.estudiosdefilosofia.com.ar/ Mendoza / 2017 /

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In WALSH, Catherine. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

Metodologias ativas e dificuldades de acesso em um curso EaD

Active methodologies and access difficulties in an EaD course

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.5)

RESUMO

Este trabalho refere-se as impressões de um curso de pós-graduação na modalidade EaD e das dificuldades de acesso (técnicas/conectividade), porém desenvolvido mediante uma práxis voltada as metodologias ativas. Objetiva analisar até que ponto as metodologias ativas superam as dificuldades de acesso. Metodologicamente amparou-se na revisão integrativa, para a coleta de dados desenvolveu-se um formulário que fora enviado aos pesquisados. As metodologias ativas se referem a construção de um cenário investigativo, dialógico, no qual o aluno é colocado para pensar sobre algo e mesmo que sofra com dificuldades de acesso e na interação com os colegas, a interatividade com o professor e tutor em momentos subsequentes a aula pode ser significativa.

Palavras-chave: metodologias ativas. dificuldades de acesso. EaD.

ABSTRACT

This work refers to the impressions of a graduate course in the distance education modality and the difficulties of access (techniques/connectivity), but developed through a praxis focused on active methodologies. It aims to analyze the extent to which active methodologies overcome access difficulties. Methodologically, it was supported by the integrative review, for data collection a form was developed and sent to the respondents. Active methodologies refer to the construction of an investigative, dialogical scenario, in which the student is placed to think about something and even if he suffers from difficulties in accessing and interacting with colleagues, the interactivity with the teacher and tutor in moments subsequent to lesson can be meaningful.

Keywords: active methodologies. access difficulties. EaD.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Estar-se no mundo e compartilhar fazeres e saberes é uma das características fundamentais presentes na espécie humana quanto ser racional. Suas crenças e valores influenciam seus anseios e perspectivas, bem como as relações socioculturais. Nas várias dimensões a transformação adentra e implica novos saberes e fazeres, atualmente a tecnologia tem adentrado nunca como antes o ambiente educacional. Este estudo visa apresentar uma análise dentre as possibilidades que as metodologias ativas proporcionam e as limitações de acesso. Objetiva analisar como as metodologias ativas interferem na performance quando as limitações de acesso se fazem presentes. As metodologias ativas superam as impossibilidades de acessibilidade diante conexão e dispositivos?

Por considerar que a presente pesquisa caminho por diferentes campos de pesquisa, coletando e analisando dados de diferentes dimensões, toma-se como caráter metodológico a revisão integrativa. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010) a revisão integrativa refere-se a uma ampla abordagem metodológica, permitindo a inclusão tanto de estudos experimentais, quanto não-experimentais visando a compreensão completa do fenômeno analisado. Análise bibliográfica, pesquisa com survey e coleta de dados por meio de questionário, visando discutir

não somente pelo viés da pesquisadora, mas de participantes que a certo modo compartilharam vários momentos em um curso de pós-graduação na modalidade Educação a Distância – EaD.

Compreende-se que a motivação para a formação continuada não se defini como unicamente necessária para a capacitação acadêmica, fatores socioculturais, geográficos e de infraestrutura, tanto em âmbito econômico como acessibilidade referem-se a diásporas que o ambiente de ensino deve envolver-se para lidar e propiciar formações mais democráticas. Espera-se também ao desenvolver a discussão, tornando evidente que as metodologias ativas representam um desafio, por alguns tido como ameaça a zona de conforto, mas que possibilita adentrar-se ao processo de ensino e aprendizagem como mais uma atuação crítica e ativa em seu meio social.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Compreendendo que o cenário educacional representa mais um espaço em que os recursos virtuais têm ganhado espaço alinhado tanto a prática didático pedagógica do professor como ferramenta que possam permitir a facilidade na procura por engajamento dos alunos. A forma como a tecnologia atualmente é compreendida, se respalda na forma como vem sendo tratada nos últimos anos, o caráter instrumental e social que dicotomiza sua compreensão, bem como práxis voltada a forma como o aluno é convidado a estar-se no mundo de forma autônoma e crítica. Sabe-se também que entender a educação como mais um setor rentável tem desfavorecido sua qualidade. Lidamos assim com problemas de qualidade que adentram aspectos relacionados tanto a acessibilidade, bem como nas novas modalidades de ensino, como é o caso da Educação a Distância – EaD.

A tecnologia e suas concepções

Faz-se necessário compreender que tecnologia não se refere unicamente a recursos audiovisuais/virtuais/digitais, mas compreende a atuação humana sobre a natureza que pela técnica e mediante suas necessidades tidas e criadas foi transformando o meio a sua volta, suas criações são frutos de tecnologia, de inovação, de transformação. Sendo assim a evolução tecnológica é inerente a ação humana, aos aspectos socioculturais, políticos e econômicos. Inerente a sociedade a maneira como percebe e utiliza a tecnologia e, quando tratamos desse aspecto nos ambientes educacionais várias questões vem à tona, principalmente a relação que o professor estabelece ao uso de tecnologias em sala de aula, tomando-se como instrumento e/ou facilitador de aprendizagem, além da responsabilidade de eficácia relacionada ao uso e não da forma como é utilizada, por isso uma questão epistemológica. Compreendendo a diversidade de concepções que são atreladas às tecnologias, vários autores buscam retratar suas especificidades e lacunas, dentre as abordagens mais constantes na literatura educacional temos as seguintes concepções: tecnocêntrica, antropocêntrica e sociotécnica.

A abordagem tecnocêntrica refere-se ao determinismo tecnológico que delimita os efeitos positivos e negativos que a tecnologia influi no meio social, possuindo assim autonomia pelas causas e fins. Influencia o contexto em que vê presente, impondo-se à sociedade, principalmente em uma perspectiva relacional (Peixoto, 2012; 2015). De acordo com Peixoto (2015) a tecnologia é vista como um objeto cristalizado, que prescreve aos seus usuários o modo para que seja utilizada, mediante estruturas de usos e de práticas. “[...] isso ocorre quando se afirmar que a

internet é um meio pedagógico interativo e que essa possibilidade interativa, inerente à rede, transfere-se automaticamente para as práticas educativas que nela se realizam.” (p. 321). O sujeito passa a visionar o apoderamento de técnicas como forma de inserção social, uma inserção delimitada pelo direcionamento mecanizado de se estar no mundo.

Em oposição ao determinismo que subsidia a abordagem tecnocêntrica, a abordagem antropocêntrica compreende a tecnologia como uma ferramenta flexível e adaptável ao uso que o sujeito faz dela, seriam assim simples objetos que estariam a serviço da ação humana. Antropocêntrica baseia-se na fenomenologia, priorizando os sujeitos e sua relação com a tecnologia, tornando-se ferramenta no processo educativo. “Inclui-se, nessa linha de raciocínio, a ideia de que o computador é apenas um meio a serviço do professor.” (Peixoto, 2015, p. 323). Essa visão instrumental destitui o objeto como algo ao acaso, sem influência ou interferência. Peixoto (2015) considera ainda que compreender a tecnologia como um instrumento flexível e maleável, permite que a mesma possa ser utilizada como forma de reprodução de relações de dominação e opressão diante uma sociedade de massas. Entendê-la ainda nesse viés permite que a perceba como um meio que não se relaciona com o fim, portanto indiferente aos resultados tidos com o seu uso, neutra.

Contrário a essas duas perspectivas Peixoto (2012; 2015) sugere-se uma dialética entre a técnica e a lógica social mediante o seu uso pelos sujeitos sociais. Quando se faz uso da tecnologia deve-se levar em conta dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e simbólicas, tem-se, portanto, a abordagem sociotécnica. Os limites diante o acesso e a utilização de ferramentas não existem por si só, mas mediante o uso que o sujeito faz dela, portanto suas implicações se fazem diante as atitudes e valores do sujeito como as características do objeto técnico. Essa concepção caminha inerente ao que representa a influência do homem sobre o meio e do quanto o sujeito é movido pelas suas necessidades tidas e criadas. A transformação sobre o meio influencia, deixa resquícios sobre os objetos criados e incorporados a rotina dos sujeitos. Entender a tecnologia, o sujeito e os objetos técnicos nesse sentido permite compreendermos o que Peixoto (2015, p. 329) evidencia em seus estudos que, “[...] os objetos técnicos são formatados pelo jogo da interação que se desenvolve entre os diversos grupos sociais.”, afirmando assim que os sistemas técnicos se fazem construtos sociais, permitindo a compreensão dos efeitos condicionantes, bem como a reciprocidade entre relações sociais e a técnica.

Trazendo para o que tange a educação, considera-se o contexto que os sujeitos estão inseridos e o processo educativo, não apenas os resultados. Compreende-se a existência de condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos incorporados na totalidade dialética de cada tecnologia/objeto na sua particularidade, Peixoto (2015) afirma que “[...] a apropriação social e cognitiva de objetos técnicos varia segundo a cultura, a localização geográfica ou as condições econômicas dos sujeitos sociais.” (p. 324). Por isso falar de tecnologia não se limita a compreender suas concepções e a forma como é tida e compreendida em âmbito social e escolar, mas significá-la como produto do meio da qual se transforma, variando-se pelos diversos empecilhos e características do meio. Considerar esse cenário corporifica a concepção que a sua utilização não garante por si só uma “eficiência”, mas considera as especificidades dos sujeitos que a constroem e reconstroem diante sua necessidade e acessibilidade.

Educação a distância e a questão de qualidade

A sociedade reflete uma pluralidade de valores e características que se transforma e cria condições de estabilidade social, outros se adaptam como as classes marginalizadas, que na busca pela sobrevivência e dignidade procuram outras possibilidades de inserção. Quando falamos de educação e da forma como ela tem sido “democratizada” nos faz refletir para que tipo de sujeito se tem formado, sob que condições e a qualidade do profissional que tem adentrado o mercado de trabalho, essas questões têm sido cada vez mais presentes quando o assunto é a modalidade de Educação a Distância (EaD), já que a lucratividade tem ganhado um espaço de destaque, e a qualidade algumas vezes não caminha atrelada.

A EaD refere-se a uma modalidade de ensino que se dá mediante a relação professor e aluno em ambientes distintos, tão quanto na temporalidade, portanto não presencial. Essa modalidade oferece acessibilidade tanto para aqueles que trabalham e encaixam os estudos nas horas vagas, quanto aqueles que por dificuldades econômicas veem na EaD uma possibilidade mais acessível. A questão que caminha junto a modalidade é a qualidade do material que se tem proposto e a necessária relação professor/tutor com os alunos, já que o acompanhamento é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem que, não se dá somente pela leitura ou por explicações audiovisual, mas no questionamento, na investigação, no engajamento e na interação que dificilmente se ocorra individualmente, mas na coletividade virtual.

Lopes e Pereira (2017) referem-se à EaD como um sistema tecnológico que substitui a interação presencial, sobretudo pela separação física entre professor e aluno e a influência da organização educacional, utilizando assim diversos recursos didáticos para o compartilhamento de informações cognitivas e mensagens formativas, aderida pelo uso de tecnologias de telecomunicação (dados, voz e imagens) visando uma aprendizagem autônoma. Mediante Pimentel (2017) a modalidade a distância originou-se no século XIX envolvida em diferentes etapas evolutivas associadas tanto às tecnologias de comunicação, informação e transporte. Tanto o processo histórico quanta a inserção tecnológica permitiram que a educação caminhasse em uma perspectiva de expansão, alcançando sujeitos que não possuem condições de acesso ao ensino presencial, além de expandir aos diferentes níveis de ensino, como graduação, extensão, cursos técnicos e pós-graduação.

De acordo com Capeletti (2014) esse tipo de modalidade de ensino permite que o aluno possa compatibilizar sua formação ao tempo que tem disponível. O conteúdo passa a ser disponibilizado pelo professor tanto em forma de texto ou de vídeo, e as interações entre aluno – professor e aluno-aluno são dão via chats, fórum, blogs, entre outros. Capeletti (2014) toca em um ponto importante, que seria a responsabilidade do aluno nessa modalidade, requisitando disciplina bem como o complemento com outras fontes de pesquisa. Faz-se necessário ainda que o aluno possua capacidades para utilizar programas e softwares.

Ao pontuar a acessibilidade e as dificuldades que vários sujeitos se deparam e que o fazem desistir da formação acadêmica é vasto, a escolha dessa modalidade se torna uma opção cabível e inerente as adversidades que acometem muitos sujeitos. Para Pimentel (2017) as práticas pedagógicas na modalidade EaD tem se apoiado em modelos acadêmicos e industriais de educação, reproduzindo desta forma as mesmas características do ensino tradicional tão criticado. Convive-se com a falta de política públicas mediante o uso das TIC e a formação de

professores para atuarem na modalidade, além da descontinuidade de projetos e programas governamentais. A ênfase tem sido direcionada somente ao uso das tecnologias, atribuindo um caráter tecnocêntrico ao ambiente educacional e o objeto técnico que dele faz parte.

Pimentel (2017) elenca as principais características que predominam de forma histórica nas práticas referentes a essa modalidade a distância. Diz respeito a relação professor-aluno e a distância temporal e espacial entre eles, na qual a modalidade caminha por construir uma proximidade mediante recursos que acompanhem, monitorem e avaliem constantemente o discente, esse tipo de cenário rompe paradigmas nos quais direcionam a garantia de aprendizagem na escola entre quatro paredes. Outra característica refere-se ao papel central: aluno e professor, o discente por exemplo caminha durante o processo educativo de forma autônoma e independente, nesse sentido atividades e estratégias pedagógicas precisam estimulá-lo. Por isso se torna necessário pensar as tecnologias atuando conjuntamente com as demais dimensões que a modalidade a distância abrange.

Pensar nesse quesito busca refletir sobre o profissional que se forma tanto para o amparo necessário a tais cursos nessa modalidade quanto ao profissional que se forma neles. Críticidade, criatividade, performance individual e coletiva passam a seguir-se como estratégias fundamentais a qualquer profissional, independentemente da área em que se capacita. De acordo com Bielschowsky (2018) o cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) apresenta uma série de fragilidades, pois “Não se trata, portanto, de um problema relacionado com a modalidade, mas com a oferta dessa modalidade por parte de algumas IES e da concentração de matrículas do setor” (p. 15), já que maior parte das matrículas em EaD se concentram em cinco IES privadas e, por isso o reflexo frágil da EaD se baseiam fortemente nestas instituições.

O foco na lucratividade por vezes atrapalha o ensino, já que seu valor social ganha outros destaques. Por exemplo a relação professor-aluno extremamente necessária, é substituída por atribuições delimitadas “em que há divisão frente ao trabalho docente exercido a distância, de modo a considerá-los como prestadores de serviços, sem nenhum vínculo empregatício e sem o menor prestígio profissional” (p. 89). Um corpo docente formado por poucos professores e vários tutores (com salários mais baixos) que buscam novas matrículas incessantemente tornando o investimento cada vez mais lucrativo. O que condiz com a lógica de mercado: quanto menores forem os gastos maior lucratividades se terá.

Algumas dimensões da exclusão

Popularizar a formação inicial, bem como a formação continuada, não garante que a população seja alcançada em sua totalidade, já que outras implicações se fazem presentes diante a opção por capacitar-se: a realidade social, geográfica e econômica de cada um. Compreender a necessidade crescente de estar-se conectado, compreende também levar em conta como vários sujeitos são excluídos desse enquadramento, não por opção, mas devido as limitações que se impõem.

Pimentel (2017, p. 25-26) parafraseando McLaren (1999), ao se referir às tecnologias e à chamada “era da comunicação”, faz a seguinte reflexão:

A era da comunicação está sendo, na realidade, a era das fronteiras, dos limites mais marcantes do que nunca, da incomunicabilidade humana no campo do desamor. Nunca na história houve uma distância tão grande como a que hoje há entre a educação escolar

e a prática social ditada pelas tecnologias sofisticadas criadas a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes (McLaren, 1999, p. 11).

Para Peixoto e Echalar (2017, p. 508), “as tecnologias digitais em rede são consideradas como motor de uma nova revolução (digital), que conduz ao crescimento econômico e ao bem-estar social”, tornando a exclusão social daquele que não tem como acessíveis tais tecnologias. Falar sobre inclusão e exclusão, depara-se com duas questões recíprocas, na medida que se inclui algo ou uma pessoa, conseqüentemente a exclui de outro ambiente, dimensão ou grupo, o mesmo ocorre que a exclusão, por exemplo, na medida que uma pessoa é excluída de um ambiente, momentaneamente começa a pertencer a outro grupo.

Em âmbito virtual, conta-se com conceitos que procuram sistematizar essa diversidade diante a exclusão e a inclusão: inclusão e exclusão digital. A inclusão digital compreende sujeitos que possuem autonomia diante a tecnologia por terem adquirido competências em diferentes níveis, a fluência digital. Caminha não somente levando em consideração o acesso a internet, mas também vinculada a participação do professor diante o necessário letramento digital para a utilização das redes como ferramenta de desenvolvimento, por exemplo.

Vale ressaltar que a tecnologia ser um dos objetos mais acessíveis não significa que ela esteja distribuída igualmente aos sujeitos, e nem que possua o mesmo valor simbólico entre eles, propulsor para a exclusão digital. De acordo com Leite (2005) o termo exclusão digital refere-se a presença de restrições diante o acesso a tecnologias digitais, acometendo as camadas sociais com menor renda. A questão de acesso ultrapassa uma questão de escolha, ressalta-se, portanto, que a exclusão digital caminha lado a lado com a exclusão social. Pode-se dizer, portanto, que “a exclusão digital acrescentaria um novo tipo às desigualdades econômicas e sociais entre países, regiões, assalariados e grupos sociais” (Peixoto; Echalar, 2017, p. 509).

A exclusão digital também é pautada na questão infraestrutura, ou seja, mesmo com um aparelho que possibilite a conexão, podemos encontrar barreiras que impossibilite a conexão com uma conexão à internet de qualidade. Assim, a significação de exclusão digital é, portanto, “[...] marcada pela problemática do retardo, que mede o caminho a ser percorrido pela distância entre uma experiência mais avançada e as outras, necessariamente, atrasadas.” (Peixoto; Echalar, 2016, p. 42).

Na visão de Moran (2018, p. 11) necessita-se olhar de um novo modo, pois

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividade analógicas (que são, também, importantes).

Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) do ano 2018 tem sido crescente entre as classes sociais o acesso à internet, tanto em âmbito urbano como rural. Diante esses dados percebemos ainda que o meio rural ainda sofre com a questão de acessibilidade, em grande parte das vezes relacionadas a localidade que consigam captar o sinal, vale ressaltar que os dados se referem a domicílios que tem acesso, mas não se refere a qualidade desse acesso, fator diretamente influenciável para a participação virtual tanto em comunidades quanto para a formação. Questiona-se, mediante Freire (1987) sobre a adaptação necessária do educando ao ambiente de ensino e que deveria

se dar de forma contrária.

Mediante tais dificuldades de acesso, muitos são obrigados a optarem por dispositivos que requeiram uma menor quantidade de dados, como é o caso do aparelho celular que também oferece comodidade por ser um aparelho móvel. Dados da Cetic (2018) evidenciam essa realidade. Tratar do tema exclusão social se faz necessário visto que combater a exclusão é combater também a revolução digital. Ainda sobre a exclusão digital, temos que levamos em consideração o aspecto estrutural, que diz respeito ao não acesso às tecnologias de informação, referindo-se a elas apenas como uma instrumentalização: computadores, tablets e smartphones ou qualquer aparelho que possibilita conectar à internet e ter acesso ao conteúdo e as informações que lá circulam.

Deste modo, a exclusão digital se mostra como um grave problema social brasileiro, pois impede de participar da plena cidadania e, de acordo com Silveira (2001):

[...] a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância (p. 18).

Nesse sentido, a exclusão nos seus mais diversos âmbitos, principalmente os aqui tratados (social, digital, geográfica e econômica) reflete a forma como as diversas dimensões se envolvem e resultam aspectos ligadas a democratização, já que as tecnologias passam a ser utilizadas como disparadores do cenário dicotômico social, estando assim a serviço do opressor como forma de dominação, uma dominação que se fortifica mediante a busca pela inserção social dos oprimidos, interesses econômicos que fazem da inserção social mais um setor mercadológico., o valor social e humano por detrás de cada dispositivo se leva em conta somente quando o assunto é o consumismo.

Peixoto (2015) relaciona tal cenário excludente ao ambiente educacional, pontua que se utiliza “[...] a ideia de que a educação está sendo democratizada pelo uso da internet, negligência a extrema desigualdade da população brasileira no que diz respeito ao acesso à rede mundial de computadores.” (p. 323). Concorda assim com a questão de acessibilidade que influencia na questão de qualidade do ensino. Envolve-se aqui também a questão tratada sobre o valor acordado sobre a tecnologia como fundamental para a interação e colaboração, desvinculando de outros fatores como o papel social e humano dos sujeitos que se envolvem no processo.

Metodologias ativas

Na visão de Valente (2018) as metodologias ativas referem-se a alternativas pedagógicas que direcionam ao aprendiz o processo de ensino e aprendizagem mediante a descoberta, a investigação e a resolução de problemas. Para Camargo (2018) as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista em tarefas colaborativas e interativas, desenvolvendo competências profissionais e pessoais. A forma como o professor busca aparatos tecnológicos como auxílio pedagógico e estes últimos deixam de ser vistos externamente a prática, mas continuamente necessários para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, passam a estar inerentes ao processo e não como algo buscado além dele. Falar dessa coerência entre objeto e sujeito social, mediante a criticidade com que esse sujeito toma mão em sua ação sobre o meio, faz-se refletir sobre a criticidade e autonomia que deve ser construída com cada sujeito para o que o

enfrentamento aos desafios passem a ser encarados com normalidade, “[...] a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. (Moran, 2018, p. 3).

Para Paiva et al (2016) as decisões metodológicas possuem um constante efeito sobre o ensino, “A metodologia utilizada pelo educador pode ensinar o educando a ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (p. 147) e por isso devem estar diretamente ligadas aos objetivos de ensino, que possui caráter dialético, movimentando-se entre a construção realizada pelos alunos, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo” (Freire, 1987).

De acordo com Freire (2008) a prática docente requer que o docente saiba que o ensino exige: rigor metodológico; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeidade das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural, além de humildade, disponibilidade ao diálogo, generosidade, comprometimento, respeito a autonomia dos educandos, entre tantos saberes que fazem da prática docente democrática e crítica.

Frisar tais exigências não se reduz a uma tarefa somente ao professor, mas a totalidade dos sujeitos que do cenário educacional fazem parte. Paiva et al (2016) pontua o caminho necessário de uma educação problematizadora, diante uma realidade em transformação em que o educando se faz presença como parte de sua vivência, falar sobre uma educação problematizadora remete-se a posição ativa e crítica em que o educando deve estar constantemente.

A (re)construção constante pelo educando e educador de seus saberes e fazeres se dão mediante o questionamento, às indagações que fazem do mundo estando nele criticamente, refletir, posicionar, ter liberdade e confiança para expor sua opinião, procurar respostas, projetar e realizar ações. Paiva et al (2016) se dedicaram em sua pesquisa em realizar um levantamento de trabalhos que discutiam em sua práxis o desenvolvimento de metodologias ativas em sala de aula, elencando assim vários tipos de metodologias ativas, dentre elas – aprendizagem baseada em problemas; debates temáticos, exercícios em grupo, estudo de caso, entre outros.

As metodologias ativas buscam propiciar aulas onde os alunos são colocados para pensar sobre algo, motivados a refletirem sobre questões/inquietações, tanto de forma prática (mão na massa) como teórica, o objetivo é que as orientações oriundas do professor sejam medidas para que o espaço para a reflexão seja o mais amplo possível. De acordo com Moran (2018) a aprendizagem ativa caminha em espiral, de níveis simples aos mais complexos realizados, trilhas com movimentos, desenhos e tempos diferentes, envolvidos no dinamismo e nas interações pessoais e socioculturais. “A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.” (Moran, 2018, p. 3).

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Diante ao referencial teórico problematizado até o momento, dedica-se amparada por tais temáticas e pela experiência com cursos de pós-graduação na modalidade EaD apresentar o percurso metodológico para a coleta e análise de dados. Considerando o ambiente educacional e suas influências (sociais, culturais, econômicas, geográficas, políticas etc.) que o pluralizam, sendo assim evidenciando seu caráter subjetivo e complexo (conjunto) buscamos produzir e analisar os dados de modo qualitativo. Considerando o desvendamento do cenário conflituoso entre a EaD e a acessibilidade que muitos acadêmicos atualmente ainda vivenciam.

Para Gil (2002) a revisão bibliográfica se faz em qualquer tipo de trabalho qualitativo. De acordo com Fonseca (2002) a pesquisa com survey se refere a um tipo de pesquisa que busca dados sobre informações ou características, como opiniões de um grupo de pessoas em específico, utilizando como instrumento de coletas, o questionário (Gil, 2002). De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010) a revisão integrativa refere-se a uma ampla abordagem metodológica, permitindo a inclusão tanto de estudos experimentais/não-experimentais para a compreensão completa do fenômeno analisado. Nesta pesquisa, a pesquisa integrativa abarcou diversos tipos de coleta e análise de dados, tanto mediante a discussão de vários autores, mas também a opinião dos cursistas visando identificar que tipos de dificuldades técnicas e de acesso presenciaram ao participar de um curso na modalidade a distância que se desenvolveu de forma teórica e prática em metodologias ativas.

O questionário fora enviado para 16 cursistas que se encontravam na reta final do curso (confecção do Trabalho de Conclusão de Curso), destes 16 cursistas, 7 responderam ao questionário enviado via e-mail. A eles fora atribuído as seguintes identificações para a citação nesta pesquisa: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

AS DISPARIDADES ENTRE AS DIFICULDADES DE ACESSO, AS METODOLOGIAS ATIVAS E A MODALIDADE EAD: EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS E/OU COLETIVAS

Discutir sobre a acessibilidade permitida pela modalidade a distância traz à tona questões outras, como o quesito de qualidade, já que a falta de presença do outro, bem como as distrações dificultam a maioria dos cursos de educação. Compreende-se que as dificuldades extrapolam à falta de atenção, mas coexistem também a conectividade à internet, bem como os dispositivos necessários.

Fora perguntado aos cursistas que tipos de dificuldades enfrentarem em relação a conexão, evidenciando conseqüentemente o tipo de conexão que utilizaram durante o curso. Cinco cursistas apontaram como principal problema vivenciado relacionado à conexão fixa que oscilou durante as aulas, outros(as) dois(duas) cursistas apontaram problemas com a conexão móvel também oscilando durante as aulas. Alguns(as) cursistas utilizaram durante as aulas tanto a conexão móvel quanto a conexão fixa, como forma de complementação ou problemas técnicos, além do desenvolvimento de atividades que requisitavam um tipo específico de dispositivo para a sua compatibilidade. O uso dos dispositivos móveis tem crescido nos últimos anos, devido a comodidade do usuário de poder se conectar de qualquer lugar, por isso tem ganhado espaço

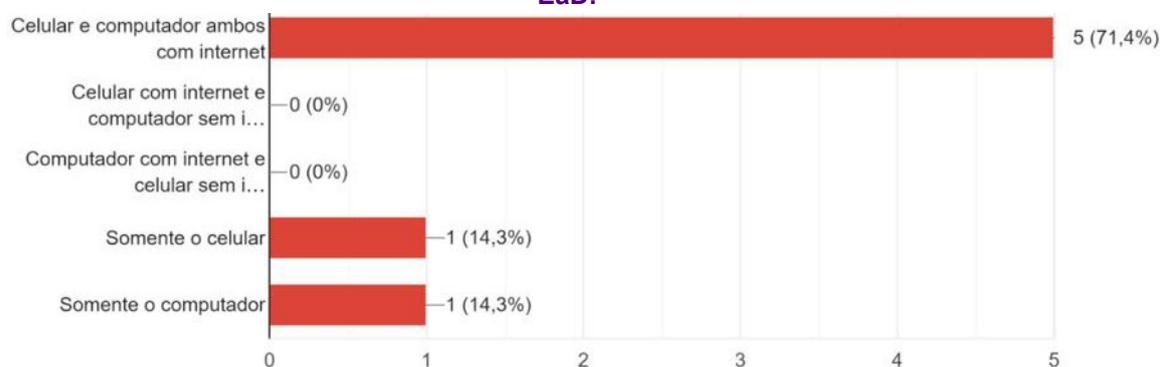
nos ambientes de ensino não pela facilidade, mas pela presença cada vez mais constante na vida dos alunos.

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e autoria. (Moran, 2018, p. 12).

As possibilidades são ampliadas e aos poucos vão ganhando espaço e se tornando parte. o objeto técnico passa a ser visto não como algo externo, mas inerente e necessário para que a prática docente aconteça.

Quando perguntados sobre que tipo de dispositivos utilizaram para o acesso as aulas:

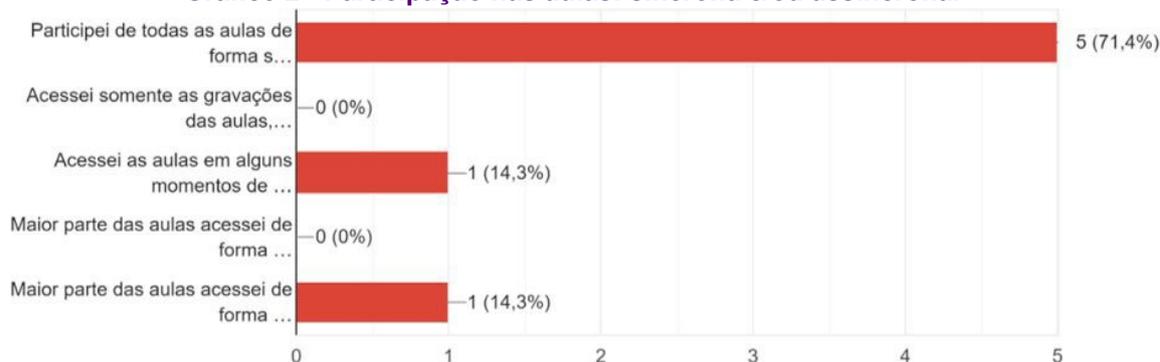
Gráfico 1 - Quais recursos foram utilizados para o curso de pós-graduação na modalidade EaD.



Fonte: Autora.

A pesquisadora dificilmente conseguiu participar das aulas de forma síncrona, por mais que muitas das vezes estivesse online, devido a conexão instável pouco conseguia entender os diálogos mediados e por isso, sempre precisava retomar as aulas para poder realizar as atividades propostas ou retomar às discussões teóricas. A maioria dos(as) cursistas respondentes pontuaram que conseguiram assistir todas as aulas de forma síncrona:

Gráfico 2 - Participação nas aulas: síncrona e/ou assíncrona.



Fonte: Autora.

Apenas dois(duas) cursistas apontaram que em algumas aulas fora necessário retomarem às gravações. Acessar as gravações conta com pontos positivos e negativos. Estar-se constantemente acessando as gravações e não participando de forma assíncrona das aulas faz com o que o reconhecimento coletivo não aconteça, por mais que pela gravação conheça seus

professores e colegas, não é recíproco. A interatividade nesse âmbito ocorre mediante a tutora, que busca estabelecer um vínculo presente diariamente para sanar dúvidas e dificuldades. Por mais que Moran (2018) destaque a aprendizagem colaborativa que se facilita mediante as tecnologias, sua posse não se dá por si só se existem limites que a privam de sua totalidade.

Mediante toda a discussão, compreende-se que existem certos tipos de cenários que mediados pela dialogicidade ultrapassam até certo ponto várias das dificuldades de acesso (técnicas e de conexão) que podem ser vivenciadas pelos acadêmicos. Quando analisamos esses fatores técnicos e de conexão percebe-se entraves que de certo modo podem impedir a performance de alunos diante a formação na modalidade EaD.

Quando fora perguntado aos(as) cursistas sobre se as dificuldades que enfrentaram instabilizaram sua performance no curso em específico, obteve-se as seguintes respostas:

Sim, pois havia atividades que eram necessário o uso do computador e eu não tenho. (P1)

Não. (P2)

Acredito que não, já que a força de vontade supera tais dificuldades de acesso. (P3)

Sim, a acessibilidade permitiu ter a oportunidade de trinar as ferramentas em tempo real. (P4)

Pelo fato das aulas serem gravadas e sempre acompanhada por tutores não prejudicou em nada o meu acesso ao curso. (P5)

Não, por mais que muita das vezes perde parte de uma aula, eu sempre busquei rever as aulas e mesmo que não conseguisse tentava realizar as atividades depois u marcando uma tutoria. (P6)

Sim, porque cada vez que a conexão estava fraca eu perdia orientações e precisava perguntar novamente e muitas vezes os outros que estavam comigo não entediam. (P7)

O(a) participante P1 evidenciou a falta de computador em casa, que com certeza dificultou a realização de algumas atividades, interferindo na sua performance, já que a busca pela satisfação diante a totalidade compreende poder ter os dispositivos necessários para o aperfeiçoamento de sua prática, por mais que as metodologias ativas visassem a interatividade e a flexibilidade, em alguns casos ela não supera a acessibilidade. O(a) cursista P7 elenca outra dificuldade diante as orientações e a compreensão de seus colegas, refere-se a tentativa de assistir as aulas de forma assíncrona, mas que devido a instabilidade ocorre cortes na fala ou travas que impossibilitam algumas vezes na compreensão para o direcionamento de alguma atividade, por exemplo.

De acordo com Moran (2018, p. 11) “As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora.” Compreender o incomodo gerado diante a realização das atividades, bem como a compreensão do grupo, concretiza a trajetória de uma exclusão digital que adentra à social, por isso as especificidades de cada discente devem ser consideradas durante o planejamento.

O(a) cursista P5 alega que sua performance não fora prejudicada pela instabilidade de recursos e conexão, já que este possuía tanto computador e dispositivo móvel com internet, conseguia, portanto, realizar todas as atividades em um momento posterior. A questão que aqui se coloca se refere a uma acessibilidade que não se prejudica desde que o usuário tenha uma

conexão estável e os dispositivos necessários. O(a) cursista P6 caminha nesse sentido e deixa evidente o papel da tutora, para ele as impossibilidades surgidas durante as aulas foram se certo modo sanado pelo acompanhamento do(a) tutor(a), confirmada ainda pela fala do(a) cursista P5.

De acordo com Moran (2018), a aprendizagem intencional pode movimentar-se sob três tipos de construção, a individual, na qual o aluno percorre o caminho escolhido por ele, a grupal que mediante as diferentes formas de envolvimento, compartilhamento e interação com diferentes grupos amplia sua aprendizagem e, a construção tutorial na qual o aluno aprende mediante orientação de sujeitos mais experientes.

O papel da tutora se torna extremamente importante nesse ambiente, já que as limitações podem alcançar até os cursistas que possuem melhores condições de infraestrutura. O(a) tutor(a) mediante a interação por ele requisita, como se coloca diante as questões e delibera uma abertura singular para a exposição das dúvidas. Moran (2018) acrescenta que os tutores possuem o papel de curadores que auxiliam os estudantes a avançarem na aprendizagem individualizada, caminham junto aos alunos tanto desenvolvendo estratégias de aprendizagem, além de auxiliá-los a ampliarem sua visão de mundo construindo um cenário em que os estudantes sejam instigados à novos questionamentos, práticas, investigações e sínteses.

Os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem. Eles ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos. O diferente hoje é que eles não precisam estar o tempo todo junto com os alunos, nem precisam estar explicando as informações para todos. A combinação de aprendizagens personalizadas, grupais e tutoriais no projeto pedagógico é poderosa para obter os resultados desejados. (Moran, 2018, p. 9).

Diante esse cenário das impossibilidades vivenciadas pelos cursistas, uma segunda pergunta subjetiva fora requisita, porém mais particularizada no quesito metodologias ativas, já que o curso em questão se referia a tais metodologias e, portanto, se desenvolveu embasado nessa práxis diante a aprendizagem ativa.

Quando perguntado se as metodologias ativas superavam as dificuldades de acesso, obteve-se as seguintes respostas:

Não. As aulas se aproximaram como utilizar as ferramentas e não tinha muita teoria. As metodologias não superam a dificuldade de acesso pois depende de fatores externos como equipamentos e conexão. (P1)

Não. (P2)

Sim. (P3)

Acredito que a metodologia é importante, no entanto a didática para esse acompanhamento também é fundamental para o bom uso da metodologia. (P4)

Acredito que temos que trabalhar com o que temos disponível e não gerar problemas pelo que não tem em vista. (P5)

Existe a superação pois realizando a prática juntamente com a teoria as formas de aprendizagem se multiplicam, porém não superam a falta ou dificuldade de acesso. (P6)

Sim, eu acredito. Pois eu posso gravar aulas, produzir material para sala de aula invertida e desta forma superar as dificuldades. (P7)

Analisando as respostas nos deparamos com dois cenários distintos, que consequente-

mente levam em conta a concepção de metodologias ativas que cada um carrega consigo, vale lembrar que as metodologias ativas não se dão unicamente com o recurso virtual, mas diretamente relacionada ao engajamento diante o processo a se colocar o aluno para pensar sobre algo, refletir. Outro ponto a ressaltar que o curso em questão desenvolveu propostas, na maioria das vezes que requisitasse algum recurso virtual.

Dentre os(as) cursistas que negaram que as metodologias ativas pudessem superar as dificuldades de acesso temos o(a) cursista P1 que elencou que os fatores externos implicam diretamente, nesse cenário o cursista entende como metodologia ativa um tipo de metodologia que requer um recurso digital para que tome corpo.

Quando há essa relação constante das metodologias ativas com o objeto técnico acabasse atribuindo ao objeto um valor superior ao sujeito, como por exemplo quando se diz que o uso de algum recurso virtual já possui como consequência a interatividade. Peixoto (2012;2015) entende esse olhar sob uma visão tecnocêntrica, atribuindo um valor inestimado ao objeto técnico.

Nesse sentido, não se atribui a tecnologia somente um valor instrumental, mas de forma simbólica ambos os sujeitos envolvidos pelo auxílio pedagógico inerente a prática pedagógica, a tecnologia se faz presente, não por opção, mas porque se vê inerente a qualquer ambiente e, delas se busca expandir olhares, visões sobre a pluralidade diante a sociedade e o mundo.

Peixoto e Echalar (2016) falam sobre a ideia de inserção de tecnologia no ambiente escolar,

A operacionalização da estratégia de inserção das tecnologias de informação e de comunicação no ambiente escolar é possível em razão das relações de dependência econômica, mas também em função da maneira como as tecnologias têm sido apropriadas simbolicamente, visto que são apresentadas como dispositivo funcional direcionado para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. (p. 215).

Compreende-se também que assistir somente as gravações também influencia nessa concepção de limitação diante as dificuldades de acesso, já que diante o cenário investigativo propiciado pela metodologia ativa, o aluno possui a responsabilidade e autonomia em participar ou não, mas que também pode ocorrer tanto na aula síncrona na modalidade EaD quanto presencialmente.

O(a) cursista P4 pontua a necessidade de uma didática, nesse quesito tenta referir-se a metodologia como algo externo a prática didático-pedagógica, mas compreende-se que, principalmente diante as metodologias ativas, elas não se dicotomizam, mas caminham conjuntamente em uma unicidade.

Os (as) cursistas P5 e P7 apresentam uma discussão voltada as características e pressupostos que sustentam as metodologias, desde a compreensão pelo uso dos materiais que estão ao seu alcance, como utilizá-los na tentativa de superar tais dificuldades de acesso. Quando se fala em novas estratégias de ensino, bem como em um ensino democrático, parte-se da ideia de que as impossibilidades de cada aluno sejam levadas em conta pelo docente, bem como as limitações da própria instituição. O uso das metodologias ativas não deve direcionar a um problema, mas se tentar driblar os já existentes.

Tal atitude será fruto de um processo educacional cujo objetivo é a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno e o professor vivenciem e desenvolvam essas habilidades em ambientes de aprendizagem nos quais o conhecimento não é passível de ser transmitido, mas construído e desenvolvido por indivíduo no coletivo, e isso poderá ser presencialmente ou a distância. (Pimentel, 2017, p. 32).

Mais do que superar as dificuldades de acesso (técnicas e de conexão), o professor que compreende como as metodologias ativas se fazem flexíveis, cabíveis a qualquer, o intuito não um recurso novo, mas a possibilidade criada em que o aluno se posicione criticamente, que busque pensar, refletir, indagar a si próprio e aos outros e, então pode criar suas conclusões.

Como uma última pergunta (opcional) aos(as) cursistas, questionou-se se gostariam de acrescentar algo sobre a temática de acesso e metodologias diante suas experiências. Os (as) cursistas P3, P4 e P7 a responderam:

Foi uma experiência que agregou muito para a atuação enquanto docente. (P3)

As aulas foram bem interessantes. Posso afirmar que tive mais aproveitamento em alguns módulos do que em outros, mas posso dizer que aqueles que não foram tão proveitosos direcionaram-me para o estudo e pesquisa do assunto. (P4)

Eu senti falta de mais prática, ou aplicação prática. Algumas atividades poderiam ter sido voltada pela aplicação dentro da área de cada profissional. (P7)

A experiência apontada por cada um nesta última questão refere-se as suas impressões diante o curso de pós-graduação em específico. Mas ambos refletem como o curso agregou para a atuação docente, desde a necessidade de pesquisa, que segundo Freire (2008) deve se fazer constante não somente diante lacunas, mas diante a transformação de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica, hábito tido pelo professor e criado com seus alunos.

O (a) cursista P7 aponta uma falta que presenciou diante a realização do curso que abarcou diferentes áreas profissionais em relação aos discentes matriculados. Compreende-se que as metodologias ativas não se limitam ao uso em sala de aula e, conseqüentemente diante a formação de professores, mas o questionar e refletir criticamente faz-se necessário em qualquer área profissional, que acaba por ter sido insuficiente, segundo este cursista. Confirmando, Moran (2018, p. 12) expõe que “é possível e conveniente priorizar a utilização de aplicativos e recursos gratuitos, on-line, colaborativos e sociais. Também há inúmeros materiais abertos disponíveis para todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino.” Ouvir, dar abertura ao diálogo, promover cenários para a exposição e questionamento caminha as metodologias ativas, e cursos de formação inicial que compreendem tais especificidades buscam inovação e democratização diante o ensino.

Concorda-se que “[...] sem uma nova elaboração do conteúdo e das atividades, o uso de TI pode reforçar práticas tradicionais que mantenham os alunos num papel passivo.” (Penteado, 2000, p. 31). Segundo Dorneles (2012, p. 76), “[...] as instituições promovendo que seus alunos integrem as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem [...]”, permite que esse ambiente busque uma forma inovadora, propiciando aos alunos condições para o desenvolvimento social e intelectual, com mais interatividade.

As TIC como possibilidade inerente à prática do docente permitem que os educandos percebam a relevância e o motivador por experiência própria, pela forma como é envolvido em tarefas investigativas (Skovsmose, 2000), despertando a curiosidade, considerada propulsora para a produção de conhecimentos, “[...] curiosidade já é conhecimento.” (Freire, 2008, p. 61). Já

que “[...] uma das principais características dos recursos tecnológicos é a de que eles favorecem a experimentação de algumas atividades, o que permite tirar conclusões, fazer análises, conjecturar e, assim, produzir o conhecimento”. (Kalinke, 2014, p. 27). E ainda, não somente produzir, mas interagir, “E, deste modo, integrar-se em novas comunidades, criar novos significados num espaço muito mais alargado, desenvolver novas identidades.” (Ponte, 2000, p. 88).

Porém, quando se trata dessa autonomia direcionada aos educandos e na modalidade da qual a EaD se desenvolve, compreende-se as dificuldades presentes na falta de interação entre professor-aluno e aluno-aluno. A presença do outro como motivador dificulta a permanência e a qualidade do curso, já que a busca pela complementação do conteúdo apresentado somente se dá pela curiosidade constante e pelo engajamento mediado pela descoberta, muita das vezes impulsionada pelo coletivo.

Além do problema referente a falta de interatividade com o outro, o educando se depara com dificuldades de acesso que desenvolve tanto a sua instabilidade de conexão, como quanto a incompatibilidade de dispositivos. Esses problemas técnicos dificultam e em grande parte das vezes podem impedir que acadêmicos consigam permanecer e concluir seus estudos.

Para Vergara (2007) e Verissimo (2008) a lentidão do acesso da internet, a falta de flexibilidade do programa, a inabilidade das pessoas para lidarem com a informática ou com o computador e com a metodologia do EAD, são fatores que prejudicam o estudo e desestimulam o aluno. Muitos alunos não possuem internet ágil ou computadores que são compatíveis com os programas. Essas situações interferem no período destinado ao estudo, principalmente, quando o aluno está em período de trabalho, pois sua tarefa em seu ambiente de trabalho pode exceder e reduzir o tempo destinado ao estudo, situações essas que causam no aluno certa resistência, por entender que não conseguirá se programar. (Cataletti, 2017, p. 6).

Por isso a resistência de muitos diante a modalidade EaD, principalmente pelo quadro teórico de pesquisadores que apontam a questão de qualidade como um dos fatores mais concretos ao tema. Falar em cursos em EaD não significam, portanto, que são acessíveis a todos e que sejam de qualidade em certa parte das vezes. Se depara então com esse cenário conflituoso entre a única opção considerável para a formação inicial e continuada, mas a presença desse embate sobre qualidade, como poderia de fato que os cursos EaD pudessem se desenvolver mediante uma qualidade que extrapola as questões pessoais dos alunos, mas segundos suas normas, sua metodologia EaD.

As metodologias ativas e o posicionamento que o professor e o tutor tomam mediante essas estratégias tornam-se fundamental para que o aluno se engaja no processo. Não somente falar de metodologias ativas, mas delas tomarem por prática diária. Tornar habitual o constante refletir e questionar, a abertura aos educandos para dialogarem, exporem seus anseios perspectivas. Serem desafiados com atividades não antes realizadas, mas motivados pela crença de que conseguem. Saberem da abertura para o diálogo e de que o desenvolvimento das propostas toma o rumo por eles indicado já que estão diretamente relacionadas às suas vivências, experiências compartilhadas e compatibilizadas. As situações tomam corpo e se tornam presentes para todos os sujeitos.

Paiva et al (2016) analisando vários trabalhos diante propostas baseadas nas metodologias ativas ressaltam que não existe um consenso, um modo fixo em realizar cada tipo de metodologia, constituem bases teórico-críticas congruentes, mas não absolutas. “Entende-se que todas as alternativas de metodologias ativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios

que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los”. (p. 151).

Mas até que ponto as metodologias ativas superam as dificuldades de acesso, a pesquisadora presenciou a carência de interatividade com seus colegas (companheirismo, cooperação), bem como o não reconhecimento enquanto grupo, devido ao acesso às gravações em grande parte, o diferencial nesse processo fora o papel que a tutora desempenhou buscando se disponibilizar e atender em horários e plataformas flexíveis aos alunos. A dificuldade com o dispositivo se fez presente, já que a conexão de internet somente se dava pelo aparelho de celular, por vezes foi-se necessário programá-lo para a “versão computador” para diversas atividades que não poderiam pelo dispositivo móvel.

Por mais que a interatividade não tenha se dado de forma síncrono junto aos colegas e professores, o acesso as aulas, a oportunidade de se envolver nas propostas e os questionamentos mediados pela tutora permitiram que a maioria das atividades se realizassem com êxito. Cada semana significou um desafio a ser vencido tanto diante as dificuldades de acesso quanto as propostas que fizeram que saísse da zona de conforto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela construção de conhecimentos como responsabilidade direcionada aos discentes não é uma tarefa fácil, o processo é longo até que o discente olhando para si percebe-se atuante, em movimento de busca pelo conhecimento. Já não precisa realizar atividades e leituras anteriormente direcionadas pelo professor, curioso busca conhecer e compreender. Compreendendo faz daquela informação um saber. A informação passa a transformá-lo, já não é como antes. Aprendeu a como aprender. E não por isso que o professor não se faz necessário, mas continua mediando, indagando, desconstruindo, construindo e reconstruindo junto com os alunos cenários que se pautam no contexto dos educandos, não um contexto criado, um contexto tido, não uma necessidade criada, uma necessidade tida. Necessidade que se estrutura no saber fazer próprio do ser humano. Vai construindo a si próprio mediante seu olhar crítico para o mundo, e essa percepção tem como principal estrutura o papel formativo, que por vezes é político, social, cultural.

A realização do presente trabalho permitiu a reflexão constante tanto no papel enquanto docente, como enquanto discente na busca pela formação continuada. Não como em outras formações, as dificuldades de acesso, tanto técnicas quanto de conectividade se fizeram presentes tão fortemente. Mas, permitiu refletir sobre a forma como o professor se desdobra tanto para conhecer seu aluno com as suas limitações, quanto reconhecer as escolas e as suas próprias, um ensino democrático não se faz mediante as limitações, mas se faz considerando-as para que todos sejam atendidos, não existe um professor para alguns alunos da sua sala de aula, mas é professor dessa totalidade que caminha até você diariamente.

Diante a modalidade de Educação a Distância, a falta da presença do outro acaba que aos vai sendo substituída pelo engajamento promovido tanto pelo docente como pelo tutor. O discente acaba se envolvendo mais com o tutor, desde que ele esteja disponível e facilite a comunicação. Seu posicionamento e abertura são fundamentais para a performance do aluno no curso. Ser reconhecido também é um aspecto motivador, que influencia a permanência de

muitos discentes.

Compreendo que atualmente professores vem lidando com um leque de imprevistos e desafios, que começam a se corporificar como mais uma característica da atividade profissional docente. O que não pode ocorrer é a culpabilização própria, pois somos produtos de todo um sistema que não valoriza a qualificação e muito menos o trabalho docente, por isso se torna difícil estarmos preparados de forma coerente para desvencilhar esse caminho que a formação.

Diante a proposta deste trabalho, em questionar sob a que ponto as metodologias ativas superam as dificuldades de acesso, acredita-se ter sido respondida, primeiramente pelo viés do objeto técnico, já que as metodologias ativas não requisitam diretamente o uso de algum recurso para que possam ser utilizadas, em segundo lugar, quando afunilamos para os cursos na modalidade EaD, desde que o aluno consiga ter acesso ao material, ao mínimo de forma assíncrona e consiga estabelecer um diálogo com os professores e tutores, ela já se encontra e se desenvolve mediante o diálogo, a curiosidade, o pensar e refletir constante. O aprender a aprender se corporifica!

REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle. SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em educação Matemática. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? Rev. EaD em Foco, v. 8, n. 1, p. 1-24. 2018.

CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo / Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPELETTI, Aldenice Magalhães. Ensino A Distância Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Principais resultados tic domicílios. Cetic, 2018. Disponível em: < https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2018_coletiva_de_imprensa.pdf>. Acesso em: 22 de out. de 2020.

DORNELES, Darlan Machado. A Formação do Professor para o Uso das TICs em Sala de Aula: uma discussão a partir do projeto piloto uca no acre. Universidade Federal do Acre. <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres> Ano: 2012 – Volume: 5 – Número: 2.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

PAULO, Freire. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

PAULO, Freire. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2008.

HACK, Josias Ricardo. Introdução à educação a distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

KALINKE, Marco Aurélio. Tecnologias no ensino: a linguagem matemática na web. – Curitiba, Paraná: CRV, 2014.

LEITE, Alexandre Toledo do Lago. Os determinantes da inclusão digital. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração de Empresas) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

LOPES, Luís Fernando; PEREIRA Maria de Fátima Rodrigues. O que é o quem da EaD. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Gislene Lisboa de. O trabalho docente e a educação a distância na Universidade Estadual de Goiás. 2019. 199 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019. Disponível em: Acesso em out. 2020

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira [et al]. Metodologias Ativas De Ensino aprendizagem: Revisão Integrativa. Sanare, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.) Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana. Campo Grande: UFMS, v. 1, p. 283-294, 2012. Disponível em: Acesso em out. 2020.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela. Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno. Educar em Revista, Curitiba, v. 61, p. 205-222, 2016.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017.

PENTEADO, Mirian Godoy. Possibilidades para a Formação de Professores de Matemática. In: A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão / Telma S. Gracias ... [et al.]; Miriam G. Penteado e Marcelo C. Borba (orgs.) - São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PIMENTEL, Nara. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? Revista IBERO AMERICANA de Educação, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Exclusão digital: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rafael. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo) vol.8 n° 1 São Paulo. 2010.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

O brincar como subsídio à aprendizagem na educação infantil

Playing as a subsidy to learning in early childhood education

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.6)

RESUMO

Este estudo refere-se a pesquisas realizadas diante a temática Educação Infantil e o brincar. Tem como objetivo discutir o brincar na Educação Infantil como processo inerente ao aprendizado das crianças. Metodologicamente se refere a uma pesquisa de cunho bibliográfico, baseada em artigos, teses e dissertações, diretrizes, normas, regulamentos e a Constituição Federal de 1988. Está exposta diante três temáticas: a discussão da conceituação de Educação Infantil e seu processo de implementação como nível de ensino obrigatório; características e diferenças presentes nos termos lúdico, ludicidade e atividades lúdicas; teceu-se a discussão envolvendo o brincar como atividade essencial para o aprendizado durante a Educação Infantil. Com o desenvolver do presente trabalho constatou-se o quanto o brincar refere-se a uma experiência essencial para o aprendizado na Educação Infantil, pois enquanto a criança aguça sua curiosidade, motivada pela experimentação relaciona-se com o outro e com o mundo, desenvolvendo aspectos conceituais, práticos, cognitivo, psicológico e psicomotor.

Palavras-chave: educação infantil. o brincar. aprendizagem.

ABSTRACT

This article refers to research carried out on the theme of Early Childhood Education and playing. It aims to discuss playing in Early Childhood Education as a process inherent to children's learning. Methodologically, it refers to a bibliographic research, based on articles, theses and dissertations, guidelines, norms, regulations and the 1988 Federal Constitution. compulsory education; characteristics and differences present in terms of play, playfulness and recreational activities; a discussion was woven involving playing as an essential activity for learning during early childhood education. With the development of this work, it was found that playing refers to an essential experience for learning in Early Childhood Education, because while the child sharpens their curiosity, motivated by experimentation, they relate to the other and to the world, developing conceptual, practical, cognitive, psychological and psychomotor aspects.

Keywords: child education. play. learning.

INTRODUÇÃO

Sabendo do contexto complexo em que se finda a aprendizagem relacionada à Educação Infantil, a ludicidade ganha destaque, por vezes entendida em um sentido simplista pela relação às brincadeiras por si só. De certo modo vários ambientes escolares ainda privilegiam o conteúdo ao invés da interação pelo descobrimento do meio social. O brincar na Educação Infantil refere-se ao propulsor da aprendizagem, sendo subsidiada pela compreensão do professor sobre o educando, diante suas limitações e capacidades, trazendo à tona questões que ultrapassam o preconceito.

Compreende-se que a presente temática se torna essencial diante seu campo de desenvolvimento, já que muitos profissionais e familiares ainda tem desprestigiado o brincar como processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, os alunos não brincam somente, mas constroem significados pelo engajamento criado e manuseado em sua diversão e curiosidade. Desvendar o

mundo se torna o principal motivador e, para isso constrói princípios tanto na relação com o outro quanto na experimentação.

Nesse sentido, a pesquisa caminha problematizada pela seguinte questão: Em quais aspectos o brincar pode se tornar propulsor para a aprendizagem? O brincar por si só já se faz aprendizagem? A discussão envolve-se na importância em que o brincar toma corpo e forma na infância enquanto faixa etária e, na Educação Infantil enquanto nível de ensino obrigatório disposto entre creche (0 a 2 anos e 11 meses) e pré-escola (3 a 5 anos)

Como objetivo geral: Discutir o brincar na Educação Infantil como processo inerente ao aprendizado. Dentre os objetos específicos: i) Analisar a constituição da Educação Infantil diante diretrizes, normas e regulamentos, bem como sua discussão na Constituição Federal de 1988; ii) Conceituar e diferenciar lúdico, ludicidade e atividades lúdicas diante o brincar pelas crianças; iii) Discutir a relevância do brincar como atividades lúdicas para a Educação Infantil.

Metodologicamente este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, natureza exploratória e descritiva: apresentação e discussão baseando-se na literatura existente. O material utilizado para análise baseou-se em artigos, teses e dissertações, diretrizes e normas, além de referenciais que podem ser acessados em sites renomados na área. Tal metodologia é respaldada por Fiorentini e Lorenzato (2012), descrevendo que a pesquisa bibliográfica, é aquela que se desenvolve por meio da análise da literatura.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIRETRIZES

A Educação Infantil refere-se a uma modalidade de ensino que atende crianças de 0 a 5 anos, ambientes de ensino ofertados em creches e pré-escolas que visam a partir da experimentação, das brincadeiras, da ludicidade propiciar um ambiente satisfatório para que possam exercitar suas mais diversas capacidades, como cognitivas e motoras, bem como conviver com outras crianças e adultos estabelecendo relações sociais e o respeito pelo outro. A brincadeira se torna o ponto primordial para a descoberta do mundo e as aprendizagens.

Compreender a Educação Infantil nesse sentido como nível de experimentação e descoberta inerente a ludicidade, faz-se necessário discutir a forma como as políticas públicas por meio de suas diretrizes para nortearem esse nível de ensino. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o período anterior ao Ensino Fundamental, denominado, por volta de 1980 como “educação pré-escolar” era independente e desvinculado dos sistemas formais de ensino. Esse período de aprendizagem era tido como responsabilidade de instituições de ensino informal e não formal, como a família, a igreja, as comunidades sociais, entre outras. A criança teria acesso a uma instituição formal somente a partir de 5 - 7 anos.

O convívio da criança a outras pessoas eram subsidiados principalmente pelo seio familiar. Conforme Kramer (1993) *apud* Cipriano; Moreira (2016) é datada a existência de um documento/decreto relativo à Educação Infantil de 26 de novembro de 1947, tratando-se sobre as escolas maternas e jardins de infância, mas compunha uma regulamentação que ordenasse sua vigência na época. O cenário diante a Educação Infantil só passa a ganhar destaque e cuidados com a Constituição Federal de 1988, que além de prever prestação de assistência à criança (art. 7º, XXV; art. 203, I e II; e art. 227, § 7º), bem como os deveres que devem ser exercidos pelo Es-

tado, família e sociedade (saúde; programas assistenciais; deficientes; direito a proteção especial; abuso, violência e exploração sexual; adoção; recursos – art. 227) deixa evidente o período em que a criança terá acesso à educação infantil, sendo atendidas em creches e pré-escolas até os cinco anos. Nesse engaje, a Educação Infantil passa então a ser obrigatória:

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 32).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996 visando ordenar e organizar a educação como reflexo da Constituição Federal de 1988, sendo, portanto, baseada em seus princípios, agrupando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental e este último sendo acessado por crianças a partir de seis anos. Nesse sentido a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos e seu ensino sendo desenvolvido baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB (1996), as escolas possuem certo tipo de autonomia referente aos conteúdos desenvolvidos nos diversos tipos encontrados na educação básica. Esse processo permitiu que as instituições de ensino adequem às suas peculiaridades sociais, culturais e econômicas um ensino que esteja de voltado à realidade das crianças. “Brincadeiras fazem parte do patrimônio cultural, traduzindo valores, costumes, forma de pensamentos e gerando aprendizagem, para isso o educador deve traçar objetivo e metas a serem alcançados, assim como regras a serem respeitadas.” (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 4). A universalização curricular quando seguida rigorosamente pode comprometer o significado encontrado no contexto das crianças, preparar-se para a cidadania se faz possível a criticidade do ambiente em que se convive.

A BNCC compõe-se por direitos de aprendizagem e campos de experiências referentes a Educação Infantil (bem como dos outros níveis de ensino da educação básica). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: “Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Os campos de experiência (crianças aprendem a se desenvolver) são: “O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.”.

As creches, por exemplo, possuem critérios, dentre eles o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A criança de fato passa a ganhar destaque, sendo alvo de diversas correntes pedagógicas e pesquisas em diversas áreas de conhecimento, vários estudos atualmente têm se dedicado a analisar os princípios de aprendizagem e as dificuldades que em muitos dos casos surgem por implicações sociais que limitam a performance da criança. Aos poucos foram sendo

visionadas e constituídas novas conceituações à criança, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, conceituam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Segundo Pipino (2011) tem-se a necessidade de uma adaptação diante a junção da escola com a família, não se referindo a uma transferência de responsabilidades, para que ambas possam compartilhar valores. A família transfere valores específicos do seio familiar e a escola apresenta a diversidade enfatizando a pluralidade e o respeito. Conforme as DCNEI (2009), em seu Artigo 9º, aponta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, que se relacionam tanto com as interações sociais como com as brincadeiras, apropriando-se de conhecimentos oriundos de diversos tipos de práticas e materiais concretos, de forma coletiva ou individual. A brincadeira tem sido presente nesse processo de aprendizado. Várias pesquisas apontam a essencialidade da ludicidade para o desenvolvimento na Educação Infantil.

LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS – O BRINCAR

A palavra ludicidade é oriunda da palavra lúdico que conforme Santos (2012) é de origem do latim *ludus* e significa brincar. “Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens. (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 2). De acordo com Santos (2012) as atividades lúdicas surgiram como uma nova forma de trabalho diante a aquisição de conhecimentos em seus diferentes modos, além de favorecer a interdisciplinaridade, diversos costumes, valores e experiências agrupadas às atividades compartilhadas pelos sujeitos.

Ludicidade refere-se qualidade do agir mediante recursos lúdicos. O brincar reflete mais que atividades de lazer, pois enquanto a criança brinca, descobre, experimenta, descobre e se diverte. A alegria em desempenhar atividades que gosta e aguçar sua curiosidade é a propulsão para assimilar e compartilhar saberes e fazeres que vão se transformando conforme vai descobrindo o mundo, sem intencionalidade. “Antes de o ser humano se tornar Homo Sapiens - um ser pensante, e, Homo Faber – aquele que faz, ele se constitui como Homo Ludens – um ser lúdico, que brinca, joga e interage de forma lúdica conforme a sua realidade.” (HUIZINGA, 2014 *apud* AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018, p. 65).

Já ludicidade seria a consequência do lúdico, sua ação (SANTOS; CRUZ, 2001). Ludicidade é associada às maneiras de desenvolver a criatividade, a imaginação, os jogos, as brincadeiras, as danças e as múltiplas práticas e linguagens, envolvendo o ser humano, propiciando a este sujeito à vivência e “experiência plena” diante da ludicidade (LUCKESI, 2000, p.21). (AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018, p. 65).

O brincar, envolver-se na ludicidade permite que a criança experimente as mais diversas situações, inconscientemente sendo preparada para a atuação na sociedade. Respeitar o outro, seguir regras, ter responsabilidades, trabalhar cooperativamente, a ajuda mútua, são valores necessários a qualquer sujeito e são formados mediante o brincar da criança, justifica, portanto, que o brincar não se refere a situações ao acaso, a atividades de lazer, mas um constante aprendizado sobre o mundo e sobre o outro.

O lúdico é tido como elemento essencial para o desenvolvimento de diversas habilidades e, principalmente na percepção infantil, já que se relaciona a uma dimensão humana imbuída de sentimentos de liberdade, bem como espontaneidade. O lúdico abrange tamanha espontaneidade que produz atividades “[...] despretensiosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações”. (SANTOS, 2012, p. 3).

A liberdade em se expressar e ouvir o outro, participar de momentos prazerosos e aceitos pela criança, permite que produza diversas emoções, contemplando suas escolhas e o resultado delas. Vivenciando sua liberdade de forma prática, criativa e curiosa. O significado que a imaginação compactua favorece a leveza e heterogeneidade das situações que vão sendo criadas e vivenciadas de forma fictícia, a imaginação toma corpo e a brincadeira ganha sentido, não somente em uma realidade imediata para a criança, mas na sua capacidade de criar, reformular, questionar e posicionar-se.

A espontaneidade presente na ludicidade permite que variadas atividades possam ser criadas abarcando diferentes emoções. Satisfaz a criança, pois possibilita trabalhar com materiais concretos, manuseando e comparando com sua realidade, montando, agrupando etc. Sua finalidade é de fato promover prazer durante a brincadeira, já que esta última auxilia no desenvolvimento cognitivo, bem como na interação entre os colegas. (SANTOS, 2012). A autora ainda aponta que o lúdico induz a criança a aflorar sua imaginação, misturando realidade e fantasia. A descoberta de outros mundos pela criança é subsidiada pela brincadeira, por mais que por vezes a criança se conecte a um universo inexistente, porém para ela conveniente.

Para Luckesi (2000, 2005a, b), ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando aqui “plenitude da experiência” como a máxima expressão possível da não divisão entre pensar/ sentir/ fazer. Segundo ele, a ludicidade não está diretamente relacionada a jogos e brincadeiras – embora nestas atividades comumente se vislumbre a ludicidade: como brincar de “cacique”, “baleado”, “escravos de Jó”, se nosso corpo, nossa mente e nossa emoção não estiverem presentes no momento em que as estamos vivenciando? A ludicidade está, sim, relacionada à atitude interna do indivíduo que experimenta uma experiência de integração entre seu sentir, seu pensar e seu fazer. (ANDRADE; SILVA, 2015, p. 102).

Para Aguiar, Vieira e Maia (2018) a atividade lúdica envolve ações da ludicidade, conduzindo a experiência e vivência. O sujeito diante a atividade lúdica desenvolve-se mediante aspectos sociais, cognitivos e emocionais. Os autores, ao destacarem a atividade lúdica nas suas mais diversas expressões acrescentam parafraseando Maia (2014, p. 110) “[...] instrumento mediador para apropriação de diversos hábitos e saberes curriculares”. Nesse sentido o espaço escolar toma forma e corpo, como mais uma instituição social que valoriza o brincar.

O momento lúdico pode ser aperfeiçoado no ambiente escolar, onde o educador pode promover cenários para que a criança integre seu sentir, pensar e fazer nas atividades pedagógicas. “O lúdico na Educação Infantil deve ser trabalhado desde cedo com a criança, pois eleva seu potencial a desenvolver mais rápido a aprendizagem [...] facilita e auxilia o entendimento para um despertar de um novo mundo” (SANTOS, 2012, p. 6). As brincadeiras referem-se a desafios que são postos ao sujeito diariamente, lidar de forma ética permite a construção de valores sociais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

Até o momento discutimos a presença de valores marcantes nas brincadeiras, mais que atividades de lazer ou tidas ao acaso, representam um processo formativo necessário a qualquer criança, pois experienciar o mundo, as relações sociais e as situações permitem a construção de capacidades que o exercício da cidadania requisita. As brincadeiras tidas como situações de aprendizado podem ser contempladas diante os ambientes formais de ensino, como as creches e as pré-escolas que atendem crianças até os cinco anos, claro que as atividades lúdicas não se limitam a Educação Infantil, mas em qualquer nível de ensino ou setor da sociedade.

Diferentemente dos outros seres vivos, a vida humana é permeada por recursos cognitivos e biológicos que possibilitam a interação social e que transcende a aprendizagem por meio da compatibilização de comportamentos envolvidos no fazer/saber de cada sujeito, esse dinamismo ocorre ainda por processos intelectuais, emocionais e sociais (OLIVEIRA, 2010). Permite que possamos nos envolver e considerar novas situações, lidando com elas de diferentes formas, implicando uma série de experiências e perspectivas sobre a vida, construindo assim novos saberes e fazeres, valores e tradições, momentos como esses são fundamentais durante a infância, e o descobrimento nesse nível etário se desenvolve pelo brincar.

O brincar na Educação Infantil também é chamado de atividades lúdicas, principalmente porque não se dão ao acaso, mas vinculadas a objetivos de aprendizagens que extrapolam os conteúdos. De acordo com Oliveira (2010) atividades lúdicas na infância representam mais que brincadeiras, os divertimentos infantis. Convive-se com a necessidade da desconstrução da concepção pelos pais da brincadeira como perda de tempo, direcionando seus olhares para tais tipos de atitudes de forma mais complexa e criteriosa, pois representam situações que oportunizam a criação de hábitos e atitudes nas crianças, favorecendo seu desenvolvimento e, conseqüentemente seu amadurecimento, vinculando a participação na comunidade social.

Fantasiando a realidade consegue estabelecer complementações que a permitem desvincular imaginação de realidade, aperfeiçoando inconscientemente as experiências com esta última. “Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto atividades livres, gratuitas são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzirem apenas a atividades infantis.” (SANTOS, 2012, p. 4). O mover da criança sobre o espaço é carregado de significado, suas atitudes são construídas pelo aprendizado que se concretiza pouco a pouco.

Conforme Marques (2017) as atividades lúdicas despertam a imaginação, tornando-se uma ferramenta pedagógica essencial subsidiada pela interdisciplinaridade, estimulando as relações interpessoais. Segundo a autora, o educador precisa conhecer alguns jogos no intuito do enriquecimento de sua prática, dentre eles:

Jogos de exercício sensório-motor: fazendo movimentos de jogar beijos com a mão, movimentando os pulsos para os lados, fazendo gestos de adeus, e movimentar os pulsos como um limpador de pára-brisas. Jogos simbólicos (exploram a discriminação auditiva, a coordenação motora e a orientação temporal): manipulando objetos que provocam ruídos, batendo, sacudindo, amassando, apertando, utilizando latinhas contendo pedras, dançando sucessivamente seguindo o estímulo sonoro, músicas e cantos, ritmos lentos ou rápidos. Jogos de regras (coordenação motora ampla, orientação espacial, discriminação auditiva e atenção): queimada, amarelinha, vôlei, dentre outros. (MARQUES, 2017, p. 11).

Essa variedade de jogos é constituída por atividades evidentemente sociais por serem determinados pela presença de um parceiro e regulamentos definidos, sendo, portanto, de caráter

ter organizado e cooperativo como fonte de socialização e respeito mútuo. Vários aspectos constituem as atividades lúdicas: conceituais, práticos, cognitivo, psicológico e psicomotor, potencializando emoções e ações. (MARQUES, 2017). A LDB, n.º 9.394/96 em seu Artigo 29, manifesta que: “A educação infantil, [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Para Modesto e Rubio (2014) os aspectos conceituais, práticos, cognitivo, psicológico e psicomotor se desenvolvem da seguinte forma: diante o fisiológico e o motor, o brincar subsidia o gasto de energia, além da aquisição de habilidades para o aprimoramento na idade adulta, diante o desenvolvimento dos músculos, da motricidade e da força. Diante o aspecto social, as autoras descrevem que o brincar permite a interação, a observação, bem como a compatibilização de comportamentos e, do ponto de vista sociológico, as atividades lúdicas sugerem o entendimento da realidade.

Sendo assim, para que a criança consiga de fato se desenvolver e interagir com o mundo a sua volta, precisa experienciar, construir novas atitudes e perspectivas que por vezes são condicionadas pelas brincadeiras, pelos jogos, pela diversão, sendo então fundamentais em seu aprendizado. O mover-se nesse processo se dá de forma involuntária e não diretiva, na qual a criança diante a autonomia que lhe é propiciada experiencia o seu meio com liberdade e imaginação.

Por mais que o ser humano já se constitua um ser propício à aprendizagem, a criança anseia as brincadeiras como forma de inserção no seu meio social e a construção de conhecimento. Como destacamos, Bacelar (2009) parafraseando Piaget, complementa que o processo de aprendizado de crianças desenvolvido nas brincadeiras é mais prazeroso ao momento em que lhes são consideradas todas as suas particularidades (emoções, atitudes, necessidades), a troca entre educador e educando, portanto, facilita a aprendizagem.

Para Jean Piaget, o intelectual não pode ser separado do físico, nesse sentido não há como haver aprendizado se não existe um funcionamento como um todo do organismo. A atividade lúdica passa a representar o processo diante o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança Para Levy Vygotsky o sujeito se constitui na relação com os outros em contextos sociais específicos, as crianças nesse contexto que se tornam capazes de transformar situações imaginárias uma experiência social. Sigmund Freud aponta que o brincar reproduz os sentimentos das crianças, pois expressa além da sua imaginação as suas angústias, se constituindo pela representação da realidade. Friedrich Froebel fora o primeiro pedagogo a incluir o jogo no ambiente escolar, crendo no aperfeiçoamento da personalidade diante essa estratégia de ensino. Reflexo de uma pedagogia da ação. (MODESTO; RUBIO, 2014).

A criança reconhece quando lhe é dada abertura para posicionar-se e isso só será de fato natural quando confia na posição respeitosa do outro que o percebe e escuta, pois se assim acontece é devido à importância que atribui a todos os saberes e fazeres que possui. Esse tipo de ambiente só se desenvolve mediante a ação do professor que constitui o ambiente educacional como extensão da sociedade, no qual não trabalha somente conteúdos sistematizados, mas vinculados a realidade.

A escola como espaço que influencia diante a construção e consecução das perspecti-

vas e anseios dos sujeitos, representa uma instituição mais que formativa, mas social, ou social por ser formativa e não somente como um espaço para o treinamento de regras e assimilação de conteúdo. Por possuir um papel tão essencial a vida do educando, cabe a ela mover-se diante medidas para a compreensão e o reconhecimento dos sujeitos que atende para que possa adaptar-se e não o contrário. De acordo com Freire (2013) para que não se lide diariamente com a “expulsão escolar” (para Freire, expressão que substitui “evasão escolar”) é necessário que a escolar não estabeleça normalidades a serem seguidas pelo educando, mas que se reconheça enquanto instituição flexível que prima pelo desenvolvimento de cada educando, não tomando suas especificidades como anormalidades.

Várias diretrizes, como apontadas anteriormente subsidiam essa flexibilidade diante o ambiente escolar, por mais que por vezes não aconteça na prática. Mediante a BNCC (BRASIL, 2018) a qual apresenta uma série de direitos a aprendizagem e desenvolvimento necessários a Educação Infantil, como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Direitos estritamente necessários para a ação educativa com crianças, “além de aspectos físicos e motores, aspectos cognitivos, bem como valores sociais, morais, tornando-se cooperativo, sociável e capaz de escolher seu papel na sociedade”. (SPES, 2019), pois o brincar, os jogos “favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo” (SANTOS, 2012, p. 7).

Conviver com outras pessoas, conhecer outras culturas, valores, ampliando e diversificando seus conhecimentos, motivada pela diversão, “[...] pode-se dizer que: brincadeira, cultura e conhecimento se contemplam formando uma tríade da infância com o caráter lúdico e significativo” (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 2). A ação de explorar motiva seu aprendizado, já que o conhecimento é construído pela descoberta, por uma vontade natural que se expressa em suas atitudes, “[...] é por meio da brincadeira que a criança constrói conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma. Ao brincar, a criança interage com as pessoas, compartilhando seus valores culturais, éticos e morais” (ABREU *et al*, 2014, p.299),

O modo como cada criança aprende é particular, variando de criança para criança devido a todo o pacote cultural carregado por ela, composto por normas, valores e tradições que desempenham um papel influenciador sobre todas as atitudes da criança, e não menos relacionado à aprendizagem, o significado atribuído ao ensino pela criança diz muito sobre suas experiências, seus saberes e fazeres são expostos inconscientemente. Atividades lúdicas permitem que a criança tenha autonomia frente a situações, tomando decisões, constituindo-se assim um processo livre e natural para a criança.

Por isso se faz tão importante considerar o papel do educador essencial nesse processo, pois, garantir um cenário com propostas satisfatórias aos educandos e permitir que seus valores, tradições, experiências e perspectivas sejam compartilhados e jamais sobrepostos sobre os demais não é de fato uma tarefa simples, como esclarece a BNCC (BRASIL, 2018): “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (p. 35).

Oliveira (2010) deixa evidente aspectos importantes, como o sentido sério que a criança deposita na brincadeira e que o adulto precisa reconhecer e a autoafirmação diante a presença

do adulto e do pertencimento social que se desenvolve diante princípios que devem ser seguidos pelos cidadãos. Para Lima (2019) o prazer e a motivação despertam o desejo em aprender, a vontade de interação e participação, momentos que a cada momento devem ser mais valorizados pelos adultos, principalmente pelos professores e família do educando.

Nesse sentido, o brincar na Educação Infantil constitui-se como atividade principal porque dela se inicia a participação, o questionamento sobre o mundo, que aos poucos vai sendo desvendado diante a curiosidade e a interação com o outro. O outro passo a ser o companheiro, ouvi-lo e esperá-lo torna-se essencial nas brincadeiras. O respeito é cultivado no brincar. Principais morais e éticos são permeados pelas atividades lúdicas. Os saberes e fazeres de cada criança são compartilhados diante suas atitudes e o professor precisa tomar mão das atividades lúdicas nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil como nível de ensino tenha sido tardio, apresentada somente a partir da Constituição Federal de 1988, conta atualmente com uma variedade de pesquisas e estudos como forma da buscarem cada vez mais satisfação diante a área, buscando compreender como as crianças aprendem e como as estratégias de ensino são essenciais para a construção do conhecimento e para a vida em sociedade. A escola passou a ser reconhecida como uma instituição social que oferece uma educação para a vida, por isso sua responsabilidade a cada momento se torna mais complexa devido a necessidade de sua flexibilidade.

A escola jamais poderá carregar consigo predeterminações dos sujeitos, por exemplo a crença do aluno ideal, mas caminhar nessa flexibilidade procurando entender os educandos e adaptar-se a eles. Estabelecer parâmetros a ser seguidos provoca o não reconhecimento enquanto grupo pelos alunos, além de cultivar entre os próprios alunos o preconceito. A Educação Infantil nesse sentido, deve desenvolver-se buscando trazer à tona as diferenças de cada criança, tomando as como características essenciais de cada sujeito, tomando-as como qualidades e não anormalidades.

As atividades lúdicas por envolverem o brincar como propulsor a aprendizagem refere-se ao principal momento no qual as crianças aprendem sobre a vida, por isso a importância e não deve ser descaracterizado pelos adultos como perda de tempo. No convívio com o outro, desvendando o mundo juntos, a criança constrói saberes e fazeres correlacionados com os seus e com os do outro. A cultura vai tomando corpo e forma, a vida em sociedade vai se constituindo.

Enquanto a criança brinca, convivi com outras crianças e adultos, explora o mundo a sua volta, conhecem coisas novas, as quais nem imaginava existir, participando das brincadeiras e das relações sociais se expressa nos seus modos. Enfim, ocorre todo um processo necessário para que de fato o aprendizado seja construído pela criança. Ao ver o outro, perceber as diferenças existentes, o respeito que deve ser preestabelecido, o compartilhamento de experiências e as perspectivas evidentes em suas atitudes. Papel fundamental é o do educador, promover cenários em que a criança tenha essa liberdade de experienciar, de jogar, brincar, seja livre para se expressar e construa conhecimentos, compreensões do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. *et al.* A Ludicidade no Desenvolvimento da Criança: uma experiência de iniciação científica. Revista Margens Interdisciplinar. Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba - Editora Campus de Abaetetuba, 2014.
- AGUIAR, Jonathan Fernandes de; VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Lúdico, Ludicidade e Atividade Lúdica: diferenças e similaridades. In: Qualidade e políticas públicas na educação 4 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
- ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10/12/2020.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009.
- _____. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 1º versão. 2018.
- _____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O. U. Brasília, 23 dez, 1996.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CARMO, Carliane Portela do. *et al.* A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. ISSN 2176-1396. 2017.
- CIPRIANO, Laudinéia do Socorro; MOREIRA, Elisângela. IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Volume I. Paraná, 2016.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LIMA, Alidiane Barbosa de. O lúdico na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Curso de Licenciatura Plena Em Pedagogia, Modalidade à Distância - João Pessoa, 2019.
- MARQUES, Juliana Flausino. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Monografia - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

OLIVEIRA, Fabiane dos Santos. LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Universidade Candido Mendes - Pós-Graduação Lato Sensu - Instituto A Vez Do Mestre. Araisos-MA, 2010.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 janeiro de 2017 ISSN:2448-0959

PIPINO, Jessyka Crystiane Assunção; MACHADO, Maria Fernanda Furlan; DEJUSTE DE PAULA, Maria Tereza. FAMÍLIA, SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: algumas anotações a partir da literatura. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. XI Encontro Latino Americano do Pós Graduação. V Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior. Universidade do Vale do Paraíba, 2011.

SANTOS, Jossiane Soares. O Lúdico na Educação Infantil. IV Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SPES. O papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil. SPES Infantil – Serviço Social da Paróquia São Paulo Apóstolo. PHOMENTA, 2019. Disponível em: <https://phomenta.com.br/papel-brincadeiras-desenvolvimento-infantil/?gclid=Cj0KCQjw6sHzBRCbARIsAF8FMpUWxmcP34xCOsNBjEqef4dt6uZSLDgBUdf_YUWsi4FS0A_ZNTu8_MaAmjyEALw_wcB>. Acesso em: 13/12/2020.

A implementação das tecnologias nas escolas públicas e algumas dificuldades nesse processo

The implementation of technologies in public schools and some of the difficulties in this process

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.7)

RESUMO

O presente trabalho visa discutir as influências diante a implantação das tecnologias em escolas públicas. Para isso utilizou-se a pesquisa bibliográfica como percurso metodológico analisando produções acadêmicas mediante o processo sócio-histórico da implantação tecnológica nos ambientes de ensino e as várias dificuldades que impedem uma concreta implantação com qualidade que os ambientes de ensino requerem. Analisando a produção acadêmica constatou-se diversas questões que variam desde a cultura escolar, ao currículo, as políticas públicas, questões de acessibilidade e infraestrutura, apoio técnico, capacitação docente, competências dos docentes e educandos, entre outros. Falar sobre a inserção tecnológica nos ambientes escolares extrapolam a questão de aceitação social e a capacitação dos profissionais. Quando se fala em escolas públicas várias questões vem à tona, como políticas públicas, acessibilidade, infraestrutura, relações entre pares que condicionam o processo de ensino e aprendizagem, entre tantas outras.

Palavras-chave: tecnologia. escolas públicas. dificuldades.

ABSTRACT

This work aims to discuss the influences on the implementation of technologies in public schools. For this, bibliographical research was used as a methodological path, analyzing academic productions through the socio-historical process of technological implementation in teaching environments and the various difficulties that prevent a concrete implementation with quality that teaching environments require. Analyzing the academic production, several issues were found, ranging from school culture, curriculum, public policies, issues of accessibility and infrastructure, technical support, teacher training, skills of teachers and students, among others. Talking about technological insertion in school environments goes beyond the issue of social acceptance and professional training. When talking about public schools, several issues come to the fore, such as public policies, accessibility, infrastructure, relationships between peers that affect the teaching and learning process, among many others.

Keywords: technology. public schools. difficulties.

INTRODUÇÃO

Quando nos atentamos a evolução da sociedade e das políticas públicas que precisam caminhar conjuntamente, convive-se com disparidades que acometem o ensino público que variam nas mais diversas dimensões como a falta de recursos públicos destinados tanto a infraestrutura quanto a capacitação docente, para que exista de fato uma educação pautada na democratização requer-se ética e estética, não há como aprender em salas de aulas caindo aos pedaços ou professores desmotivados pela desvalorização e pela excessiva carga de trabalho sentem esgotados como rotina pedagógica. Nesse sentido, espera-se levantar questões que problematizem a implementação das tecnologias nas escolas públicas, bem como o cenário conflituoso entre infraestrutura e formação docente.

Objetiva-se discutir as principais dificuldades encontradas diante a implementação das tecnologias nas escolas públicas mediante percurso metodológico baseada em uma pesquisa

bibliográfica. Inicialmente realizou-se um parâmetro sócio-histórico da inserção tecnológicas nos ambientes de ensino, mediante concepções e regulamentações. Posteriormente, uma análise das principais dificuldades levantadas por alguns autores que realizaram pesquisas a campo colhendo tais informações juntos aos sujeitos que vivenciam tal cenário. Pontos foram levantados e analisados diante suas particularidades e entendendo-os como a coletividade em que se desenvolvem.

Falar sobre a inserção tecnológica nos ambientes escolares extrapolam a questão de aceitação social e a capacitação dos profissionais. Quando se fala em escolas públicas várias questões vem à tona, como políticas públicas, acessibilidade, infraestrutura, relações entre pares que condicionam o processo de ensino e aprendizagem, entre tantas outras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A forma como as tecnologias educacionais são tidas pela sociedade, a regulamentação existente sobre sua inserção social e a forma como o cenário educacional é influenciado pelas políticas públicas acometem a problematização dessa temática. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam mais um segmento de inserção social que não pode ser levado em conta diante um viés instrumentalista já que se refere a um constructo social, uma relação de reciprocidade, de transformação entre sujeitos e objeto técnico.

Tecnologia e Educação

Diante o cenário brasileiro presenciou-se a integração da tecnologia no ambiente educacional por volta de 1970 no intuito de desenvolver e capacitar recursos humanos para a estruturação da base tecnológica no país, mediante esse enfoque foram criadas políticas públicas de Educação influenciadas por modelos socioeconômicos brasileiros, atribuindo um caráter instrumentalista para o seu desenvolvimento. (SOUZA, SANTOS, ANDRADE, S/D).

Peixoto (2015) discorre sobre um caráter instrumentalista atribuído as tecnologias, denominado como antropocêntrico, que se estrutura mediante sua visão social e se fortifica nos ambientes de ensino, no qual a tecnologia é tido como um objeto técnico externo ao social do sujeito. Se atentar-se para esse caráter e sua difusão diante os diversos setores sociais nos deparamos com contrariedades que acometem a qualidade de ensino, tanto um caráter instrumental que atribui a efetividade ao papel humano, quando uma visão tecnocêntrica, como se a tecnologia fosse o único requisito necessário para autonomia e interação de educandos.

Souza, Santos e Andrade (S/D) pontuam que esse processo que limita a visão diante o uso das tecnologias. Refreia a atuação tanto de professores quanto de alunos diante os modelos impostos, induzidos por vantagens e desvantagens que extrapolam os muros escolares, afastando-se assim dos próprios intuitos que dominam os ambientes de ensino. Não que a escola não se desenvolva como mais uma segmento da sociedade e por isso se agrupe aos demais, mas vale ressaltar que a escola não pode ser politicamente organizada como um setor produtivo que busca a lucratividade envolvida nas suas ações. A escola refere-se a um ambiente politicamente pedagógica que atua visando a consecução de um espaço propício a aprendizagem.

A implementação das tecnologias nos ambientes educacionais se desenvolveu mediante

a inserção de regulamentos, como a promulgação da Lei Nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que permitiu novos olhares as TIC, mediante incentivos. O artigo 32, inciso II da LDBN aponta como um dos objetivos do Ensino Fundamental a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996).

O ambiente educacional se constitui como mais um espaço incumbido de potencializar a estrutura produtiva no país, influenciando e motivando críticas diante as políticas públicas e suas intencionalidades no uso das tecnologias na educação. Potencializa essa inclusão nas décadas de 80 e 90 visando a capacitação de trabalhadores mediante o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à sua atuação profissional. (SOUZA, SANTOS, ANDRADE, S/D).

A escola pública passa a referir-se como mais um segmento socioeconômico, que não produz diretamente lucratividades ao Estado, mas que assegura a capacitação de mão de obra, que se vê sendo levada pela opressão diante a atuação mercadológica. Ao momento que a lucratividade invade as escolas, esse espaço passa a completar-se como mais um ambiente (entre tantos outros) que oprimem os sujeitos e visam formar para a aceitação dessa opressão como normalidade. A sociedade é movida pelas necessidades tidas e criadas pelos sujeitos que dela constituem, estruturando valores e concepções como normalidades.

Não basta a inserção de novas tecnologias ou recursos digitais se não houver gerência que garantam sua permanência e efetividade diante o ensino e aprendizagem. Deve-se atentar que a formação não se refere a memorização ou treinamento e assimilação de técnicas, o essencial não seria manusear somente um novo recurso ou objeto, mas dele criar possibilidades de interação e indagação de seu contexto.

Nesse sentido, tanto os professores quanto toda a equipe pedagógica devem tomar mão de tais recursos como auxílio a sua prática pedagógica. (SOUZA, SANTOS, ANDRADE, S/D). não se acredita na substituição do sistema tradicional de ensino entendendo as tecnologias como revolucionárias, mas compreendendo a necessidade da complementação, como mais uma extensão humana, já que se refira como um constructo social.

Refletir sobre os pilares da educação pública e suas implicações remete também adentrar à educação superior que se estrutura mediante reflexo na educação básica. De acordo com Nicolete *et al.* (2016) o baixo índice de graduados referente ao contexto brasileiro refere-se as lacunas presente na educação básica, dentre eles a infraestrutura que acomete e dificulta ambientes de ensino e aprendizagem. Outra questão se refere a disparidade entre a educação pública privada, nas quais os alunos oriundos das redes de ensino privado demonstram uma melhor performance nos processos seletivos.

Mediante Amiel (2016), no quesito escola pública conta-se com a existência de alguns programas federais voltados a implantação das TIC tanto diante sua difusão nas escolas quanto pelos professores, dentre estes programas destacam-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), do MEC o qual possui recursos para a capacitação de professores ofertados por núcleos de tecnologia educacional (NTEs), e o programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), do Ministério das Comunicações

Diante os principais programas em vigência que se baseiam na implantação das tecnologias nas escolas públicas como forma de inovação e inserção no processo de ensino e apren-

dizagem, bem como suportes para a pesquisa e extensão, além de ambientes formativos para a formação continuada docente. Dentre eles, o ProInfo, o Domínio Público, Projeto DVD Escola, Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), TV Escola, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Portal do Professor. Nos quais dedicar-se a descrevê-los abaixo.

O ProInfo é um programa educacional voltado a promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino, na educação básica, no qual leva aos ambientes de ensino recursos digitais, computadores e conteúdos educacionais. Os estados, em contrapartida, devem garantir a estrutura necessária e adequada para que possam garantir a qualidade da oferta do espaço para os laboratórios, além da capacitação da equipe pedagógica. (PORTAL DO MEC, 2020).

O Domínio Público refere-se a uma biblioteca virtual que conta com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, estes nos mais diversos formatos como textos, sons, vídeos ou imagens, desde que tenham sua divulgação autorizada. (PORTAL DO MEC, 2020).

O Projeto DVD Escola oferta a diversas escolas públicas da educação básica mídias em DVD, contendo cerca de 150 horas de programação produzidas pela TV Escola. A TV Escola é um canal de televisivo gerido pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp) - uma organização social independente, de direito privado, responsável pela produção do conteúdo exibido diariamente no canal. A TV Escola se desenvolve para promover formação profissional de gestores e docentes, principalmente na preparação para vestibulares ou concursos públicos, além da preparação de atividades extraclasse, recuperação e aceleração de estudos, além de discussões diante a avaliação individual e em grupo, entre outras temáticas que adentram a comunidade. (PORTAL DO MEC, 2020).

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) fora lançado em 2008 pelo Governo Federal, visando propiciar conexão à internet por todas as escolas públicas urbanas, mediante computadores e tecnologias que favorecessem qualidade e serviços para o ensino público no país. (PORTAL DO MEC, 2020).

O Banco Internacional de Objetos Educacionais refere-se a um portal que atua no intuito de assessorar o professor, composto por recursos educacionais ofertados de forma gratuita em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais). Conteúdos direcionados à educação básica e superior, em diversas áreas. (PORTAL DO MEC, 2020).

O Portal do Professor se constitui por um ambiente virtual que apresenta recursos educacionais que visam facilitar e dinamizar o trabalho docente, além de possibilitar a troca de experiências. O conteúdo se desenvolve desde a sugestões de aulas mediante seus currículos como a disponibilização de recursos como fotos, vídeos, áudios, entre outros. Apresenta também informes para a capacitação docente. (PORTAL DO MEC, 2020).

Vários recursos e programas têm sido desenvolvidos e destinados a capacitação docente, como meio tanto de disponibilização de instrumentos/estratégias quanto a formação continuada, que revigora diante a inserção das TIC. Por vezes, não bastam programas e recursos para que a implantação das tecnologias de fato aconteça, a acessibilidade e infraestrutura continuará sendo uma questão discutível.

METODOLOGIA

Compreendendo a complexidade do cenário educacional mediante a implantação das tecnologias educacionais diante suas várias concepções que influenciam na forma como são vistas e utilizadas pela equipe escolar, considera-se o cenário sócio-histórico no qual as tecnologias “ganharam” corpo e se fazem inerente a prática social atualmente, este trabalho caminha na perspectiva por discutir as lacunas ainda existentes diante essa implantação, para isso caracteriza-se metodologicamente por pesquisa bibliográfica já que se deteve em analisar a produção acadêmica existente na temática.

Fiorentini e Lorenzato (2012) descrevem que a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio da análise da literatura, levando em conta a existência do incomodar-se com a temática em estudo, podendo ser uma temática pouco conhecida ou investigando-a no intuito de obter informações e dados mais consistentes, caracterizando segundo os autores como uma pesquisa exploratória.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante a temática sobre a implantação das tecnologias em escolas públicas pode-se perceber um cenário conflituoso e discrepante, diante as formas de acesso, a infraestrutura e políticas públicas que necessitam caminhar conjuntamente visando a qualidade do ensino, não somente sobre a implantação de tecnologias, mas sob qualquer tipo de processo que influa direta ou indiretamente sobre o ambiente escolar. Diversos recursos tecnológicos existentes têm sido utilizados nos ambientes escolares, no intuito de aperfeiçoarem o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles:

[...] epíscopo, retroprojeter, aparelho de DVD, som e televisão, computador, Datashow e TV pendrive [...]. Os sistemas multimídia com som, DVD e TV conjugam a utilização de várias formas de “mídia” para a apresentação da informação, compostos de som, imagens, cor, movimento, etc. O Datashow é um equipamento que nos permite a projeção da imagem de um computador para uma tela. As suas principais vantagens residem na possibilidade de ampliação da imagem, de forma a permitir a sua visualização a grandes audiências, porém seu custo é elevado e seu uso está vinculado a um computador. A TV pendrive é uma TV na qual você pode levar para sala objetos de aprendizagem produzidos em outras mídias como: computador, filmadoras, máquinas fotográficas e em diversas plataformas. O ambiente de apoio à aprendizagem se expande para além dos microcomputadores, DVD-players, projetores multimídias, retroprojetores, etc. (ARAUJO; RIBEIRO, 2014, p. 235-236 *apud* SANDERS; SAUER, 2014, p. 7).

Conta-se a atualmente com um leque de produções acadêmicas que se dedicaram a analisar as influências diante a implantação das tecnologias nos ambientes escolares e, algumas delas em escolas públicas. Alguns trabalhos analisaram esse processo mediante inserção no campo de pesquisa, de forma prática recolhendo informações junto aos sujeitos envolvidos. Trabalhos de Wives, Kubota e Amiel (2016), Jardim e Cecílio (2013), Souza *et al.* (2017) entre outros, caminharam nesse sentido e seus resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

Wives, Kubota e Amiel (2016) realizaram seu estudo visando identificar as tensões diante ao uso das tecnologias em sala de aula tanto de escolas públicas, quanto privadas. Diante o cenário público encontraram déficits referentes tanto a precária formação dos professores, a resistência quanto ao uso dos equipamentos diante a coordenação e técnicos, e teoricamente os documentos curriculares como o PPP não elencavam a possibilidade de tal inserção. Outra

tensão refere-se ao uso limitado diante os equipamentos devido ao acesso à internet, na qual a infraestrutura de rede não suporta atividades audiovisuais de forma online. Os autores deixam claro a relevância dos gestores nesse sentido já que eles possuem artífices influenciadores e a busca pelo engajamento da população e das políticas públicas provendo recursos financeiros para a aquisição e manutenção dos equipamentos.

Clabunde (2011, p. 16) confirma essas influências afirmando tais questões. como:

[..] a falta de recurso disponível à escola, para aquisição de novos materiais; falta de pessoal capacitado dentro da escola, com conhecimento para manipular tecnologias; dificuldade por parte dos professores em planejar suas aulas utilizando recursos computacionais; falta de manutenção adequada nos equipamentos.

Uma série de empecilhos que iniciam desde ao reflexo diante as políticas públicas e a cultura social da comunidade na qual a escola se vê inserida, bem como a insegurança do professor diante o uso de outros recursos não costumeiros que na sua visão mais acometem do que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

A questão de acessibilidade caminha conjuntamente com questões socioeconômicas, bem como de políticas públicas, mediante regulamento e legislação que atribuam as funções tanto da escola quanto dos órgãos competentes em suas atribuições. As classes desfavorecidas sofrem com a precária qualidade de ensino em diversos meios urbanos e rurais. As ações regulatórias e governamentais são insuficientes e não se direcionam de forma concreta para que as dificuldades sejam sanadas de fato. Essa questão extrapola a capacitação e a instrumentalização, já que o acesso é barrado muito antes no processo de implantação.

Segundo Wives, Kubota e Amiel (2016, p. 26)

Uma diferença entre as escolas públicas e as privadas é que nas primeiras as educadoras precisam se preocupar com questões materiais corriqueiras, como manutenção e aquisição de equipamentos. No caso das escolas públicas, é evidente o esforço dos profissionais de educação (principalmente das diretoras e das coordenadoras) na busca por caminhos alternativos para constituir uma infraestrutura viável. Não por menos, foi possível notar como esse senso de iniciativa foi capaz de gerar oportunidades variadas de aprendizado, apesar das condições materiais desfavoráveis, mesmo com a falta de recursos (inclusive para manutenção) e o número elevado de alunos por professor.

A acessibilidade relaciona-se fortemente às questões de infraestrutura e apoio técnico, pois não basta a posse dos equipamentos se não passarem por cuidados técnicos, por profissionais especializados, que em muitos dos casos não são procurados devido a situação econômica da escola. A precária manutenção dificulta a acessibilidade de alunos e professores, bem como a autonomia destes diante as impossibilidades a sua volta.

No caso dos laboratórios de informática, de acordo com Crochik (1998 *apud* STINGHEN, 2016) somente mediante reflexão diante ao uso dos computadores que se poderá considerá-los como aparelhos que permitam o acesso de forma democrática. Segundo Araújo e Ribeiro (2014), parafraseando Moran (2000) destacam que o computador permite uma diversidade de recursos desde as pesquisas como a simulação de situações, testando conhecimentos e descobrindo outros. Para os autores a familiaridade pelo professor precisa começar em casa, utilizando-o como ferramenta de trabalho e ensino.

É importante lembrar que a memória dos homens e suas relações na sociedade têm sido alegação para operacionalização da humanidade, e nesse decorrer histórico surge à importância de adaptações e mudanças. A era digital mudou totalmente a forma de viver da

população, mas não dá para esquecer que muitos ainda não tem acesso aos recursos básicos para sua sobrevivência. Vieira Pinto (2005) afirma que “A função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que abre ao homem para refletir sobre si, seus problemas e exigências” (p. 792). (STINGHEN, 2016, p. 18).

De acordo com Souza et al (2017) colocar o professor diante dos recursos sem um preparo e sem condições necessárias para a consecução da sua prática docente em nada favorece o processo de ensino e aprendizagem, já que para o aluno não basta ter acesso às informações, já que a troca de questões se faz mediante a relação professor – aluno, motivando a construção de conhecimentos pelos educandos “[...] se os professores não souberem como utilizá-los, não terá como aproveitá-los em sua total capacidade para aproveitamento da aprendizagem e desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno.” (SOUZA *et al*, 2017, p. 15). O professor é um sujeito social e suas escolhas refletem sua inserção no sistema, “[...] pelos procedimentos utilizados pelo professor, pelas escolhas que ele fez, pelo contexto didático que implanta, ele se refere implicitamente a um conjunto de valores e finalidades do qual deve ter consciência.” (ROSA, 2013, p. 217).

Percebe-se que o uso das tecnologias no trabalho docente exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para atender as necessidades educacionais contemporâneas. Portanto, é necessário que os professores desenvolvam um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las, para que não sejam vistas e trabalhadas como um recurso meramente técnico. (ROSA, 2013, p. 221)

Dentre outros problemas, os docentes lidam diariamente com a instabilidade da conexão de internet, como discutido por Souza *et al*. (2017), a demora no carregamento das páginas web contribuem para que os professores se sintam mais incomodados com o seu uso, além de privar tanto professores quanto alunos da imensidão se percebe diante a internet, já que lidam com o fator tempo como limitador de suas propostas de ensino.

Parte-se então para questão curricular que é produto social e não pode limitar-se a generalizações como se presencia atualmente. Um currículo desconexo dos princípios da comunidade da qual atende permite limitações e desconexão do educando enquanto sujeito social em formação, já que o ambiente escolar se torna algo externo a sua vivência e não como mais um ambiente que faça parte do seu contexto. Currículo e planejamento precisam caminhar conjuntamente com a cultural sociocultural. O modo como a tecnologia é percebida neles serão refletidos, daí questiona-se a tecnologia não como mais um instrumento, mas algo inevitável para a consecução da prática docente, que em muitos casos tem sido deixada de lado por alegação de tempo, compreendendo a tecnologia em uma concepção instrumental.

Dentre as influências à implantação das tecnologias nas escolas públicas, as relações que delas se constroem mudam as perspectivas quanto ao modo como são vistas, a colaboração e a interatividade tem sido um dos principais pontos que são tidos como evidenciados por elas. As relações entre pares como mais uma influência destacada por Wives, Kubota e Amiel (2016). O desenvolvimento das aulas por mais que proposto pelo docente, necessita caminhar direcionado aos posicionamentos dos alunos, assim também se faz diante ao uso dos recursos tecnológicos/digitais/virtuais. As relações que surgem e são construídas mediante investigação e descoberta podem ser facilitadas mediante o uso desses recursos.

A questão de acesso ultrapassa uma questão de escolha, ressalta-se, portanto, que a exclusão digital caminha lado a lado com a exclusão social. Pode-se dizer, portanto, que “a ex-

clusão digital acrescentaria um novo tipo às desigualdades econômicas e sociais entre países, regiões, assalariados e grupos sociais” (PEIXOTO; ECHALAR, 2017, p. 509). A exclusão digital também é pautada na questão infraestrutura, ou seja, mesmo com um aparelho que possibilite a conexão, podemos encontrar barreiras que impossibilite a conexão com uma conexão à internet de qualidade. Assim, a significação de exclusão digital é, portanto, “[...] marcada pela problemática do retardo, que mede o caminho a ser percorrido pela distância entre uma experiência mais avançada e as outras, necessariamente, atrasadas.” (PEIXOTO; ECHALAR, 2016, p. 42).

De acordo com Silva (2018, p. 46), a sociedade “[...] determina o lugar das pessoas na sociedade baseada no acesso e habilidades para manusear as novas TICs. Isso significa que o acesso desigual interfere no mundo do trabalho e nas diversas dinâmicas de sociabilidade.” Adaptar-se ao processo tecnológico representa mais um quesito de inserção social, por vezes sua superficialidade acomete sua compreensão e seu real papel à sala de aula, inerente ao processo pedagógico, dele necessário.

O desenvolvimento de políticas públicas e a concepção escolar sobre essa implementação diz muito sobre o seu processo de inserção. As políticas de inclusão digital e o redirecionamento da posição do governo em nível local caminham em uma perspectiva que favoreça a implantação das tecnologias, segundo Modrow e Silva (2013). “[...] as políticas públicas de inclusão digital vão permitir que os indivíduos sejam seres sociais mais completos, interagindo e influenciando o mundo atual”. (SILVA, 2018, p. 47). Aos poucos o ambiente político e sua atuação diante a comunidade atendida se desenvolve mediante concepções locais, impelida pela cultura escolar que ao mesmo tempo que repreende e limita o uso das tecnologias no espaço escolar pregam um discurso diante a necessidade dessa implantação, revelando o desconforto e desafio para muitos profissionais. Uma zona de conflitos sobre os conhecimentos já produzidos e daqueles que se fundam mediante o desafio de equipar-se e preparar-se para o conhecimento.

Nesse sentido, o apoio da comunidade é fundamental, já que a escola se refere a mais um espaço social e não algo externo. As concepções e crenças diante a implantação das tecnologias adentram os muros escolares mediante a opinião dos alunos e pais, professores e equipe pedagógica, que deixam transparecer nos seus fazeres e saberes compartilhados e compatibilizados nos espaços escolares, desse modo lidar com esse processo de inserção tecnológica não reflete somente impedimentos econômicos e formativos, mas ainda sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as questões que permeiam a implantação das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, não se reduzem a criticar como os sujeitos escolhem ou não utilizá-las, mas atentar-se a todo um processo que se permeia diante uma instituição pública, que é gerida por vezes mediante as dificuldades se estruturando nos empecilhos. Questionar a implantação tecnológica faz revigorar outras desigualdades nas mais diversas dimensões e a forma como os sujeitos atuam para amenizar tais discrepâncias sociais. Estar diante do cenário educacional, retoma-se a entender o papel dos sujeitos que lutam pela consecução do aprendizado, estes mediados pelas desigualdades que vivenciam fora aos muros escolares.

Alguns autores apontam que essa implantação tecnológica deve acontecer desde a Educação Infantil como forma de formação e capacitação conjuntamente aos conteúdos escolares,

sabe-se que pais e gestores ainda apresentam certa resistência nesse nível de ensino pelas implicações que exposições a alguns recursos podem causar, se expostas por um longo prazo.

Compreende-se que várias estratégias existentes favorecem a implantação tecnológica, mas requer que a sociedade como um todo perceba essa inserção tecnológica como mais uma extensão humana, como necessário e relevante para a transformação social. Possibilitando novos leques de aprendizagem, autonomia e interatividade que extrapolam os muros escolares. Compreendendo sua relevância e tida como fator essencial ao processo educacional, deve passar as políticas públicas não como uma possibilidade, mas algo inevitável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sílvia Regina Lima de; RIBEIRO, Abimailde Maria Cavalcante Fonseca. As Dificuldades Encontradas Pelos Docentes No Processo De Ensino, A Partir Do Uso Dos Recursos Tecnológicos Disponíveis Na Rede Estadual De Ensino Da Bahia. REVASF, Petrolina, PE, vol. 4, n. 6, p. 232-252, dez. 2014

CLABUNDE, Josiane Dalmasio. Educação na era da informação: o planejamento pedagógico em favor do uso de TIC. Monografia (especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Serra, Informática na Educação, 2011.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MODROW, Elizabeth Sant'Anna; SILVA, Márcia Barbosa da. A ESCOLA E O USO DAS TIC: limites e possibilidades. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Artigos 2013.

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>> Acesso em 15/12/2020.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. D. L. F. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017.

PORTAL DO MEC. PROINFO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=460> Acesso em 15/12/2020.

_____. DOMINIO PUBLICO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12329> Acesso em 15/12/2020.

_____. DVD ESCOLA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12324:dvd-escola-apresentacao&catid=291:dvd-escola&Itemid=656> Acesso em 15/12/2020.

_____. PROGRAMA BANDA LARGA NAS ESCOLAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808> Acesso em 15/12/2020.

_____.TV ESCOLA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336 Acesso em 15/12/2020.

_____.SEED. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12304 Acesso em 15/12/2020.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programas-e-acoos?start=20> Acesso em 15/12/2020.

_____. TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programas-e-acoos?start=20> Acesso em 15/12/2020.

ROSA, Rosemar. TRABALHO DOCENTE: DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES NO USO DAS TECNOLOGIAS. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. ISSN: 2237-8022 (on-line) ISSN: 2318-4469 (CD-ROM) T

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. Inclusão digital nas escolas públicas [recurso eletrônico] : o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN / Maria Aparecida Ramos da Silva. - Natal, RN : EDUFRN, 2018.

SOUZA, Dércia Antunes de, *et al.* O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA PAULISTA-SP. XIVSEDeT SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM DESTÃO E TECNOLOGIA. 2017.

STINGHEN, Regiane Santos. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: Dificuldades Encontradas Para Utilizá-La No Ambiente Escolar Universidade Federal De Santa Catarina Curso De Especialização Educação Na Cultura Digital, Florianópolis, SC – 2016.

WIVES, Willian Washington; KUBOTA, Luis Claudio; AMIEL, Tel. ANÁLISE DO USO DAS TICs EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE. TEXTO PARA DISCUSSÃO, Rio de Janeiro, agosto de 2016.

A pedagogia para além da escola formal: pedagogia hospitalar um estudo no Centro Educacional Jamel Amed em Itacoatiara-AM

Narlandia de Oliveira Neves

Mestre em Ciência da educação-; Curso Normal Superior -UEA; Graduação em Pedagogia-Uniaselv; Enfermagem- Litteratus

Catarina Costa Fernanda

Doutorado em Educação; Mestrado em Educação Artes e Cultura; Graduada em Pedagogia Professora na Universidade Federal da Integração Latino Americana -UNILA. Atua na área de Formação de Professores- Educação Infantil - Educação Especial - Educação Indígena e também na área de Gestão Educacional . É Coordenadora Institucional do PIBID. Atualmente coordena do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza; Líder do Grupo de Pesquisa -CNPq " Postulados sobre Paulo Freire para Educação

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.8

RESUMO

A Pedagogia é uma área do conhecimento que contribui decisivamente para o processo educacional atual, o profissional dessa área não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos como emancipação pessoal e, socialmente, exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia e os recursos utilizados deverão colaborar para a compreensão da gênese do conhecimento na criança, esclarecer o funcionamento da sua mente, para que se possa ajudá-la a construir sua atitude positiva, crítica e criativa diante da vida. A área de atuação deve contemplar todos os lugares onde existem demandas de pessoas que precise dos trabalhos do Pedagogo. Nesse caso, o estudo apontou que a ação do pedagogo no ambiente hospitalar pode proporcionar ao aluno/paciente um aprendizado característico, mesmo estando afastado da escola regular, além de fazer a análise da atuação legítima desses profissionais nessa nova estrutura e suas práticas de cunho pedagógico e formativo nas unidades de internação. Foram envolvidos nas atividades oito professores/pedagogos que atuam no ensino fundamental na Escola Municipal Centro Educacional Jamel Amed em Itacoatiara-AM. Trata-se de uma abordagem qualitativa e no método dialético. Os dados foram coletados por entrevista. A técnica de análise das entrevistas foi a Análise de Conteúdo. E como resposta destaca a necessidade do pedagogo hospitalar atuando nas esferas hospitalares, para o atendimento especial e inclusivo do aluno paciente, garantindo o direito à educação no hospital.

Palavras-chave: escola formal. pedagogia hospitalar. educação. saúde.

ABSTRACT

Pedagogy is an area of knowledge that contributes decisively to the current educational process, the professional in this area cannot be content-transmitting contents as a personal emancipation and, socially, requires the ability to build and rebuild knowledge, that is, the development of autonomy and the resources used should collaborate to understand the genesis of knowledge in the child, clarify the functioning of your mind, so that you can help it build your positive, critical and creative attitude towards life. The area of activity should include all the places where there are demands of people who need the work of the Pedagogue. In this case, the study pointed out that the action of the pedagogue in the hospital environment can provide the student/patient with a characteristic learning, even though they are away from the regular school, in addition to analyzing the legitimate performance of these professionals in this new structure and their pedagogical and formative practices in hospitalization units. Eight teacher and s/pedagogue activities were involved in elementary school at the Municipal School Jamel Amed Educational Center in Itacoatiara-AM. It is a qualitative approach and in the dialectical method. Data were collected by interview. The analysis technique of the interviews was Content Analysis. And as a response it highlights the need of the hospital pedagogue working in the hospital spheres, for the special and inclusive care of the patient student, ensuring the right to education in the hospital.

Keywords: formal school. hospital pedagogy. education. health.

INTRODUÇÃO

Sendo a educação um processo histórico e antropológico na vida do homem, entende-se que a educação não formal acontece a todo instante e em todos os espaços. Logo, acredita-se que a educação é um instrumento eficaz para a formação dos sujeitos e transformação social. faz-se necessária na perspectiva de formação dos cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e dispostos a viverem numa relação de colaboração dentro da escola, difundindo esta ideia na sociedade.

Conforme Brandão (1995), ninguém escapa da educação, pois, em vários ambientes ela está presente, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola; de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos momentos da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.

A partir da década de 90, a pedagogia hospitalar passou a ser discutida e foi inserida nas políticas públicas de inclusão. Por ter um papel relevante no âmbito da educação, a pedagogia hospitalar busca firmar-se como modalidade de ensino, pois tem como função educativa acompanhar crianças e adolescentes em situações de ausência da escola, devido a uma doença ou tratamento médico prolongado no hospital ou em seu domicílio, para que acompanhem os conteúdos escolares.

Atualmente são poucos os hospitais que fazem a articulação com as escolas, no sentido de atender a esse público. A pedagogia hospitalar é uma necessidade devido à crescente demanda de crianças hospitalizadas, onde não se pode esquecer do atendimento escolar que se constitui uma necessidade e um direito dessa criança.

Apesar de se ter um conjunto de leis, declarações nacionais e internacionais que destacam a educação e a saúde como foco prioritário da promoção à vida, esses direitos estão longe de serem alcançados e/ou se tornarem realidade para as classes populares.

Por ser a pedagogia um sistema em expansão, este estudo traz a perspectiva do entendimento da pedagogia para além da sala de aula, como uma articulação entre a escola e a criança hospitalizada, no Centro Educacional Jamel Amed no Município de Itacoatiara-AM. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e dialética. Os dados foram coletados através de um sistema focado com entrevista semiestruturada. Cujos dados foram analisados por seus conteúdos e avaliações técnicas. O estudo destaca uma percepção que a escola é um local que precisa de uma extensão de suas ações para atender a um aluno/paciente é preciso ter estratégia de ir onde está o aluno e no hospital é um local de atuação do Pedagogo.

A PEDAGOGIA E SUA PERFORMANCE NO BRASIL

Segundo Saviani (2007), desde a Grécia Antiga se tem feito uma dupla referência para o conceito de Pedagogia.

A pedagogia desenvolveu-se por um lado ligada à filosofia, elaborada em função da ética que guia a atividade educativa, no sentido empírico a pedagogia é entendida como formação para a vida, reforçando o aspecto metodológico presente na etimologia da pedagogia como meio, caminho para a condução da criança. (SAVIANI, 2007, p. 100). O modelo de ensino adotado para a formação docente, por meio dos cursos normais, atendia às expectativas educacionais de um público elitizado a ser formado e, conseqüentemente, supria os anseios da elite formada que, até o final do Império, tinha a educação como símbolo

representativo de sua classe social, não estabelecendo relações voltadas ao exercício de alguma atuação prática. (ROMANELLI, 1978, p.110)

Em São Paulo, no final do século XIX, uma outra proposta para o aprimoramento da formação de profissionais da educação, em nível superior, foi sugerida por meio de estudos pedagógicos, sendo reconhecido em lei, porém sem êxito, pois não chegou a ser concretizada.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu a partir do Decreto nº 1.190/39, que o instituiu nacionalmente e previu sua instalação nas recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A criação do curso favoreceu o estabelecimento de um importante locus de formação de profissionais docentes e de técnicos para atuarem na educação.

Na década de 1930, em um contexto de reconstrução social pós-guerra, pós-revolução de 30 e com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, o governo do então presidente Getúlio Vargas criou as primeiras faculdades para o atendimento das novas exigências de formação profissional, entre elas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Portanto, desde a sua fundação até os dias atuais, o Curso de Pedagogia é marcado por discussões sobre a especificidade do trabalho pedagógico. O curso foi criado no Brasil em 1939, tendo como objetivo a preparação de docentes para a escola secundária e a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como Técnico em Educação (AGUIAR, 2016).

Em 1961 constituiu-se a primeira LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024 /61, que resultou em uma nova regulamentação do curso, mantendo a formação do bacharel em Pedagogia (Parecer CFE 251/62) e abolindo a separação entre licenciatura e bacharelado. Com o Parecer 252/69 são inauguradas as habilitações técnicas: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus, bem como o ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais.

Quanto à regulamentação dos cursos de graduação, a LDBEN/61 declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”

O Parecer nº 251/62, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, fixou o currículo mínimo para o curso de Pedagogia – bacharelado que passa a ser composto por sete matérias, sendo algumas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino. (SILVA, 2018, p.37)

O Parecer nº 251/62 reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto-lei nº 1.190/1939.

Em 1964, com o Golpe Militar, a sociedade viveu um período de reorganização política, social e econômica, e o Estado fortaleceu a concepção da educação como instrumento capaz de contribuir para o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Os cursos de formação técnica receberam maior incentivo, e a educação, em geral, aderiu ao contexto das ideologias nacionalistas e transnacionais, favorecendo a formação de “profissionais requisitados pelo modo de

produção capitalista”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 59)

O projeto de desenvolvimento nacional adotado pelo governo militar tinha a educação como suporte. Deste modo, o técnico em educação formado no curso de Pedagogia adquiriu papel importante na administração da educação, aspirando contribuir para a concretização do projeto desenvolvimentista.

A Pedagogia em discussão

Visando atender às demandas do mercado de trabalho, em dezembro de 1996 é aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a Lei nº 9394/96, reintroduzindo novamente as habilitações. Essa configuração permaneceu até 2006, sendo homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que definem a docência como a base da formação do pedagogo e, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de sua atuação para âmbitos não formais (extraescolares).

Desse modo, os dois cursos, como o Normal no nível médio de ensino como formação mínima e o curso de Pedagogia no nível superior de ensino conduziam a formação de um mesmo profissional: o professor para os anos iniciais da educação básica.

A docência compreendida como eixo central da formação do Pedagogo mobilizou vários debates. As posições desfavoráveis fundamentam no entendimento de que a Pedagogia, ao longo de sua história, já havia conquistado espaços de atuação, que foram eliminados (LIBÂNEO, 2013, PIMENTA, 2010).

Historicamente, a profissão do pedagogo vem assumindo várias configurações, seja como especialista em Educação, seja como docente. Ainda hoje, a base do Curso de Pedagogia é questionada, e sua formação e atuação ficam à margem de discussões e polêmicas.

Vários autores, como Pimenta (2010) e Libâneo (2013) vêm pesquisando sobre a identidade epistemológica da Pedagogia e as possibilidades de atuação de seus profissionais, considerando-a uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação, compreendidas nos espaços escolares e não escolares.

Nesse olhar, o papel do Pedagogo nesse processo é o de um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de assimilação e transmissão de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A Pedagogia e o contemporâneo

Com a LDBEB/96, a educação foi reformulada e novos rumos foram traçados para a formação dos profissionais da educação, expressa nos artigos 61, 62, 63, 64 e 65. Os artigos 62 e 63 definem o local e o nível da formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Este artigo permite a atuação de dois cursos em um mesmo nível de ensino; a educação superior, na formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental nas universidades, nos institutos superiores de educação, nas faculdades e nas demais instituições de ensino e, ainda, a opção no nível médio de ensino, na modalidade Normal.

Nas disposições transitórias no Art. 87, é estabelecido, no § 4º, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Embora tal determinação seja transitória, há um grande empenho político para o alcance desta meta, ainda que esta medida provoque a fragilização da formação docente. O período para a habilitação dos professores foi estipulado em dez anos e, posteriormente, ampliado até o ano de 2014.

Desse modo, a formação docente para os anos iniciais da escolarização passou a ser oferecida em universidades com ou sem o instituto superior de educação, nos institutos superiores de educação fora do contexto da universidade e em escolas regulares, no nível médio de ensino. Neste contexto, as faculdades isoladas que ofereciam cursos de formação de professores deveriam transformar-se em institutos superiores de educação.

A Pedagogia para além da Escola Formal

Existem atualmente diferentes perspectivas que embasam teórica e metodologicamente a Pedagogia em seus diversos campos de atuação. Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais

ênfaticamente que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

a) Os Princípios Norteadores de formação

O trabalho do graduando em Pedagogia, por envolver um repertório de informações e habilidades, compostos por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, deve fundamentar-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. Para a formação do licenciado em Pedagogia é fundamental:

1. O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania;
2. A formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou

enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

b) Objetivos

Com base na Resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo a docência como base da formação do pedagogo, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na:

1. Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental;
2. Em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional;
3. Área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas;
4. Organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
 - Programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares;
 - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não escolares;
 - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares;

Deste modo, depois de muitas discussões, ficou definido que a formação do pedagogo deverá abranger integralmente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativo.

Com a abertura destes novos espaços educacionais, cabe aos futuros pedagogos investir em constante manutenção e atualização. Sem comodismo deverá ir ao encontro de novos conhecimentos, novos cursos de especialização.

Mészáros afirma que:

Mas, pensar em educação exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos, e a Educação para além do capital; diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. (MÉSZÁROS, 2015, p.17)

Nesse viés, o desafio do pedagogo em espaços não escolares é grande, pois cabe a este profissional ter o papel de mediador do conhecimento, cuidando da educação de adultos, ajudando-os a se reconhecer em primeiro lugar como seres humanos que atuam em uma organização e que precisam se reconhecer e serem reconhecidos como tais, garantindo um melhor padrão de dignidade pessoal e profissional, e a educação poderia ser uma arma essencial para mudanças, mas o capitalismo acaba por causar alienação, afastando o homem da sociedade e de si mesmo, fazendo-o se compreender como mero produto/objeto.

Para Libâneo (2013, p. 23), “o campo educativo é bastante amplo, ocorrendo em vários lugares, apresentando diversas modalidades e práticas educativas. Tendo mencionado no parágrafo anterior a existência de diversas modalidades e práticas educativas”. Torna-se importante citá-las e distingui-las.

A Educação Informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e natural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A Educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação.

A educação Formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

O pedagogo também tem seu campo de atuação na educação não formal, o qual é chamado nessa modalidade de educação como educador social. Torna-se necessário conceituar tanto a educação não formal como o educador social.

Ser educador social é começar entendendo a relação consigo mesmo e a sua trajetória no que se refere ao educar. Ser educador social requer envolvimento, amor, comprometimento com a educação.

Para Libâneo:

Ser educador requer uma vontade individual de aprendizagem, multiplicidade de funções, uma formação orientada para o desenvolvimento integral da pessoa, a fim de que se envolva em seu pleno desenvolvimento em nível fisiológico, psicológico e social. (LIBANÊO, 2013, p.33)

Os contextos nos quais os educadores e as educadoras sociais exercem sua prática são através do meio aberto ou semiaberto. Buscando a inserção dos sujeitos na participação das atividades propostas, lugares públicos como praças, bares, ruas são muito utilizados como espaços educativos para que as crianças e o adolescentes possam vivenciar uma relação diferenciada com esses contextos.

As funções e as competências do educador e da educadora sociais foram identificadas e especificadas no decorrer da existência dessa profissão.

Neste sentido, entende-se que a educação não formal não se limita aos muros da escola, enquanto ação educativa se dá através de manifestações educacionais fora da sala de aula, como também em diferentes espaços, porém com condições de processos de ensino-aprendizagem diferentes.

A educação não formal, na visão de Gadotti (2005), não precisa seguir um sistema sequencial e hierárquico de progresso. Este progresso pode ter duração variável, e pode ou não conferir certificados de aprendizagem.

Sendo também atividade educacional organizada e sistematizada, mas não concretamente ligada ao sistema formal. Contudo, o tempo da aprendizagem nesta é respeitado dependendo do nível de capacidade que o indivíduo se encontra.

Importante destacar que a educação não formal é um dos pontos de discussão na sociedade atual, uma vez que surge como produto de uma era que acena para o envolvimento diferenciado de novas propostas de educação e de transformação social.

Destaca-se que Educação Social, nesse prisma, caracteriza-se como prática educativa que perpassa por muitos âmbitos, por isso, a educação social está atrelada à pedagogia social, deixando muito claro a noção da práxis, entre teoria – prática – teoria – prática.

Nesse viés, ela pode ser considerada existente desde os filósofos da Antiguidade Clássica, como Platão e Aristóteles, que discutiam a importância da Educação no desenvolvimento da sociedade como nas ações beneficentes do cristianismo ou nas heranças dos educadores como Fröebel e Pestalozzi, ambos pedagogos que se tornaram referência na Europa no final do século XIII e início do século XIX. Apesar de ambos não utilizarem a nomenclatura de Pedagogia Social, abraçavam a ideia do sujeito social.

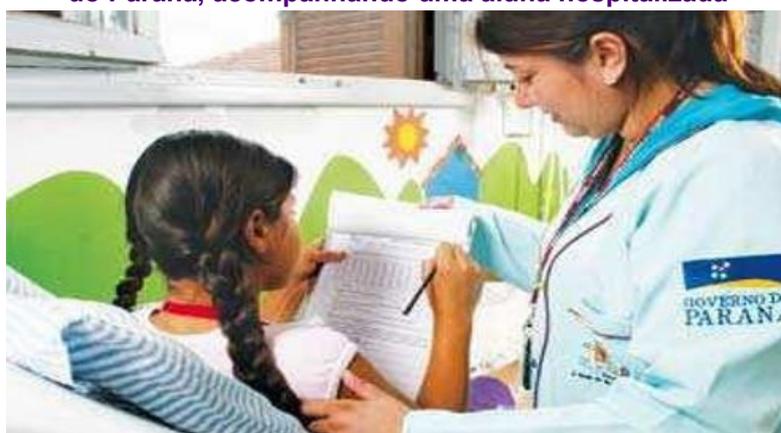
Pedagogia Hospitalar ou Classe Hospitalar?

As ações educativas em hospitais vêm favorecendo o desenvolvimento físico, emocional e intelectual de sujeitos que estão internados e permanecem longe da escola. Elas dão suporte para estes alunos favorecendo a volta à escola regular após a saída do hospital.

Assim, torna-se importante a continuidade dos estudos do educando durante o período de seu internamento, o que traz um estímulo motivacional, acelerando a sua recuperação. Freitas e Ortiz (2015, p. 18) observam que “é nesta perspectiva entre o normal e o patológico que crianças diferentes começam a receber o atendimento educacional”.

A escola-hospital possui uma visão que propõe oferecer continuidade de instrução pedagógica, e também orientação sobre o internamento, evitando traumas e alterando condutas devido aos limites hospitalares. Conforme figura a seguir:

Figura 1 - Coordenadora pedagógica do Hospital do Trabalhador, em Curitiba, capital estado do Paraná, acompanhando uma aluna hospitalizada



Fonte: Revista Nova Escola (2019)

Nesse sentido, privar a criança do convívio escolar nessa fase de intensa aprendizagem, observação, interação, comunicação e experiências pode provocar uma ruptura considerável nesse processo vital.

Por outro lado, a doença, em alguns casos, pode também acomodar a criança e de-

envolver nela uma dependência significativa dos pais, o que pode ocasionar problemas de socialização e argumentos para não ir à escola. Portanto, o afastamento escolar, além de trazer prejuízos em seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Os princípios do método dialético visam a estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, sua realidade concreta, mediante estudos das informações e observações, descrição, classificação, análise e síntese.

A dialética, cuja abordagem metodológica foi eleita no desenvolvimento desta pesquisa, busca a inserção ativa no tema investigado e não apenas a sua contemplação, já que a dialética é compreendida como a lógica dos conflitos, das contradições, da totalidade, do movimento e da vida.

A dialética nesta pesquisa versa sobre a pedagogia hospitalar, no contexto da classe hospitalar entre a teoria e a prática. Tem a inserção profunda da pesquisa bibliográfica sobre as classes hospitalares, a qual visa a transformar ou provocar mudança a partir da realidade dos sujeitos.

Visto que considera a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, importantes no processo de conhecimento. Esse tipo de pesquisa valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e as partes e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (FERNANDES, 2020).

A possibilidade de múltiplos olhares sobre o tema investigado nos remete à dialética enquanto procedimento de compreensão das contradições que se dão no interior dos processos históricos. Para se falar de ética, por menor que seja o recorte que se faça, sempre se está olhando a partir do curso da história.

Nesse curso, a dialética nos ensina primeiro a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e depois que, em função desta natureza contraditória, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo. (PRADO Jr., 2010, p. 131)

Quanto aos fins, o estudo resultou em uma pesquisa descritiva, que se trabalhou a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Para Costa:

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (COSTA, 2019, p. 269)

Portanto, a necessária realização de uma pesquisa bibliográfica propiciou a fundamentação teórica, informações e conhecimentos sobre o assunto a ser pesquisado e sua interação com o estudo de campo, sendo a pesquisa bibliográfica a base para compreensões futuras.

Dessa forma, para atender aos objetivos deste estudo, a presente dissertação caracteriza-se como uma pesquisa que apresenta características qualitativas, exploratória quanto a seus objetivos, quanto aos procedimentos técnicos e que adota como estratégia de pesquisa a análise de conteúdo e tem embasamento nas características que compõem o fenômeno estudado.

O Centro Educacional Municipal Jamel Amed oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, como por exemplo: Refeitório, Biblioteca, Quadra Esportiva, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Informática, Sala de Leitura, Auditório, Pátio Coberto, Pátio Descoberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação.

Figura 2 - Escola Municipal Centro Educacional Jamel Amed



Fonte: Acervo da pesquisadora

A pesquisa bibliográfica está caracterizada principalmente pelo levantamento de dados e informações em meio eletrônico, livros, periódicos, teses e dissertações disponíveis nos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares e em bibliotecas físicas e virtuais.

O segundo passo foi buscar autorização com a direção da Escola para entrevistar os professores do ensino médio que se dispuserem a participar da pesquisa. Participaram da pesquisa 08 (oito) professoras com formação em Pedagogia, que exercem a docência no ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A perspectiva dos sujeitos da pesquisa e sua visão da atuação da pedagogia na escola e além dela.

O que é ser uma Professora Pedagoga?

“Em nossa trajetória enquanto estudantes do curso de Pedagogia foi possível observar que o fato de o Curso proporcionar uma formação ampla, embora mostrasse uma superficialidade quando se remetia à formação do Pedagogo, de certa maneira existia um conhecimento introdutório sobre diversos assuntos sem o aprofundamento em disciplinas e conteúdo que são fundamentais para a docência como didática e alfabetização e, por este motivo, muitos alunos sentem-se despreparados e inseguros para lidar com as questões referentes aos saberes docentes a serem aplicados em sala de aula. Observamos a necessidade de valorizar a prática docente e estudar além dos processos teórico-metodológicos”. (GRUPO1 e GRUPO 2)

Nas palavras das Professoras Pedagogas dos dois grupos percebeu-se que a parte significativa dos saberes docentes defendidos por Tardif (2002) são adquiridos durante a formação.

Dessa forma, os projetos distribuídos ao longo do curso sugerem a aproximação do alu-

no à prática docente, bem como a outras áreas a que se refere a pedagogia, de acordo com o interesse de cada um.

Nesse sentido, os saberes são elementos constitutivos da prática do professor. Assim, o conhecimento é sempre resultado da articulação entre os saberes produzidos na prática e a junção das teorias já existentes com os saberes produzidos, o que possibilitará a construção de novos saberes.

Fortalecendo essa reflexão, Gauthier (2008, p. 27) nos diz que o ensino é: “A mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”

Tardif (2008, p. 37) escreve que “a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Importante salientar que esse momento requer um diálogo com os colegas, considerando a trajetória de vida profissional de cada um, com suas experiências educativas, na busca de novas práticas, no contato com os alunos. Assim, a construção desse repertório torna-se plural, dando forma à identidade do professor, valorizando seus saberes como sujeitos do processo.

Conforme defende Nóvoa (1995) a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p.28)

Sem dúvida, os conhecimentos produzidos não se limitam apenas às teorias. O professor é um eterno investigador de sua própria prática, e, neste processo, produz conhecimentos novos. A articulação entre a ciência e a prática acontece concretamente, por intermédio da formação inicial ou continuada dos professores.

Considera-se que é no decorrer da formação, num contexto de investigação do próprio fazer, que os professores vão se construindo.

Você conhece a Pedagogia Hospitalar?

“Sim, já ouvimos falar, mas a atuação não conhecemos. Sabemos que eles fazem a mediação entre a escola e a criança hospitalizada. Sabemos que a Unimed dos grandes centros tem esse serviço. Entendemos que este profissional deve ter, além dos conhecimentos pedagógicos educacionais, conhecimentos acerca das enfermidades de seus alunos, para que, a partir disto, tenham condições de traçar suas estratégias de ensino. Tendo em vista que, muitas vezes, as doenças afetam não só a saúde física das crianças, mas as condições psicológicas que interferem diretamente na cognição destas.” (GRUPO 1 e GRUPO 2)

As respostas das Professoras surpreenderam a pesquisadora, e deixou claro que elas buscam entender melhor para participar da entrevista, uma vez que as respostas foram enviadas com antecedência.

Nesse sentido, constata-se que o pedagogo hospitalar precisa adquirir algumas qualidades, além do professor pedagogo que trabalha com a docência em sala regular, para acolher o singular, o imprevisível, com um trabalho emocional qualificado ao enfrentamento de situações muitas vezes difíceis em ambientes hospitalares. Ortiz e Freitas apresentam alguns pré-requisitos que instrumentalizam os pedagogos na prática hospitalar são:

Acham-se contemplados, como fatores pessoais, o equilíbrio emocional e a maturidade; a sensibilidade e a cautela na atuação com as diferenças; a criatividade e o exercício da troca como um veículo de tornar legítima a escuta aguçada. Ao ser traçado o perfil didático-pedagógico, os informantes acionam a relevância da formação acadêmica, a experiência anterior em sala de aula como precedente que disponibiliza a capacidade e a adaptação dos currículos e peculiaridades da dinâmica da classe hospitalar às necessidades de cada aluno. (ORTIZ e FREITAS, 2015, p.86)

A fala dos autores deixa clara a importância do pedagogo no ambiente hospitalar, não apenas para manter a criança ocupada, mas, para que ela não desamine frente à doença, e que os exercícios e as atividades sempre voltados de forma lúdica possam estimulá-la a partir do conhecimento das necessidades curriculares de cada disciplina escolar.

Para que o pedagogo hospitalar atue de forma adequada é necessário que esteja capacitado para lidar com as singularidades das crianças. É preciso considerar que as crianças que se encontram hospitalizadas estão em uma situação especial e podem ou não estar dispostas para desenvolver as atividades propostas.

A principal função desse profissional é de estimular o crescimento intelectual e sócio interativo, além de favorecer a continuidade de aprendizagem e a reintegração da criança na escolar regular. Portanto, o docente que deseja se dedicar a essa modalidade de ensino deve estar preparada para despertar, estimular o gosto pelo aprender, mesmo que enfermo, para que esse gosto não perca o sentido dentro das paredes do hospital.

Você vê a possibilidade de serem desenvolvidas práticas educativas dentro do hospital?

“Sim, as atividades educativas podem ser desenvolvidas em qualquer ambiente. Mas, dentro do hospital tem as suas especificidades, pois se está lidando com criança enferma, fragilizada. O ensino voltado à ludicidade pode contribuir, pois aprender brincando traz alegria e satisfação. Estamos conhecendo mais a fundo essa modalidade de ensino, e assim associamos com o que fazemos em sala de aula. Aqui na Escola usamos as atividades lúdicas, e a aprendizagem flui de maneira leve e prazerosa. Acho que, no hospital, também seria uma alternativa.” (GRUPO 1 e GRUPO 2).

Buscou-se em Piaget (1998) a concepção sobre a ludicidade, que, segundo Ele. A criança precisa interagir com o meio e, para que a aprendizagem aconteça é preciso que ela passe por dois processos que seria o de assimilação e o de adaptação. Assimilação é o processo interno que absorve as informações e as conecta com experiências vivenciadas, havendo comparações que provoca uma desestabilização no pensamento, por acontecer à entrada de novos conhecimentos. E adaptação seria a acomodação dessas informações processadas, portanto, seria o processo da efetivação da aprendizagem que causa o equilíbrio das informações assimi-

ladas. (PIAGET, 1998, pp. 48 e 49)

Nesse contexto, deve-se compreender que as atividades lúdicas auxiliam a criança hospitalizada que passa por situações dolorosas e sofrimentos, e um ambiente lúdico pode ajudá-la a expressar o que está sentindo.

As atividades lúdicas desenvolvidas no ambiente hospitalar oportunizam à criança a construção de novos conhecimentos de maneira prazerosa. De modo que o brincar se torna um instrumento pelo qual a criança entra em contato com outras pessoas e com as coisas por meio da sua prática pedagógica.

O pedagogo hospitalar pode apresentar diversos procedimentos lúdicos e recreativos, dentre eles: as brincadeiras, a arte de contar histórias, desenhos e pinturas, jogos, dramatização, dentre outros. Pode também oferecer, através do lúdico, experiências como brincar, pensar, criar, trocar, e, de certa forma, levando à criança a compreender e a aceitar a necessidade de hospitalização, devido ao que está passando naquele momento.

Nesse sentido, é fundamental que se tenha um olhar afetivo, adequar-se às atividades diante da necessidade do aluno, para que, com o estudo contínuo durante o período de internação, possa trazer um maior estímulo motivacional ao educando, possuindo diversas ações desencadeantes para a sua recuperação.

Você considera a humanização no hospital um ato inclusivo?

“Sim, pois a criança ou o adolescente hospitalizado está em estado de sofrimento; às vezes com muito tempo de internação, conforme a gravidade da doença. Esse olhar humanizado é muito importante; é inclusivo no sentido de acolher a essas crianças e adolescentes com gestos e palavras afetivas. Todos nós necessitamos disto.” (GRUPO e GRUPO 2)

Nas entrelinhas da discussão dos grupos 1 e 2 entendeu-se que o ambiente hospitalar é entendido como centro de referências de tratamento de saúde. Muitas vezes é associado a um espaço de dor, sofrimento e morte, e isto é realmente assustador.

Portanto, a humanização e o ato de acolher são atos inclusivos. O acolhimento é o ato de cuidar, amar. É se preparar com a pessoa e, ao mesmo tempo, significa receber a criança e aceitá-la, de modo que ela possa se sentir abrigada, refugiada, amparada e protegida.

A Política Nacional de Humanização (Brasil, 2004) trata de todos os aspectos do atendimento hospitalar e busca inovações nos modos de fazer saúde. A instalação de classe nos hospitais contribui no processo de humanização e acolhimento da criança hospitalizada e de sua família.

Para Esteves (2018, p. 4), a Classe Hospitalar é o espaço de integração da criança doente no seu novo modo de vida, tão rápido quanto possível dentro de um ambiente acolhedor e humanizado, mantendo contato com seu mundo exterior, privilegiando suas relações sociais e familiares.

Nesse sentido, a pedagogia hospitalar vem ao encontro dessas crianças, oportunizando atendimento educacional e também emocional, acolhendo-as em suas necessidades essenciais desde o aprendizado de escolarização até os momentos de descontração, como brincadeiras,

jogos, entre outros.

Contextualizar e refletir o estado clínico do escolar hospitalizado faz parte da ação pedagógica do professor. É preciso, além de educar, saber ouvir as inquietações dos educandos, no sentido da construção de um ensino reflexivo que possibilite o conhecimento do resultado do ensino e as variáveis que contribuíram para o aumento da aprendizagem, tais como planejamento do professor, a motivação dos alunos, suas habilidades e (ou) experiências anteriores.

Portanto, o processo inclusivo humanizador no hospital através da classe hospitalar descortina um modo de ensinar diferente, onde a multiplicidade de ação permitirá aos alunos a integração e a inclusão.

Para você, as classes hospitalares é uma modalidade de inclusão?

“Sim, a inclusão é uma política. Deste modo, entendemos que toda atividade educativa desenvolvida durante o período da hospitalização assume o caráter inclusivo de mediação escolar; está dentro do ambiente hospital e está atravessado por relações humanas. A inclusão pode oferecer à criança hospitalizada a continuidade de seu aprendizado. A inclusão é uma ação não só pedagógica, mas um direito de todos à educação e a outras políticas humanitárias.” (GRUPO 1 e GRUPO 2)

Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa confirmaram o dizer de Mantoan (2010), de que a inclusão reforça a importância de ações conjuntas de

toda a comunidade escolar, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais. De acordo com Mazzota (2013):

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (MAZZOTA, 2013. p.141)

Já Carvalho (2014) afirma que a inclusão pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha a ocorrer dentro dos espaços educacionais, na medida em que está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, no ingresso e na permanência, possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser. De acordo com Mantoan (2010):

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2010, p.176)

Esse acesso depende de políticas públicas que assegurem ao aluno os seus direitos

educacionais, já que as políticas de inclusão se tornaram mais fortes a partir do ano de 1994, com o advento da Declaração de Salamanca. Com essa Declaração, temos visto diversos debates a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

Embora a criança hospitalizada não se configura como criança com deficiência, ela está com uma deficiência momentânea.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inclusão deve ser definida como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, possibilitando cada vez mais o acesso desse atendimento a toda população que dela necessita.

Ressalta-se que a permanência da criança no hospital não significa o rompimento do seu vínculo com a escola, mas sim, vai ao encontro do momento mais esperado, que é a recuperação da sua saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apontar a importância e as contribuições da Pedagogia Hospitalar para a educação de crianças e adolescentes no ambiente hospitalar na visão das professoras participantes entrevistadas, verificou-se que estas professoras entendem essa necessidade, embora para elas o assunto era novo, já que essa modalidade de ensino, embora preconizada por lei, não era colocada em prática.

Deste modo, pode-se verificar que este é um campo muito vasto, mas que está em construção por se tratar de um assunto recente e em discussão.

Tem-se, dessa forma, muitos campos de pesquisas futuras para melhorar a atuação do Pedagogo Hospitalar e o entendimento de seus espaços de atuação dentro do hospital.

No identificar os caminhos da educação e da Pedagogia Hospitalar na atualidade, foi observada a importância do atendimento pedagógico hospitalar para o desenvolvimento não só educacional da criança e do adolescente.

Como se enfatizou no decorrer deste trabalho, a Pedagogia Hospitalar e as classes hospitalares têm um papel fundamental no resgate da cidadania, cabendo aos órgãos governamentais a sua implementação de forma satisfatória. Buscou-se também neste trabalho buscar as leis que fundamentam as classes hospitalares como a Declaração de Salamanca, a LDBEN nº 9394/96, as políticas de Educação Inclusiva e outras.

Deve-se considerar ainda como reflexão a falta de interesse dos nossos governos estadual e municipal e até mesmo dos hospitais em tornar a implantação das classes hospitalares uma realidade em todos os espaços, garantindo o direito das crianças hospitalizadas em dar sequência em seus estudos quando permanecer fora da classe regular.

No discutir a formação do pedagogo para a sua atuação em uma classe hospitalar, pode-se constatar, a partir da pesquisa realizada, tanto teórica quanto no campo de pesquisa, que a Pedagogia Hospitalar e as classes hospitalares são importantes para a atuação do pedagogo, bem como abre um novo campo de trabalho para o graduado em Pedagogia.

Com as diretrizes de 2006 ficou entendido que o pedagogo é um profissional completo, podendo tanto lecionar como estar presente nas atividades administrativas referentes à educação.

De maneira geral, a pesquisa contribuiu para o entendimento do papel do pedagogo e da educação para os indivíduos, principalmente aqueles que, por um motivo de saúde ficam fora deste contexto. Daí a importância das classes hospitalares e a formação do pedagogo para esta realidade.

Desta forma, ao longo do estudo pode-se perceber que a pedagogia hospitalar é importante para a recuperação da criança e do adolescente internados, e fundamental no seu processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o seu acompanhamento durante este período.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela de S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.96, p.819-842, out. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Ed. Braziliense, 46ª reimpressão, 2005.

CARVALHO, R. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, A. *Metodologia Científica*. Mafra: Nosde, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> (Acesso em agosto de 2021).

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. Brasília, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ESTEVES, Cláudia R. *Pedagogia hospitalar: um breve histórico*. Publicado em, 2008. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-> (Acesso em: 17 junho de 2021).

FERNANDES, Catarina Costa. *Metodologia da pesquisa em Educação*. Mafra: Nitran, 2020.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Instituto Internacional desDroits de 1º Enfant, 2005.

GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia*. São Paulo: Cortez, 2013.

- MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da inclusão. 5ª ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- MAZZOTTA, M J. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2010.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Bomtempo, 2015
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. Portugal: Editora Porto, 1995
- ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 82, n. 200-01-02, 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/918/893>>. Acesso em: 16 junho de 2021.
- PIAGET, J. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRADO, Caio Jr. Dialética do Conhecimento. Brasília: Brasiliense, 2010.
- PNHAH-Programa Nacional de Humanização Hospitalar. Disponível em: <<http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicações/pnaha01pdf>>. Acesso em 17 abr. 2021
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007
- SILVA, Lucas Alves; MUHI, Camila; MOLIANI, Maria Marce. Ensino médico e humanização: análise a partir dos currículos de cursos de medicina. Psicologia Argumento. Curitiba/PR, V. 33, n. 80, p. 298-309. Jan/Mar, 2018 298-309.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, 2008.

A utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas na Escola Estadual São Pedro, localizada no município de Maués-Am/Brazil, no período de 2021 – 2022

The use of the cell phone as a pedagogical tool in the teaching of mathematics in remote and hybrid classes at Escola Estadual São Pedro, located in the municipality of Maués-Am/Brazil, in the period 2021 - 2022

Maria Graciete dos Santos

Universidad De La Integración De Las Américas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.9

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de demonstrar a eficácia do celular como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática, durante o período da pandemia. A pesquisa foi realizada por meio do Google Formulário com questionamentos capazes de copilar as informações necessárias por meio da metodologia mista, mas principalmente a metodologia qualitativa, a fim de, perceber que o celular foi eficaz, atendendo assim as necessidades dos professores e alunos, não só na disciplina de matemática mais também nas diversas disciplinas.

Palavras-chave: educação. matemática. tecnologia.

ABSTRACT

This study aimed to demonstrate the effectiveness of the cell phone as a pedagogical tool in the teaching of Mathematics, during the pandemic period. The research was carried out through the Google Form with questions capable of compiling the necessary information through the mixed methodology, but mainly the qualitative methodology, in order to realize that the cell phone was effective, thus meeting the needs of teachers and students, not only in the mathematics discipline but also in the different disciplines.

Keywords: education. mathematics. technology.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela COVID-19 e a disseminação do novo coronavírus, tirou as crianças e os adolescentes inesperadamente do convívio social, o que gerou consequências não apenas educacionais, mais também no âmbito interpessoal. Diante deste cenário, os encontros entre professor e alunos, passaram a ser realizados por meio de plataformas virtuais visando manter a experiência das classes presenciais. No Município de Maués/AM o celular¹ ou celular inteligente, passou a ser a ferramenta pedagógica mais utilizada nas aulas remotas e híbridas como ferramenta pedagógica no ensino da matemática. Situação Problema: Com a pandemia da COVID-19, a utilização do celular na educação, tornou-se imprescindível no ensino aprendizagem e na interação entre os professores e alunos.

Considerando que o ensino da matemática sempre foi presencial, observou-se que, muitos alunos tiveram problemas para se adequar, compreender e utilizar o celular como ferramenta pedagógica, além da necessidade de averiguar se as metodologias desenvolvidas pelos professores estão em consonância com os parâmetros curriculares nacionais e com as novas normas da BNCC.

Teve como objetivo geral, analisar de que maneira, a utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas, poderá ser um ferramenta facilitador no ensino aprendizagem dos alunos da Escola Estadual São Pedro, localizada no Município de Maués-AM/BRASIL, no período de 2021 – 2022.

1 Sempre que forem usados os termos “celular inteligente” e “celular”, estou me referindo popularmente conhecidos como smartphones.

Diante disso, o celular inteligente com acesso à internet se tornou uma ferramenta pedagógica para interação entre os professores e alunos. Assim, seu uso virou sinônimo de acesso à educação que trouxe benefícios e prejuízos aos estudantes.

EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA

A pandemia causada pela COVID-19 e a disseminação do novo coronavírus, tirou as crianças e os adolescentes de forma abruptamente do convívio social, o que gerou consequências não apenas educacionais, mais também no âmbito interpessoal. Diante deste cenário, o Conselho Nacional de Educação considerando que a principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, foi necessário se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia com a finalidade de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. E considerando a legislação educacional e a própria BNCC que admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade, o Conselho Nacional de Educação aprovou e publicou o:

Parecer CNE/CP Nº 05 de 24 de Abril de 2020 que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas encontradas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.

Nesse sentido, a Nota de Esclarecimento do CNE indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EAD) previstas no Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital.

A Nota também sublinha o Decreto-Lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, o qual prevê a possibilidade de realização de atividades fora do ambiente escolar para estudantes que estejam impossibilitados de frequentar a unidade escolar por conta de risco de contaminação direta ou indireta, de acordo com a disponibilidade e normas estabelecidas pelos sistemas de educação.

Além destes dispositivos indicados na Nota do CNE, cumpre registrar que a LDB também dispõe sobre a oferta de EAD no seu artigo 32 (ensino fundamental), artigo 36 (ensino médio) e artigo 80 (em todas as modalidades de ensino). Analogamente, a Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, e a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018, dispõem sobre a realização de atividades a distância pelos estudantes do ensino médio, da educação profissional e do ensino superior.

No entanto, considerando as possibilidades legais e normativas da oferta do ensino a

distância, observando as normas do Conselho Nacional, via de regra, admitem que para a modalidade de educação à distância e a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, ocorram com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Pode-se observar que o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta.

Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.

Neste sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

USO DO CELULAR INTELIGENTE NA SALA DE AULA

É necessário abordar este tema nesta pesquisa, pois ao contrário das ferramentas pedagógicas tecnológicas, o Celular Inteligente, tem sua utilização em sala de aula, proibida desde 2007, por força de lei, não só no Estado do Amazonas, como no de Estado de São Paulo, aonde o proponente da lei chega a vangloriar sua atitude. A utilização do celular como ferramenta pedagógica foi apartada do item anterior em virtude de haver legislação que proíbe a utilização deste em sala de aula, fato que foi utilizado como ponto de partida para a realização desta pesquisa.

Lopes e Pimenta, (2017, p. 2) citam como problemática de seu artigo os possíveis impedimentos da utilização do celular:

O grande problema que se identifica é que, embora existam correntes pedagógicas que defendam o uso do celular como recurso pedagógico tecnológico, ele ainda tem sido considerado, por muitos professores, uma ameaça, já que, para estes, ele é visto como um mero instrumento de distração para os estudantes. Mediante tal realidade, surge a questão problema: afinal, o celular pode ou não ser uma ferramenta pedagógica eficaz em sala de aula? E, aliada a esta questão, está outra relacionada diretamente à análise pretendida: Até que ponto o celular oferece benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e quais os possíveis desafios que o seu uso apresenta?

No que tange a proibição temos a evolução da tecnologia do aparelho sem fio para o smartphone, aparelho que permite o acesso à internet e a troca de mensagens instantâneas, sua função mais importante para a sala de aula é o dinamismo que traz para as aulas, pois permite que seja realizada pesquisa do conteúdo em tempo real, o acesso a jogos educacionais, permite a elaboração de atividade totalmente realizada com o uso do aparelho e os aplicativos contidos no mesmo. Atualmente no Estado do Amazonas, Brasil está em vigor a Lei n.º LEI Nº 3198 de 04/12/2007:

DISPÕE sobre a proibição do uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino da

rede pública e particular do Estado do Amazonas e dá outras providências.

Art. 1º - É proibido o uso de telefone celular dentro das salas de aula nos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada de educação do Estado do Amazonas. Parágrafo único. O uso do telefone celular, por alunos das redes pública e particular de ensino será permitido nas demais áreas comuns das escolas.

Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar da data de sua publicação.

Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação

Esta lei em vigor desde 2007 impedindo a utilização do celular, apesar de ser uma Lei Estadual, replica-se em vários outros Estados do Brasil, no ano de sua promulgação o smartphone ganhou um espaço ainda maior na vida da sociedade brasileira, tal fato ocorreu, pois ele reuniu características presentes no computador, tablet, livros, acesso à internet tudo em um único aparelho, que cabe no bolso. Contudo, se fazia necessária não a proibição, mas sim o ensino correto desta ferramenta tão eficiente, fato que não ocorreu, pois em 2012 as autoridades da cidade de Manaus, Estado do Amazonas alteraram a lei supracitada abrangendo tal proibição a outros aparelhos eletrônicos, bem como, aos alunos, professores dentre outros integrantes do âmbito escolar. Conforme demonstrado na transcrição da mesma abaixo. Atualmente no Estado do Amazonas, Brasil está em vigor a LEI PROMULGADA Nº 125 de 28/09/2012:

A MESA DIRETORA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS, na forma da alínea e, I, do artigo 17, da Resolução Legislativa n. 469, de 19 de março de 2010, Regimento Interno, faz saber a todos que a presente virem que promulga a seguinte

LEI PROMULGADA:

Art. 1º - A Ementa e o artigo 1º da Lei Estadual n. 3.198/07, de 04 de dezembro de 2007, passam a ter a seguinte redação:

“Proíbe o uso de Telefone Celular, MP3, MP4, PALM e Aparelhos Eletrônicos congêneres, nas salas de aula das Escolas Públicas e Particulares do Estado do Amazonas”.

Art. 1º - Fica proibido o uso de Telefone Celular, MP3, MP4, PALM e Aparelhos Eletrônicos congêneres, nas salas de aula das Escolas Públicas e Particulares do Estado do Amazonas.

§ 1º Os dispositivos aos quais se refere esta lei são cabíveis para alunos, educadores e quem mais se fizer presente no momento das aulas.

§ 2º Deverão ser fixadas nas dependências das Escolas e nos órgãos públicos ligados à área da educação, placas de advertência quanto a proibição a que se refere o artigo 1º desta lei.

§ 3º Em se tratando de alunos menores de idade deverá a Escola por intermédio de sua direção, comunicar por escrito os pais ou responsáveis destes.

§ 4º Os efeitos desta lei, também são cabíveis para as aulas que forem ministradas extra-classe.

§ 5º Nos intervalos de aula, fica liberado o uso dos equipamentos eletrônicos a que se refere o artigo 1º desta lei”. Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Hoje, a Internet é uma ferramenta imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita uma interação efetiva entre professores e alunos e, assim, possibilita novas propostas de trabalho. Consegue fazer a ponte entre a escola e o mundo exterior, melhorando assim a comunicação entre a escola, os alunos, os pais e toda a comunidade, tornando-se um

mero destinatário e uma parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Para o professor, usar a internet é uma forma de aproximar ele e o aluno e dar acesso mais rápido às novidades científicas e educacionais que podem ser utilizadas em sala de aula. (M. RAMOS e N. C. COPPOLA, 2010, p. 06).

O surgimento de um novo modelo de educação, onde os agentes que o promovem e incorporam assumem novos papéis e passam a aplicá-los a partir de perspectivas que correspondem às necessidades atuais de inclusão do indivíduo na sociedade da informação. O professor não é mais apenas um transmissor de conhecimento, mas um elemento que estimula a descoberta e apoia o processo de aprendizagem do aluno. Essa mudança de paradigma e o impacto da Internet no ensino são contextualizados na imagem a seguir, de Marilene Santos Garcia e Iolanda Cortelazzo, então pesquisadoras da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (NOVA ESCOLA, 1998 *apud* CACIQUE, 2005, p. 01)

Quadro 1- Comparação da sala de aula antes e depois da utilização da internet

	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
O professor	um especialista	um facilitador
O aluno	um receptor passivo	um colaborador ativo
A ênfase educacional	memorização de fatos	pensamento crítico
A avaliação	do que foi retido	da interpretação
O método de ensino	Repetição	Interação
O acesso ao conhecimento	limitado ao conteúdo	sem limites

Fonte: Revista Nova Escola, Ano XIII, Nº 110, março de 1998.

O quadro acima possui a missão de ilustrar as diferenças de uma sala de aula antes e depois da utilização da tecnologia na educação, afirmado anteriormente no item que trata sobre a utilização do celular como ferramenta pedagógica, onde fora afirmado que estudos realizados antes de 2010 já tratavam do uso desta tecnologia e ainda assim os Governantes entenderam em 2012 que toda e qualquer tecnologia deveria não apenas permanecer fora da sala de aula, como também das escolas. A verdade é que a tecnologia se faz necessária para garantir a evolução da educação e por isso, atualmente se faz tão presente. Um dos resultados esperados no fim desta pesquisa é justamente comprovar a eficácia da tecnologia na educação, propondo atividades que deveriam ser realizadas em sua totalidade apenas com a utilização do celular, em virtude da já mencionada pandemia da Covid-19, por isso a continuidade das atividades ocorreram de forma remota, contudo, no atual cenário em que o Brasil se encontra as aulas presenciais ainda estão suspensas e portanto o celular juntamente com o computador tornaram-se imprescindíveis para o acompanhamento das aulas.

O Uso do Celular como Ferramenta Pedagógica no Ensino da Matemática.

Em relação ao ensino dos conteúdos da Matemática, a BNCC propõe cinco unidades temáticas, correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. São elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

De acordo com o Referencial Curricular Amazonense (RCA), os objetivos gerais do ensino da matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Números – Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades, com resolução de problemas, dominando o cálculo de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais, e conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira.

Álgebra – Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

Geometria – Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnológicas digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Grandezas e Medidas – Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Estatística e Probabilidade – Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de textos escritos na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxograma, e dados)

Analisando os objetivos gerais da matemática proposto pelo Referencial Curricular Amazonense é viável a utilização do celular como uma ferramenta pedagógica para viabilizar o ensino da matemática para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, porque atende a uma das expectativas adotadas pela BNCC, que se trata da: “Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho”. (BNCC).

E, através das aulas remotas e híbridas, pode ser evidenciado a indução da possibilidade de o próprio aluno percorrer itinerários formativos diversificados, com uma carga horária mínima obrigatória aliada a uma formação com foco em áreas específicas do seu interesse, valorizando o protagonismo juvenil e estimulando a interdisciplinaridade, onde o professor atua como orientador do processo ensino-aprendizagem. (BNCC). A maior dificuldade do ensino da matemática utilizando o celular como ferramenta pedagógica está na transmissão, tanto humana (professor), quanto físico (transmissão da rede de Internet, tipos de celular, entre outros) e o financeiro. Em relação a transmissão humana (professor) se observa uma deficiência de conhecimento e habilidades para manipular as ferramentas de mídias disponíveis para o ensino da matemática.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória descritiva para reunir e analisar dados para compreender e aprofundar o conhecimento sobre a utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática para os alunos do 9º ano vespertino da Escola Estadual São Pedro.

Esta pesquisa teve um enfoque misto, que visa contribuir para melhorar a utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas presenciais, remotas

e híbridas para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Pedro, Maués/AM, considerando, uma das perspectivas adotadas pela BNCC, trata-se da “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho”. A população foi dividida entre alunos e professores do 9º ano, do turno vespertino da Escola Estadual São Pedro, Maués/AM.

Quadro 2 - Demonstração da população que respondeu ao questionário

População Total da Escola (pessoas)	Total de Professores Participantes da pesquisa	Total de Alunos Participantes da pesquisa
2.800	09	41

Fonte: Desenvolvido pela Pesquisadora (2021)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os resultados foi possível avaliar e analisar a evolução do ensino da matemática com a utilização do celular como ferramenta pedagógica nas aulas remotas e híbridas nas turmas do 9º ano da Escola Estadual São Pedro.

Em relação a utilização do celular inteligente como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas, existe um vasto acervo bibliográfico, documental e pedagógica que dá condição para a fundamentação da investigação.

No aspecto econômico a viabilização, ocorreu porque a realização da amostra foi realizada em uma escola pública, pelo fato da pesquisadora exercer a função de professora na referida escola e pela existência de documentos legais que viabilizaram a pesquisa no âmbito escolar.

Maués é uma cidade localizada no interior do Amazonas e o acesso as universidades, a comunidade científica, as bibliotecas e a internet foi uma deficiência que causou dificuldades quando surgiram as dúvidas durante a investigação.

Para Mackedanz e Buss (2017, p. 123) o modelo expositivo tradicional continua sendo avassaladoramente dominante como metodologia de ensino na educação básica. Esse estilo já está massificado em função do uso de tal prática ao longo da história da educação.

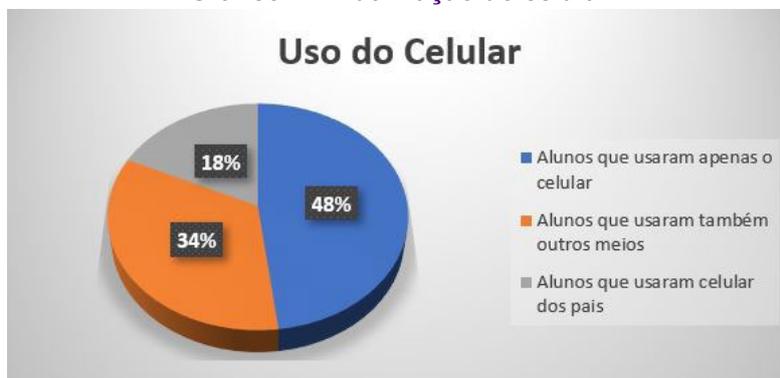
Ao longo desta pesquisa mais de uma das ferramentas listadas por Andrade (2020) foram aplicadas, na tentativa de obter os resultados compilados nos gráficos e nas informações contidas neste tópico que trata sobre a demonstração dos resultados.

O celular foi a ferramenta escolhida para aplicação tanto da metodologia tradicional, quanto a metodologia ativa, para a realização de todas as atividades propostas ao longo desta pesquisa.

Os Alunos do 9º ano da Escola Estadual São Pedro tiveram em sua grande maioria, facilidade para acessar as plataformas digitais, bem como realizar as atividades propostas pois estavam utilizando o celular. A praticidade aliada ao dinamismo do aparelho telefônico auxiliou em muito a compreensão dos conteúdos e a obtenção das notas, uma vez que, o celular possibilita assistir as aulas, acessar os cadernos digitais, responder as atividades e ainda encaminhar as respostas, sendo cada uma dessas tarefas elaborada por meio de um aplicativo diferente capazes de tornar mais célere e definitivo o processo de aprendizagem.

O Gráfico 1, demonstra que o celular de fato foi a ferramenta pedagógica escolhida pelos alunos, tal afirmação é possível de ser comprovada em virtude das respostas obtidas por meio do questionário respondido pelos mesmos, tendo o maior percentual de aceitação em virtude do baixo custo e ainda do fato de que o celular é uma ferramenta tecnológica que faz parte da rotina da população mundial na atualidade.

Gráfico 1 - A utilização do celular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Nesse sentido temos o que diz a autora Bueno (1999. p. 87), conceitua a tecnologia como sendo:

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo ferramentas desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundo do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos.

Para Petroski, Pinto e Pacheco (2017, p. 06) ao realizar atividades simples do dia a dia, como por exemplo, tomar um banho, ascender uma luz, dar um telefonema e até mesmo calçar um sapato, não se percebe alguns confortos tecnológicos que são utilizados nessas atividades. Dessa forma, as tecnologias estão presentes na vida das pessoas que se acostumam e nem percebem que tarefas cotidianas são feitas utilizando produtos, equipamentos e processos que não são naturais, mas que foram anteriormente, planejados e desenvolvidos buscando a melhor forma de viver. Seguindo o mesmo entendimento temos o que Kenski afirma:

[...] as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos – água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. (KENSKI, 2007, p. 19).

Para Kenski (2007), o conhecimento que é derivado do raciocínio do homem, quando colocado em prática, resulta em diferentes equipamentos, recursos, produtos, ferramentas, processos e ferramentas, originando as tecnologias. Dessa forma, a tecnologia pode ser entendida como sendo o resultado da fusão entre a ciência e a técnica e, a tecnologia na educação, pode ser compreendida como o conjunto de técnicas que buscam facilitar os processos de ensino aprendizagem.

Conforme Moran (2000) cabe, portanto, ao professor ser um investigador, desafiador e incentivador no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Motivando-os na participação e na interação e, assumindo o papel primordial: de auxiliar o aluno na interpretação das informações.

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o principal papel – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 29).

Gráfico 2 - Grupo participante da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O gráfico 2 trata dos alunos que possuíam o aparelho celular e dos que necessitavam dividir o aparelho com pais ou irmãos. Ainda com a dificuldade de ter que compartilhar a ferramenta de estudo o celular foi mais utilizado por todas, incluindo os que possuíam computador, ferramenta tecnológica utilizada a muito tempo por alunos e professores dentro e fora de sala de aula.

Petroski, Pinto e Pacheco (2017, p. 3669), entendem que acerca da utilização do celular como ferramenta pedagógica, algumas constatações são observadas: O uso da tecnologia é essencial em sala de aula, pois permite aos alunos acompanhar e participar da evolução da tecnologia que cresce de forma rápida e contínua, pois facilita a compreensão dos alunos nos conteúdos mais simples até os mais complexos, possibilita maior interesse em participar e aprender devido a aula se tornar prazerosa e, prepara-os para a realidade do mercado de trabalho que cada vez mais exige conhecimento mínimo na área tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência obtida na aplicação das atividades de matemática propostas ao longo dos 07 (sete) meses de realização da pesquisa, por meio das avaliações positivas dos alunos quanto à utilização do celular em sala de aula, é possível concluir que o uso do celular foi proveitoso e essencial para as aulas planejadas neste período. Trazendo resultados positivos e importantes, pois ocorreu a compreensão e aprendizagem dos alunos no conhecimento dos conteúdos da disciplina de matemática.

A experiência valeu à pena. Tendo em vista que para a utilização de um aplicativo no aparelho celular, há necessidade de acesso à internet somente no momento de baixar o aplicativo e os conteúdos necessários, isso torna o uso do celular como a melhor opção a ser utilizada, já que várias escolas não possuem disponibilidade da internet e/ou dispõe, mas não funciona.

Existem os mais variados tipos de aplicativos adequados à disciplina a ser trabalhada, que poderão ser pesquisados e baixados nos aparelhos móveis dos alunos, promovendo o aprendizado alinhado à tecnologia.

Através das observações feitas em sala de aula e diante dos relatos de alguns alunos,

é importante salientar algumas considerações. Os métodos tradicionalmente utilizados já não despertam mais o interesse dos alunos nem a vontade de estudar em virtude de tanta tecnologia presente na vida deles.

Como em qualquer outra experiência, as dificuldades e os empecilhos existem. Nesta pesquisa, durante a prática das atividades propostas houve dificuldades por parte dos alunos com relação a conhecimentos básicos, pré-requisito para realização dos exercícios propostos e dificuldades devido a precariedade da internet e a falta de estrutura da escola.

No entanto, essas questões não impediram de realizar e de alcançar o objetivo. Pelo contrário, garantiram o crescimento e fizeram com que a experiência se tornasse ainda mais desafiadora e gratificante. Foi possível perceber que quando o vínculo entre professor e aluno é criado e, quando o professor consegue fazer com que os alunos gostem do conhecimento a ser estudado, o aluno consegue produzir e aprender alguma coisa mesmo diante das dificuldades.

É importante o bom planejamento de uma aula, pois os alunos possuem expectativas que, na maioria das vezes, não são atingidas ou superadas pelos professores. Os próprios alunos apontam as aulas que são ou não mais interessantes e mais produtivas. Os contratempos podem surgir mesmo diante de uma aula bem elaborada, porém, o professor precisa estar bem preparado, não somente para essas situações, mas, preparado também para a utilização dos mais variados recursos tecnológicos, buscando atender e/ou superar a expectativa do seu aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. 8 Ferramentas da metodologia ativa para se inspirar e tornar suas aulas mais interessantes. Disponível em <https://educacao.imagine.com.br/ferramentas-da-metodologia-ativa/>. 2020. Acesso em 19 de out de 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, N. de L. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1999.

CACIQUE, A. O Ensino Presencial e Via Internet: Uma Experiência Comparativa em Educação à Distância. 2005.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação. 2ª edição, Ed. Papirus, 2007.

LOPES, P. A.; PIMENTA C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 3, n. 1, p. 52 - 66 2017. CApUFPE].

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PACHECO, M. A. T.; PINTO, L. R. PETROSKI, F. R. O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24549_12672.pdf. Acesso em 17 de out de 2021.

RAMOS, M.; COPPOLA N. C. O Uso do Computador e da Internet Como Ferramentas Pedagógicas. 2010.

A construção da leitura e da escrita pelas experiências da educação infantil

Maria Lúcia Serique Reis

Suélia Cardoso da Silva

Darcy Cleide Bezerra da Silva

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

Maria do Perpétuo Socorro Moraes Rocha

Maria Rosângela de Almeida Aquino

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.10)

RESUMO

A educação infantil propicia momentos de interação e brincadeira, através do contato direto livros infantis, rótulos e propagandas as crianças aprendem que as letras fazem parte do contexto em que vivem, o professor como o mediador do processo de aprendizagem precisa disponibilizar momentos significativos para elas. Observou-se o avanço quanto ao currículo do ensino infantil com uso do livro didático.

Palavras-chave: linguagem oral e escrita. interação. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é considerada por muitos teóricos como uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças, pois, além de brincar, vive no mundo da imaginação e fantasia. Para Oliveira (*apud* REIS,2018,p.95) as crianças de 5 até 9 anos, experimentam a fase do conto de fadas. Nessa etapa a criança está entregue a fantasia, aprende com os seus pares e desenvolve-se em vários aspectos.

Compreende-se a proposta pedagógica para a educação infantil no qual fundamenta a práxis educativa. Esta pesquisa dividir-se-á em três tópicos, o primeiro: a criança e o envolvimento com o universo da escrita, esclarece que as letras estão presentes em distintos ambientes. O segundo, o professor como mediador da aprendizagem com uso do brincar com a incumbência de disponibilizar aulas com conteúdo que tenham significado para os pequenos, com ludicidade.

O terceiro, os avanços da linguagem escrita com uso do livro didático. Destaca-se o interesse na melhoria da aprendizagem das crianças da educação infantil, observando o contexto escolar, surge a necessidade de repensar e ampliar a prática do professor.

Nesse sentido, estudar o processo e verificar como pode contribuir para o desenvolvimento das crianças no aspecto cognitivo e social, é importante à ampliação de novos saberes do mundo letrado.

Assim, no intento de promover debate para reformulação da proposta pedagógica para a educação infantil para que atenda as novas exigências da sociedade. Este estudo tem o objetivo de ampliar a discussão sobre a importância do desenvolvimento da escrita por meio de atividades lúdicas na educação infantil com a renovação da prática do professor para superar os desafios da aprendizagem.

O estudo foi baseado em pesquisa bibliográfica de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988); a LDB (93.94/96); RCNEI (1998); DCN (2009); DCN (2010); Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil (2016); com a contribuição dos teóricos Pinheiro (2010) (Ferreiro 1979 *apud* Frazão *et al.* 2010); Melo (2014); (Oliveira *apud* REIS,2018, p.95).

O resultado deste estudo ressaltou a necessidade de compreender a proposta pedagógica para a educação infantil e valorizar as experiências que são importantes para o pleno desenvolvimento da linguagem escrita e contribuir na formação integral das crianças.

A concepção de criança de acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil- RCNEI (1998) é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL,1998, p.20).

Constata-se que a educação básica está na Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (93.94/96) e no RCNEI (1998) tem como fase elementar a Educação Infantil:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. (BRASIL,1998,p.11).

Conforme o RCNEI (1998) a fase da pré-escola oportuniza a criança formação ampla pois, envolve os aspectos emocionais, cognitivos e afetivos. A formação integral envolve vários fatores entre eles o currículo específico para essa etapa. “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada[...]”.

O referencial curricular aborda que as atividades realizadas no âmbito escolar, “[...] possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, [...] pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”. BRASIL (1998, p. 23). A educação infantil pode proporcionar para as crianças muitas experiências segundo a proposta pedagógica. Neste sentido Oliveira (*apud* REIS,2018, p.95) relata que:

De 5 a 9 anos, é a fase do conto de fadas. Nessa etapa a criança está entregue a fantasia, gosta de história do ambiente familiar buscando identificar-se como um dos personagens. Continua tendo interesse por versos e poesias... história em quadrinhos, chegando a revistas, jornais, livros de estilos variados, computadores.

A criança encontra-se em fase de desenvolvimento e ampliação para novos horizontes e vários conhecimentos. O educador ao preparar as aulas precisa estabelecer estratégias para que as crianças despertem para a curiosidade e se aproprie de distintas experiências que trazem aprendizagem. (Ferreiro, 1979 *apud* Frazão *et al.* 2010, p.325):

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo.

Percebe-se que o processo de aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita da criança pode demonstrar progressos ou retrocessos nessa etapa.

Para Melo (2014) “Acerca desse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) enfatizam o relevante papel da língua escrita como prática social a qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente”. Continua MELO:

Dessa forma, uma questão é certa: deve-se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Mas, como devem ser trabalhadas? As diretrizes em referência mostram que, muitas vezes, a linguagem escrita não é adequadamente trabalhada nesta etapa da educação básica. (p. 150)

O teórico afirma que a leitura e a escrita devem ser trabalhados na Educação Infantil. A

respeito disso propõe debate “como devem ser trabalhadas?” E vai além porque como ressaltam as DCNEI (2009), a linguagem escrita não tem sido bem trabalhada nessa fase.

A CRIANÇA E O ENVOLVIMENTO COM O UNIVERSO DA ESCRITA

Diante das mudanças ocorridas no século XXI, as crianças dos tempos modernos também não são como as do passado, outrora os pequenos adentravam a instituição de ensino somente aos seis anos de idade, agora isso é bem diferente elas entram no mundo das letras cada vez mais cedo aos quatro anos. Além, que no cotidiano é possível encontrar as letras em distintos lugares como na placa de trânsito, no supermercado, padaria, lojas, na internet. Ou seja, as letras estão em toda parte, em vários ambientes.

Por isso, a fase da educação infantil precisa também viver dentro do universo das letras, não para que as crianças copiem palavras, frases sem nenhum significado para elas. Mas que compreendam que as letras estão presentes na escrita do seu nome. Como ressaltam Oliveira (2009) e Reis (2018), quando as crianças entram em contato com distintos tipos de material escrito é considerado como um estímulo valioso e assim a escrita e a leitura tornam-se ponte para novas aprendizagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) explicam que a linguagem escrita contribui para que as crianças experimentem as diferentes linguagens e progressivo desenvolvimento nas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A experiência três oportuniza de acordo com a DCN (BRASIL, 2010). “As crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. É possível conhecer e interagir no mundo letrado com muita diversão por exemplo: uso de rótulos para identificar um produto e a letra inicial do seu nome.

Afirma Pinheiro (2010) [...] trabalhando com rótulos de algumas mercadorias que toda criança tem contato diariamente, como: pasta de dente, café, açúcar, sabão em pó, mostrar para as crianças que o remédio que ele toma tem um nome, como identificá-lo[...]. Esses recursos são eficientes pois, tornam as aulas mais interessantes.

Quanto ao Currículo infantil a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apresenta como devem ser trabalhados os conteúdos na pré-escola para o 1º e 2º períodos. “Escuta, fala, pensamento e imaginação eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Progressão dos objetivos de aprendizagem”.

Vale ressaltar que os objetivos previstos na BNCC são significativos, oportunizam reconhecer nomes em contextos em que o educador faz a leitura de contos, lendas. Como sugestão a organização de uma receita culinária; localizar nome específicos em uma lista de palavras. Conforme Quadro.1 abaixo:

Quadro 1 - Currículo da Educação Infantil

Escuta, fala, pensamento e imaginação eixo estruturantes:	
1º PERÍODO	2º PERÍODO
<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas.</p>	<p>Reconhecer palavras identificadas em contextos de leituras de histórias, de imagens fotográficas e imagens artísticas.</p> <p>Organizar etapas de uma tarefa, como uma receita culinária ou as regras de um jogo</p>
<p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente suas encenações. Produzir recontos escritos, com o professor como escriba.</p> <p>Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com a função social e significativa.</p> <p>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura, e sobre a linguagem escrita. Levantar hipóteses sobre o que está escrito e como se escreve.</p> <p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, com rimas, aliterações etc.</p> <p>Identificar lista de palavras (nome dos colegas), escrever seu próprio nome e outras palavras conforme suas hipóteses de escrita.</p>	<p>Recontar histórias com recursos expressivos próprios, preservando elementos da cultura escrita. Produzir (espontaneamente) escrita de cenas de histórias lidas ou contadas.</p> <p>Expor impressões sobre prosa e poesia que ouviu e relatar aos colegas histórias lidas por alguém da família ou pela professora.</p> <p>Localizar um nome específico em uma lista de palavras. Registrar palavras e textos por meio da escrita espontânea.</p> <p>Expressar-se na linguagem oral, musical, corporal, na dança, no desenho, na escrita, na dramatização e outras formas de linguagens</p> <p>Levantar hipóteses sobre o que está escrito e como se escreve. Localizar um nome específico em uma lista de palavras.</p>

Fonte: conforme pesquisa BNCC (2017).

O quadro.1 mostra de forma clara os objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem das crianças para que a formação seja integral.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM COM USO DO BRINCAR

A participação efetiva do educador na aprendizagem é fundamental, entretanto, o professor da educação infantil precisa de um novo olhar para a capacidade e habilidade que cada criança tem durante esse processo, algumas práticas são essenciais tais como: pode oferecer livros, muitos livros para que eles olhem as imagens, figuras e façam a leituras dos rótulos e símbolos.

Melo (2014) comenta que, “Como cópia significativa, a criança demonstra muito prazer em copiar seu próprio nome do crachá, o texto coletivo do quadro que teve o professor como escriba, a receita do bolo feito na cozinha da escola por toda a turma[...]” (REIS, 2018, p. 95), as crianças ainda pequenas são capazes de aprender a partir das experiências que vivem no contexto social e o professor, é o responsável em valorizar essas experiências. Além disso, Melo (2014) expõe que a criança precisa possuir a motivação necessária “ para assimilar e acomodar as informações, relacionando-as as já existentes, construindo assim, novas aprendizagens”.

Ainda continua o autor, “[...] O trabalho com a leitura e a escrita não tem que assumir uma postura de escolarização precoce, mediante a qual, na maior parte da rotina diária, as crianças ficam sentadas, respondendo a exercícios motores de traçado de letras e números e de cópia mecânica de textos”. (2014, p. 154). O questionamento de Melo é pertinente pois, as crianças

aprendem de distintas maneiras e o educador precisa compreender que a “escolarização precoce” precisa ser evitada.

Sobre essa questão, a proposta pedagógica curricular, afirma “O professor de referência deve priorizar sua criança em todo o processo de ensino e aprendizagem, para tanto, é necessário entender o universo infantil e, assim, possibilitar novas descobertas construindo e reconstruindo, a partir de novos espaços e ambientes adequados[...]” (MANAUS, 2016, p.34). O ambiente em que a criança participa é essencial, o professor mediador tem que preparar esse local para que a aprendizagem aconteça com interação e brincadeira. Para Broering:

Quantos educadores têm dificuldade em reconhecer a brincadeira como momento de aprendizagem? Muitos se recusam a admitir isso e no dia a dia acabam não planejando a brincadeira, deixando que ela aconteça sem intencionalidade. Privilegiando a “hora da atividade” como um momento pedagógico por excelência [...] (2015, p.113).

Muitos professores não valorizam a brincadeira como ferramenta pedagógica e por isso não aproveitam esse tempo valioso do brincar para aprender. Quando eles brincam, socializam conhecimento pelas experiências que cada criança traz de casa. “A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens [...] (BRASIL, 1998, p. 30).

Distintos teóricos reforçam importância do brincar na aprendizagem. RNCEI (1998):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p.28).

Na interação com outras crianças é possível não somente brincar mas aprender com seus pares. A proposta pedagógica (MANAUS, 2016, p.53) “Ao explorar os textos, o professor deve fazer com que a criança interaja com os mesmos, recontando o texto, interpretando o que ouviu através de reconto verbal e desenho”. Distintas são as maneiras de trabalhar a escrita na pré-escola, onde o educador atua como escriba registrando a fala das crianças:

Assim, o professor assume a postura de escriba e registra o relato das crianças. Pode-se também, junto com elas, construir outros textos além dos lidos, como relato do fim de semana, impressões sobre um passeio ou escrita de uma carta para um colega que está doente. (MANAUS, 2016, p.53).

A linguagem escrita pode ser ampliada por meio de rabiscos e desenhos após ouvir uma história lida pelo educador ou sobre um tema ou acontecimento relatado nos jornais. A criança na roda de conversa participa e dá sua opinião sobre o que entendeu da história ouvida, depois faz a interpretação do assunto com muitos rabiscos, desenhos e letras.

OS AVANÇOS DA LINGUAGEM ESCRITA COM USO DO LIVRO DIDÁTICO

Durante a pesquisa constatou-se que já houve um progresso quanto a utilização de atividades com uso de caderno específico para ser utilizado na educação infantil. A Secretaria Municipal de Educação - SEMED (2021) é responsável pelo ensino infantil municipal na cidade de Manaus-Amazonas, foi que elaborou esse material didático, conforme figura abaixo:

Figura - 1 Caderno de atividades 2021



Fonte: conforme pesquisa SEMED (2021).

A Figura.1 mostra sugestões de atividades com recorte e colagem de letras, figuras e números. Onde o educador pode usar na sala de referência como um recurso didático que possibilita à criança ter um conhecimento amplo.

Posteriormente através do Ministério da Educação e Cultura- MEC, foi aprovado o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas”. Desta forma, foi elaborado o primeiro livro didático para o ensino infantil, 1º e 2º períodos da pré-escola.

O respectivo Programa Nacional do Livro abrange “[...] educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Esse material didático vem acrescentar ao professor outras possibilidades pedagógicas que podem contribuir no processo de aprendizagem das crianças mais dinâmico e consequentemente seguindo a sequência didática estabelecida conforme a Figura.2 abaixo:

Figura 2 - Livro didático para Educação Infantil



Fonte: conforme pesquisa, MEC (2022).

A Figura 2 apresentam os livros ADOLETÁ volume 1 e 2, que abrangem os 1º e 2º pe-

ródos da pré-escola com atividades diversificadas: As vogais e o som que representa; Rima e sons; Manipulação silábica; Identificação de som nas palavras e coordenação motora fina de letras e números.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma das fases da infância em que as crianças tem a oportunidade de conhecer e descobrir o mundo da imaginação e das letras. Portanto, a linguagem oral e escrita precisa estar dentro do contexto social em que os alunos vivem, pois assim os conteúdos ministrados terão significado para elas, aguçando a curiosidade e o encantamento pela leitura. O professor que auxilia o processo precisa inovar em sua prática e usar os recursos disponíveis como a roda de história, roda de conversa, contação de histórias para tornar as aulas mais interessantes. É essencial valorizar cada traço, rabisco, desenho, pintura que seu aluno venha a produzir. Aprecie a fala e o relato de história pelos pequenos, elogie sempre que for necessário, faça registro fotográfico desses momentos.

Contatou-se que o ensino infantil já apresenta um grande avanço quanto ao uso dos livros didáticos, agora disponíveis pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (2017). Os materiais pedagógicos são essenciais para a práxis educativa, pois, sabe-se que as crianças aprendem através das experiências com interação e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

_____, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. 1996. Diário Oficial da União - Seção 1 – 23. Dez.1996, p. 27833.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2017.

BROERING, Adriana de Souza. Quando a Creche e a Universidade se encontram: Histórias de estágio. In: Luciana E. Ostetto (org). Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de Professores. 5ª ed. Campinas- SP. Papyrus editora 2015.

FERREIRO, Emília. Apresentação da linguagem e o processo de alfabetização. 1979.

FRAZÃO, Paula. Suzana, *et al.* A Linguagem e Escrita como forma de Aprendizagem. In: Moraes, Maria

do Perpetuo Socorro Bandeira *et al* (Org). Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus. Manaus: UNINORTE 2010, p. 325.

_____, Paula. Suzana, *et al*. A Construção da Criança na Linguagem Oral e Escrita. In: Moraes, Maria do Perpetuo Socorro Bandeira *et al* (Org). Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus. Manaus: UNINORTE 2010, p. 324.

OLIVEIRA, Joaquina Maria Batista de. Encantos e Desencantos do leitor. In: Revista de Educação do Centro Universitário do Norte. Manaus- número 4- Jun/dez. 2009.

PINHEIRO, Coutinho. Lígia, *et al*. A Leitura e o Cotidiano do Educando. In: Moraes, Maria do Perpetuo Socorro Bandeira *et al* (Org). Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus. Manaus: UNINORTE 2010, p.179.

MANAUS, Proposta Pedagógica Curricular-Revisada.2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/versão-final-2016-Proposta-Pedagógica-Curricular-Revisada.pdf>. Acesso em: 03 jul 2022.

MELO, Keylla Rejane Almeida. Leitura e Escrita na Educação Infantil: das orientações teórico-metodológicas às práticas docentes. Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tópicos Educacionais, Recife, v.20, n.2, jul/dez. 2014.

REIS, Maria Lúcia Serique. A Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil e o Contexto Social in: Revista Eletrônica MUTAÇÕES. Educomunicação e Linguagem. Vol.9, nº 16- Manaus.2018.

De libras à língua portuguesa: a literatura como proposta de leitura e escrita para alunos surdos da 3^o série do ensino médio, na Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022

Heloneida Maria Dantas Caldas

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.11)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3ª. série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área Literária Infanto-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que o cerca, com ênfase na escola estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/Brasil, no período de 2021-2022 além de, especificamente verificar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno surdo em Literatura Infanto-Juvenil, na escola estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/ Brasil, no período de 2021-2022; identificar como ocorre o uso de material bilíngue no processo de aprendizagem mais significativa para o aluno surdo em Língua Portuguesa; e, compreender como o professor pode auxiliar o aluno surdo, na construção de sentido, através da produção escrita. Para atingir os objetivos foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de campo que ouviu alunos e professores. Concluindo-se que há uma relutância contínua em usar LIBRAS como a língua materna dos surdos em sua educação sendo esta acusada de grande culpada pelo estado da educação de surdos no Estado do Amazonas, que não deu aos surdos a oportunidade de competir em pé de igualdade com seus colegas ouvintes - tornando-se uma questão de direitos humanos. Para surdos terem igual acesso aos serviços oferecidos pela sociedade em geral, seu idioma – LIBRAS, que é a língua materna deles, deve ocupar seu lugar merecido em suas vidas, começando com sua educação. A adoção da saída tardia ou de desenvolvimento da abordagem de educação bilíngue é uma maneira de fazer isso.

Palavras-chave: leitura e escrita do aluno surdo. educação bilíngue. construção do processo de leitura e escrita.

ABSTRACT

This study has the general objective of analyzing the development of reading and writing of deaf students in the 3rd. grade of high school, in the discipline of Portuguese Language, in the Children's and Youth Literary area, with the help of bilingual material, in order to stimulate their skills, as a way of interpreting the world around them, with emphasis on the state school Frei Silvio Vagheggi, located in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period 2021-2022, in addition to specifically verifying how the reading and writing development of the deaf student in Children's and Youth Literature occurs, at the Frei Silvio Vagheggi state school, located in the municipality of Manaus-AM/Brazil, in the period 2021-2022; to identify how the use of bilingual material occurs in the most significant learning process for the deaf student in Portuguese; and, to understand how the teacher can help the deaf student, in the construction of meaning, through written production. To achieve the objectives, a bibliographic field research was developed that listened to students and teachers. It concludes that there is a continuing reluctance to use LIBRAS as the mother tongue of the deaf in their education, which is blamed largely by the state of deaf education in the State of Amazonas, which has not given the deaf the opportunity to compete on an equal footing with their peers. fellow listeners - becoming a human rights issue. For deaf people to have equal access to the services offered by society at large, their language – LIBRAS, which is their mother tongue, must take its rightful place in their lives, starting with their education. Adopting the late exit or developmental approach to bilingual education is one way to do this.

Keywords: reading and writing of the deaf student. bilingual education. construction of the reading and writing process.

INTRODUÇÃO

Desde a “revolução cognitiva” da década de 1970, os pesquisadores passaram a considerar a leitura um processo construtivo. Em 1983, Tierney e Pearson até propuseram um modelo de composição de leitura. A escrita não é mais considerada como estritamente geradora e de leitura, estritamente receptiva.

Leitura e escrita acadêmicas consistem em psicológicos e lineares processos linguísticos. A leitura envolve a decodificação rápida de texto e a construção de significado em níveis de palavras e frases; além disso, o leitor deve possuir conhecimento de gênero e conteúdo para desenhar inferências de um texto.

Escrever envolve inicialmente a codificação de conhecimento e experiência a uma taxa que se aproxima da taxa de pensamento e expressão. Este texto é então lido e modificado de acordo com o propósito do escritor, habilidade linguística, conhecimento do público, e capacidade de contar uma história ou de construir um argumento persuasivo. Essas tarefas multifacetadas são desafiadoras para a maioria dos alunos, especialmente para aqueles que devem ler e escrever em uma segunda língua, para pessoas com uma deficiência de aprendizagem, e para pessoas surdas ou com dificuldade de audição (doravante, surdo).

O presente estudo focou na leitura e escrita dos alunos surdos do 3º série do Ensino Médio da Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi, localizada no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022, onde seu sucesso depende em grande parte do domínio dessas habilidades complexas.

Assim este estudo teve como objetivo geral, analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área Literária Infanto-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que o cerca, com ênfase na escola estadual Frei Silvío Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/Brasil, no período de 2021-2022.

Teve como objetivos específicos: verificar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno surdo em Literatura Infanto-Juvenil, na escola estadual Frei Silvío Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/Brasil, no período de 2021-2022; identificar como ocorre o uso de material bilíngue no processo de aprendizagem mais significativa para o aluno surdo em Língua Portuguesa; e, Compreender como o professor pode auxiliar o aluno surdo, na construção de sentido, através da produção escrita. A relevância do estudo encontra-se no fato de a educação inclusiva ser fundamento que permite acolher ao aluno surdo e promover sua participação no processo de ensino e aprendizagem com qualidade e conteúdo adaptado conforme as necessidades da pessoa com necessidades especiais.

Ocorre também o fato dessas necessidades não persistirem como um fator de segregação ou exclusão educacional. Precisa-se, portanto, que a escolarização traga benefícios a todos os alunos desenvolvendo políticas que promovam o acesso do aluno surdo ao atendimento educacional especializado.

Reformas bilíngues/biculturais na Escola para Surdos também receberam muito atenção e educadores estão questionando o sistema de entrega bilíngue/bicultural em termos de sua eficácia e as possíveis implicações para a educação de surdos em geral, bem como para o futuro

do indivíduo. Apesar desse interesse, existem poucos estudos publicados. Assim a filosofia bilíngue/ bicultural e desempenho acadêmico contribuem para muito para o corpo de pesquisa sobre a implementação do sistema bilíngue/bicultural no campo da educação de surdos. Os resultados do estudo auxiliarão na definição.

LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO

Pessoas surdas usam sistemas de comunicação baseada na língua de sinais e digitação. Em língua de sinais, unidades lexicais são compostas de um conjunto finito de configurações de mãos, localizações espaciais e movimentos. Ortografia manual é um sistema baseado no alfabeto em que cada letra é representada por um movimento único e discreto da mão (AVALLER e FREITAS, 2016).

Os surdos sinalizadores integram comunidade de ortografia digital para a língua de sinais por muitos motivos: quando um conceito carece de um signo específico, para nomes próprios, para sinais de empréstimo, ou quando os sinais são ambíguos. Além disso, a ortografia manual é usada para formar distinções dentro de uma categoria semântica (FARIA, 2005).

Em algumas línguas de sinais - por exemplo, a americana uma palavra soletrada frequentemente demonstra um contraste semântico com um sinal existente, fazendo uso de vocabulário emprestado para expandir o léxico de surdos. A aquisição da ortografia foi examinada em um estudo de Padden e Hanson (1999) *apud* Quadros e Schimiedt (2006) em um estudo envolvendo crianças surdas com idades entre 8 e 14 anos. Esse estudo confirmou que crianças mais novas erravam mais do que crianças mais velhas quando escreviam palavras com os dedos - uma diferença que foi mais pronunciada para baixo.

Crianças mais novas entenderam as palavras (incluindo as mais comuns), mas eles tiveram dificuldades de escrever. Isso indica que a capacidade de escrever palavras digitadas requer mais treinamento dos mais jovens. Sinalizadores surdos em idade pré-escolar começam usando formas de mão simples que representam palavras e, em seguida, soletram as palavras. Este grupo é capaz para armazenar representações dactílicas curtas e memorizar formas de mãos simples, mas a ortografia produtiva (série de formas de mãos complexas), o que é necessário para construir o representante dactílo de palavras, não aparece até que o conhecimento de palavras escritas tenha sido alcançado (SILVA, 2006).

Um achado digno de nota de vários estudos é que o desenvolvimento da ortografia não é observado em pessoas com educação oral: seu desenvolvimento é muito mais relevante em grupos que têm um bom domínio da língua de sinais. Por conta da cobertura sobre o uso precoce de ortografia por crianças surdas. Esse fato de que eles estão cientes da mudança de palavras digitadas antes de serem capazes de associar essas palavras com sua forma escrita (SOARES, 1998).

A ideia de usar ortografia e a língua de sinais como elementos de uma estratégia projetada para ensinar surdos a ler é controverso. A principal dificuldade em ensinar surdos a ler surge ao fato de que, para que o leitor adquira tanto específico quanto inespecífico as habilidades de leitura, ele ou ela deve desenvolver uma consciência fonológica que fará possível pensar e manipular os aspectos estruturais da fala. O modelo de educação bilíngue tem sido proposto para

compensar o aluno surdo de suas deficiências (AVELAR e FREITAS, 2016).

Crianças são expostas a uma comunicação de sinais – emprestado da língua de sinais - e da língua falada. Assim, se houve uma preocupação primordial entre educadores de alunos surdos, é o desafio de ler (FARIA, 2006).

Apesar de centenas de estudos explorando várias habilidades de leitura e muito mais afirmações teóricas nos últimos 50 anos tem havido relativamente pouco progresso em direção de melhorar as realizações neste domínio. Desde o início da diáspora em 1975, por exemplo - uma data que também corresponde aproximadamente a uma mudança em direção a uma maior ênfase no uso da língua de sinais naturais na educação de surdos - a leitura mediana alcançada - de alunos surdos de 15 à 18 anos no Brasil aumentaram, mas ainda a maioria lê como uma criança de 9 anos (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

A menos que educadores e pesquisadores estejam preparados para admitir que a maioria dos alunos surdos nunca terá habilidades de competência comparáveis às de seus companheiros de idade auditiva, algo tem que mudar. Uma razão para a falta de progresso pode ser uma falta de coerência em pesquisas relevantes (SILVA, 2008).

Em uma revisão abrangente, Luckner *et al.* (2005) *apud* Albres (2010) 964 artigos relacionados à alfabetização de indivíduos surdos ao longo de um período de 40 anos, uma descoberta que atesta, pelo menos, a importância do problema.

Ainda assim, Luckner *et al.* (2005) *apud* Albres (2010) encontraram apenas 22 desses estudos suficientemente rigorosos, completos e relevantes para serem incluídos em uma meta-análise dos resultados da pesquisa, e relataram que não há dois estudos examinando a mesma menção de alfabetização. Resumidamente, eles descobriram que educadores e pesquisadores não sabem muito sobre alfabetização de alunos surdos como eles pensam que sabem.

Alguns investigadores atribuem aos surdos, desafios de leitura dos alunos para a variabilidade e empobrecimento relativo na linguagem antiga experimentada por muitos, se não a maioria, crianças surdas (SOARES, 1998).

Educação bilíngue é oferecida como uma solução para esta situação, mas há poucas evidências empíricas para apoiar seu uso. Embora tenha acesso antecipado ao idioma fluente, por exemplo, por meio de surdos está associada a uma melhor conquista da leitura mesmo para filhos surdos de pais surdos podem não atingir os níveis de realização. A linguagem parece ser necessária para habilidades de alfabetização adequadas à idade, mas eles não parecem ser suficientes (ALBRES, 2010).

O problema também não é resolvido assim contribuindo com desafios de leitura para o uso de língua de sinais em vez da linguagem comum (ALMEIDA, 2011).

Em vez disso, vários autores indicam que crianças surdas cujos primeiros ambientes incluem acesso à língua de sinais/vernáculo falado desenvolvem habilidades de alfabetização mais do que aquelas expostas apenas para um modo ou outro. Com isso a recente nova atenção dirigida às relações entre a leitura e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) resulta de um corpo de trabalho que demonstra relacionamentos entre a exposição à língua de sinais e o desenvolvimento normal da linguagem e habilidades cognitivas. Newport *et al.* (1990) *apud* Albres (2010) descobriram que adultos surdos que usam LIBRAS cedo na vida são capazes de fazer julgamen-

tos consistentes da linguagem e usar morfologia diferente daqueles que a adquiriram mais tarde na vida, demonstrando que os nativos de competência em um idioma natural requer exposição ao idioma durante poucos anos de vida.

O efeito se estende a outras habilidades cognitivas não linguísticas, como aquelas com exposição precoce a LIBRAS são susceptíveis de funcionar com sucesso em uma variedade de medidas de habilidades cognitivas, incluindo memória e sequenciamento em comparação com aquelas que foram expostos a um idioma principal mais tarde na infância (ALMEIDA FILHO, 2010).

Visto que a leitura é geralmente vista como uma habilidade baseada em uma coleção de conhecimentos cognitivos, habilidades, incluindo memória e habilidade linguística vários estudos perguntaram se a exposição precoce e consistente para LIBRAS também pode apoiar o desenvolvimento da leitura em surdos. Algumas preliminares do trabalho sugeriu tal relação: Albres (2010) descobriu que, como um grupo de adolescentes surdos de pais surdos teve um desempenho um pouco melhor do que um grupo de comparação de alunos de “comunicação total” na leitura e subteste de compreensão com um teste normatizado para audição de alunos com deficiência (ALMEIDA, 2011).

No entanto, eles também relatam que proficiência em LIBRAS que mediram como uma função global por meio de proficiência no idioma por meio de entrevista, não é um preditor de habilidade de leitura ou escrita neste grupo (SILVA, 2008).

Souza (2010) também encontrou um relacionamento, com filhos de pais surdos superando filhos de pais ouvintes no subteste de compreensão de leitura. Mas esses estudos de relações entre ter pais surdos e capacidade de leitura não especifica se os resultados são devidos ao conhecimento de LIBRAS, especificamente, ou se fatores que concorrem com a presença de exposição precoce a LIBRAS para o desempenho de leitura. Existem pelo menos dois relatos não linguísticos de por que uma relação entre LIBRAS e capacidade de leitura pode existir. Primeiro, ter pais surdos e crescer em um ambiente de aceitação geral pode, por si só, fornecer condições suficientes para o desenvolvimento da leitura. Pais surdos aceitam melhor a deficiência de seus filhos), menos traumatizado pela presença da surdez na família e são capazes de concentrar os recursos dos pais e da família no início de seus filhos e desenvolvimento da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2011).

Além disso, os pais surdos são mais propensos a detectar surdez em seus filhos mais cedo e devido à familiaridade com a escola de opções para crianças surdas, são mais propensas a apresentá-las à escola mais cedo. Assim, a exposição mais cedo e mais longa à escola e à leitura de instrução vai além de outros fatores relacionados, não especificamente LIBRAS, podem estar entre os preditores do desenvolvimento da leitura em crianças surdas (BOTELHO, 2010).

Uma segunda explicação possível para a relação entre LIBRAS e Leitura é que surdos filhos de pais surdos se dão bem apenas porque o grupo de filhos surdos de pais ouvintes é tão variável. Filhos surdos de pais ouvintes incluem aqueles cujos reconhecimento da surdez em alguns casos ocorre até os 2 anos de idade, levando a introdução tardia à educação, o que pode impactar o desenvolvimento de uma variedade de habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura. Em comparação, crianças surdas de pais surdos geralmente têm origens de língua de sinais mais consistentes que aparecem melhor porque as condições mínimas para

aquisição de leitura estão presentes (SILVA, 2001).

Elas terem exposição a uma primeira língua, e isso serve como uma plataforma de lançamento geral para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (ALMEIDA, 2011).

Porque existem poucos estudos comparando surdos filhos de pais surdos com leitores auditivos da mesma idade de grupos sociais semelhantes, é difícil dizer se é LIBRAS especificamente que contribui para o desenvolvimento da leitura, ou experiência inicial de linguagem em geral (GÓES, 2002).

Um terceiro relato, baseado em fatores linguísticos foi apresentado recentemente: Surdos filhos de pais surdos adquirem habilidade de leitura porque possuem habilidade em um idioma natural, LIBRAS. Nesta conta, o argumento é que LIBRAS é suficientemente rico como um sistema de linguagem que pode fornecer uma base para a aquisição de outra habilidade de linguagem (SANTOS e FERREIRA-BRITO, S/D).

À primeira vista, este relato de ler o desenvolvimento nesta população parece fraco. No sentido convencional, a leitura envolve associar som com símbolo, ou, aprender como segmentar o sinal da fala em elementos que podem ser associados a caracteres alfabéticos (GUARINELLO, 2007).

A tarefa parece impossivelmente difícil no caso de LIBRAS e leitura. Como podem duas coisas muito diferentes sistemas sejam reunidos de tal forma que os símbolos escritos possam vir a ter significado. As línguas de sinais são compostas por unidades gestuais que não têm correspondência com línguas faladas; sistemas alfabéticos são baseados em fonemas de uma língua falada. Além disso, não existem linguagens de sinais com sistemas escritos, portanto, a possibilidade de transferência da habilidade de leitura de um sistema de escrita para outro não parece viável (KARNOPP, 2002); (SALLES, 2007).

Dificuldades de Leitura em Crianças/adolescentes Surdos

Pesquisas de habilidade de leitura em crianças/adolescentes surdas relatam dificuldade, com leitura em níveis bem abaixo dos pares auditivos da mesma idade. A partir dessas pesquisas, a conclusão geral é que quanto maior for a perda auditiva, maior será a probabilidade de o indivíduo ter dificuldade de leitura que apoia a visão de que a perda auditiva contribui para a dificuldade de leitura (FARIA, 2006).

Mas, como Conrad (2009) apontou, a perda auditiva por si só não prevê capacidade de leitura. Ele descobriu que os preditores de sucesso de leitura eram altamente medidos sobre sua inteligência e capacidade de usar a fala interior. Conrad (2009) definiu 'discurso interno' como a capacidade de ensaiar internamente de forma semelhante a um vocal enquanto tenta se lembrar palavras impressas.

A descoberta de Conrad (2009) é apoiada por outros estudos com surdos de leitores adultos que mostram que entre o grupo de leitores surdos, a maioria demonstra consciência fonêmica durante a leitura, apesar da presença de surdez. Surgiu uma variável que prediz o sucesso da leitura em crianças com surdez profunda: de ter mais pais surdos. Na pesquisa de Conrad (2009) com 468 crianças surdas e com deficiência auditiva, ele encontrou apenas cinco leitores com surdez profunda que tinham a mesma idade. Dois tiveram pais surdos. Miranda

(2019) usando uma população de 36 crianças, metade de quem tinha pais surdos, encontrou uma correlação entre desempenho de leitura e filhos de pais surdos. Usando uma população maior de 98 crianças surdas de 6 à 15 anos, Moores e Sweet (2013) encontrou-se uma correlação significativa entre ter pais surdos e desempenho no subteste de compreensão de leitura.

No entanto, também Jofre (2013) descobriu que filhos surdos de pais surdos eram mais prováveis do que filhos surdos de pais ouvintes para compartilhar características que apóiam a leitura de desempenho nesta população: detecção precoce da surdez, entrada na escola mais cedo e ter mais tempo de permanência na escola.

Embora atraentes, as correlações entre pais surdos e capacidade de leitura não obviamente apontam para bases especificamente linguísticas de sucesso de leitura em crianças surdas, embora certamente seja lógico argumentar que os filhos surdos de pais surdos têm em comum não apenas os pais surdos, mas a exposição precoce à LIBRAS (MOORES e SWEET, 2013).

Como declarado anteriormente, a relação entre LIBRAS e habilidade de leitura não era óbvia. Isto não pode ser o caso de que simplesmente conhecer LIBRAS leva ao desenvolvimento da leitura, uma vez que não pode ser o caso de que simplesmente saber português leve ao desenvolvimento da leitura (SILVA, 2008).

Muitos jovens falantes de português têm dificuldade para aprender a ler, apesar de serem nativos na língua portuguesa. Em vez disso, as declarações sobre essas associações devem ser específicas e referem-se a ambas as condições de educação, bem como conjuntos de conhecimentos que precedem e contribuir para o desenvolvimento da leitura. Dito de outra forma, não pode ser o caso que se uma criança adquirir LIBRAS, ela também adquirirá a habilidade de ler em português. Mesmo que uma criança seja altamente qualificada em LIBRAS, não é necessariamente o caso de que a criança estará especialmente bem posicionado para aprender a ler (SILVA, 2008).

A priori, não há razão para esperar que esses dois tipos de competência linguística co-variem. Em vez disso, argumenta-se que deve ser o caso em que as habilidades de leitura em português se desenvolvem a partir da associação com habilidades em LIBRAS. Em seguida, deve ser mostrado como essas associações são cultivadas em contextos domésticos e de sala de aula para promover o desenvolvimento da leitura. No estudo que se relata aqui, bem como o trabalho de vários autores (ALBRES, 2010).

MATERIAL E MÉTODOS

Pesquisa descritiva e bibliográfica com enfoque qualiquantitativo. A pesquisa qualiquantitativa se concentra no entendimento de uma consulta de pesquisa como uma abordagem humanística ou idealista. A instituição foco desta pesquisa possui um universo de 232 alunos e 23 professores. A amostra foi composta por 6 pessoas, totalizando 2,58% do total entre alunos e professores $(232 + 23) = 255$. Os sujeitos da pesquisa serão: 2 professoras, 1 intérprete de LIBRAS, 3 alunos surdos da 3ª série do Ensino Médio com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes ao Distrito I, da Zona Sul, na cidade de Manaus- AM-Brasil.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com ajuda das duas professoras e do intérprete de LIBRAS foi realizada bateria de três testes de LIBRAS, Imitação, Produção de Acordo de Verbo e Compreensão da ordem das frases, tudo relacionado com a compreensão da leitura, sugerindo que a habilidade em LIBRAS e habilidade de leitura têm uma relação pelo menos em certas populações de surdos.

Além disso, essas correlações se aplicam a alunos surdos com pais surdos e ouvintes. Dentro das medidas de LIBRAS, apenas a tarefa de imitação correlacionado com ter pais surdos.

O Acordo Verbo e as tarefas de Produção e Compreensão de Ordem de Frase aparentemente não eram poderosos o suficiente para distinguir signatários nativos no estudo. Embora todas as três tarefas em LIBRAS sejam altamente correlacionadas entre si. Como observado no estudo de Padden (2011) usando uma população maior de alunos, foi encontrada uma forte associação entre ter pais surdos e uma pontuação média do subteste de compreensão de leitura.

Tabela 2 - Intercorrelações entre testes de linguagem e pais surdos

Testes de linguagem	Nota 6	Nota 7	Nota 8	Nota 9	Mota 10
Imitação	1	-	1	1	-
Produção de verbos	1	2	-	-	-
Compreensão de ordem de sentença	1	2	-	-	-
Compreensão de leitura	3	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

Os 3 alunos surdos que demonstraram habilidades em LIBRAS, conforme foram submetidos ao teste de LIBRAS, também tiveram um bom desempenho no teste de ortografia, indicando que, à medida que as habilidades de LIBRAS aumentam, as habilidades de ortografia provavelmente também aumentarão. Não encontrou-se um significativo de associação entre ter pais surdos e um melhor desempenho na tarefa, ao invés habilidade em tarefas de LIBRAS desempenho previsto na tarefa Fingerspelling (Tabela 2).

Como parte da população de alunos surdos, havia 1 que aprendeu tarde a língua de sinais, ele é o representante de um grupo que incluía vários que entraram na escola tarde (por exemplo, um aluno, um imigrante recém-chegado, não começou a escolaridade formal até a idade de 9 anos).

Esse foi o aluno que teve maior dificuldade na tarefa. Esse aluno de sinalização mais fraco lutou até mesmo com as palavras mais curtas na tarefa, por ex. palavras como 'cera' ou 'casca'. Ele perdeu cartas, e às vezes todas elas, ou não podia reter a ordem das letras na palavra. O formato das mãos das palavras escritas com os dedos em LIBRAS foram executados rapidamente, e é preciso habilidade para reconhecê-los com precisão, como qualquer aluno adulto de LIBRAS que aprende um segundo idioma. Os alunos com desempenho no teste de LIBRAS foram aqueles que tiveram melhor desempenho na tarefa de digitação.

Tabela 3 - Correlações de testes de linguagem com a tarefa Fingerspelling

Variável	Fingerspelling
Imitação	2 (1)
Produção de acordo verbal	2 (1)
Compreensão de ordem de sentença	2 (1)
Pais surdos	Não

Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

A habilidade na tarefa de sinais inicializados e a ortografia são altamente correlacionadas, o que sugere que eles estão relacionados entre si. Além disso, pontuações nos testes de sinais correlacionou-se altamente com as medidas de LIBRAS. Novamente, isso sugere que, como hipotetizado, estes 4 alunos estão inter-relacionados. Tal como acontece com a tarefa *Fingerspelling*, não encontrou-se relação entre essa habilidade e pais surdos. Possivelmente a pequena presença de alunos com pais surdos nesta amostra de alunos surdos (n = 3) tornou difícil discernir relacionamentos.

Em vez disso, essas correlações sugerem mais amplamente que a habilidade de soletrar os dedos e sinais inicializados está relacionada à habilidade em LIBRAS, uma descoberta que levanta uma série de questões sobre a natureza da ortografia e vocabulário inicializado. Essas formas são tradicionalmente vistas como derivadas de Vocabulário e gramática do português, mas os resultados mostram que o uso dessas formas requer conhecimento da estrutura de LIBRAS também.

Tabela 4 - Correlações de testes de linguagem com sinais inicializados

Variável	Resultados
Produção de acordo verbal	2 (1)
Compreensão de ordem de sentença	2 (1)
Pais surdos	Não

Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

Em seguida, as relações entre as duas habilidades linguísticas específicas de interesse, ortografia e sinais inicializados e medidas de habilidade de leitura. Primeiro, um relacionamento era encontrado entre habilidades de ortografia e habilidades de leitura.

Alunos surdos que tiveram bom desempenho no teste de ortografia e também obteve melhor pontuação no SAT-R. Esse é verdadeiro independentemente do status dos pais.

Essa descoberta, embora sugira um relacionamento, não especifica sua natureza faz habilidade de soletrar que precede a habilidade de leitura, ou seja, a criança já deve saber como ler para reconhecer uma palavra escrita a dedo? Parece que não.

Estudos de escrita digital em famílias surdas relatam que crianças surdas podem reconhecer palavras escritas com os dedos antes que possam ler a impressão, o que sugere que o reconhecimento é possível sem habilidade de leitura. Mas os mesmos estudos descrevem a produção de novos livros escritos por crianças/adolescentes surdos com palavras atrasadas até muito mais tarde, coincidindo com o desenvolvimento inicial da leitura (PADDEN, 2011; KELLY, 1995).

A partir das descrições de como crianças/adolescentes surdos reconhecem palavras escritas a dedo), parece que eles primeiro aprendem a reconhecer palavras escritas a dedo como unidades globais, inteiras, não em termos da composição de formas de mãos individuais que compõem a sequência de letras na palavra. Só mais tarde eles reconhecem as formas das mãos e sua correspondência com cartas. O fato de que a tarefa exigia que os alunos escrevessem as palavras depois de reconhecê-las significava que a habilidade da linguagem escrita estava envolvida. Mas a relação precisa entre soletrar e ler ou escrever na criança que sinaliza ainda não foi mapeado.

A ortografia torna a leitura e a escrita possíveis? Ou ler e escrever torna possível a ortografia? Ou o relacionamento é recíproco em qual ortografia facilita o reconhecimento da letra e, em seguida, após a letra básica reconhecimento, habilidade de leitura torna possível o reconhecimento de palavras digitadas? Uma nova pesquisa poderá examinar esta relação mais profundamente, testando para reconhecimento de palavras familiares e originais escritas a dedo e, em seguida, separadamente, para a capacidade de escrevê-los na impressão.

O objetivo é descobrir as primeiras habilidades de ortografia que podem servir como importantes precursores para lê-los e rastreá-los ao longo do curso de desenvolvimento da leitura nesta população de leitores.

Em segundo lugar, havia uma relação entre a habilidade de leitura e os sinais inicializados no teste. Porque os sinais inicializados fornecem apenas uma pista para sua impressão em português e suas contrapartes, ou seja, a primeira letra da tradução para o português, os alunos precisam conhecer a palavra completa para responder corretamente.

Na verdade, apenas o aluno respondeu escrevendo as primeiras uma ou duas letras da palavra, então sua escrita diminuiu. Para completar a tarefa, os alunos precisam saber a tradução correta e como soletrá-lo pelo menos com precisão suficiente para ser identificado como palavra.

Tabela 5 - intercorrelações entre tarefas de leitura, ortografia digital e sinais inicializados.

Testes de linguagem	1	2	3
1. Compreensão de leitura SAT-HI	1	1	1
2. Fingerspelling	1	-	2
1. Sinais Inicializados de Compreensão de Leitura SAT-HI	-	-	-

Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

No contexto do estudo de habilidades de leitura em crianças/adolescentes surdos sinalizadoras, a habilidade LIBRAS precisa ser descrito de uma forma específica. Em vez de amplas avaliações da capacidade funcional durante a conversa, este estudo identificou duas habilidades de linguagem prováveis, ambas as raízes remontam ao sistema de escrita alfabético.

Ambos parecem ser bons candidatos para habilidades associativas, ou aquelas habilidades que permitem associar dois sistemas diferentes, neste caso, uma linguagem natural e um sistema escrito.

Dentro do estojo das línguas orais, o som ou a leitura em voz alta desempenham funções associativas, como um nível de mediação entre a fala e a impressão. No caso da língua de

sinais, parece que a ortografia e os sinais inicializados desempenham uma função semelhante. Deve ser esclarecido aqui de forma inequívoca que, porque o estudo considera associativo elementos entre LIBRAS e o sistema de escrita em Língua Portuguesa inglês, não faz o mesmo token ao considerar LIBRAS como Língua Portuguesa. Embora a ortografia e os sinais inicializados tenham elementos que derivam do sistema escrito, seu uso está profundamente enraizado em LIBRAS natural do dia a dia (PADDEN, 2011).

Em vez disso, seu significativo papel deriva do fato de que os signatários de LIBRAS desenvolveram ao longo do tempo estratégias inconscientes para aprender a ler, que envolvem a implantação de elementos de sua língua com a finalidade de formar associações entre suas principais linguagens e uma representação escrita de uma língua vizinha. Crucialmente, não é aqui que a ortografia ou sinais inicializados por si só permitem a habilidade em leitura.

Na verdade, muitos alunos podem soletrar com os dedos ou produzir sinais inicializados, mas apenas um subconjunto poderia demonstrar que entendiam a relação entre essas palavras e suas contrapartes impressas. Em vez disso, argumenta-se que os leitores surdos devem aprender a explorar a ortografia e sinais inicializados como ferramentas de leitura, e deve guiar a prática de fazê-lo.

Eles aprendem a fazer isso, como argumentado, com professores e de outros leitores surdos sinalizadores em casas e em contextos de ensino que onde o conjunto de habilidades necessárias para se tornar um “leitor surdo sinalizador” está implicitamente.

Pelo menos duas configurações podem fornecer dados para reforçar a afirmação de que as habilidades de LIBRAS que habilidades de leitura de suporte são cultivadas: ambientes domésticos e salas de aula. Esse estudo foi um estudo exclusivamente escolar e não inclui dados domiciliares. Contudo, dois tipos de dados baseados na escola mostraram-se instrutivos e sugestivos. As análises baseadas em sala de aula incluem o exame dos padrões de discurso do professor, bem como descrições de estratégias de leitura de crianças/adolescentes surdos.

Para um estudo dos padrões de discurso que emergem como professores de sinalização fornecem instruções de leitura para, no caso deste estudo, adolescentes surdos, foi coletado amostra com uma entrevista aberta com 2 professores e um instrutor de LIBRAS. As entrevistas foram gravadas em vídeo (foi garantida aos entrevistados o anonimato e a confidencialidade dos dados, lhes dado a garantia de que nenhum dado seria individualizado). Seis segmentos de 15 minutos foram selecionados para cada professor desde os primeiros quinze minutos de suas entrevistas e de suas aulas. Os 3 entrevistados do estudo representam a mistura de origens e características encontradas na educação de surdos.

Um professor foi selecionado do público a partir de seus dados da sala de aula da escola. O outro foi selecionado em função dos seus resultados. E o outro é um dos 3 instrutores de LIBRAS da escola. Dois professores não são surdos. O instrutor de LIBRAS é deficiente auditivo, mas não totalmente surdo. Ele foi incluindo na amostra da pesquisa por ter pais surdos.

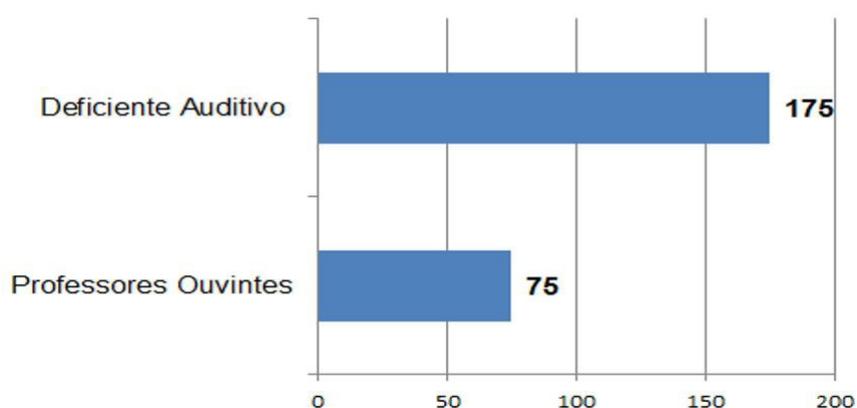
Tabela 6 - Características em todas as configurações da escola

Professores	Linguagem nativa		
	Língua Portuguesa	Libras	Soletração
Ouvinte	2	-	75
Deficiente Auditivo	-	1	176

Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

Dois fatos se destacam na gama de padrões de linguagem empregados pelos professores. Em primeiro lugar, o intérprete de LIBRAS que é deficiente auditivo soletra com o dedo mais de duas vezes mais do que os professores ouvintes. O intérprete de LIBRAS, classificado nesta pesquisa como professor soletrou em média 176 palavras (incluindo repetições das mesmas palavras) em todas as amostras. Os professores ouvintes, por outro lado, soletraram muito menos, uma média de 75 palavras (Tabela 6, Gráfico 1).

Gráfico 1 - Características em todas as configurações da escola



Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

Além disso, Machado (2016) diz que professores de escolas particulares digitam em média de 152 palavras em comparação com a média dos professores de escolas públicas com 74 palavras. No ambiente da escola pública, o professor surdo, que adquiriu LIBRAS quando adolescente, foi responsável por mais ocorrências de soletrar o dedo do que os professores ouvintes. Em segundo lugar, os professores que soletram com os dedos muitas vezes também tendem a repetir a mesma palavra digitada várias vezes ao longo de um segmento. Muitas vezes soletrando com os dedos eles usam o descrito em outros lugares como estruturas de “encadeamento” (HUMPHRIES e MACDOUGALL, 1997).

O encadeamento é uma técnica usada por alguns professores para formar uma relação entre um sinal, uma palavra impressa e uma palavra escrita a dedo. Nesta técnica, um professor pode, por exemplo, soletrar uma palavra com os dedos e imediatamente apontar para a mesma palavra impressa no quadro-negro e soletrar a palavra novamente com os dedos. Ou, um professor pode produzir um sinal e, em seguida, soletrar com os dedos a tradução em português imediatamente depois.

Esta técnica parece ser um processo para enfatizar, destacando, objetivando e geralmente chamando a atenção para equivalências entre textos e línguas. Kelly (1995) descobriu que pais surdos em ambientes domésticos usam uma técnica semelhante, formando o que ela chama de “sanduíches”, à medida que inserem uma palavra digitada ou um gesto de apontar

entre um sinal repetido duas vezes.

A função em casa é igualmente chamar a atenção para um objeto e sua correspondência a um sinal e / ou palavra digitada. Pode-se esperar que a fluência em LIBRAS seja responsável por algumas das diferenças entre professores surdos e ouvintes no que diz respeito à ortografia e encadeamento desde essas são estruturas que aparecem comumente em LIBRAS cotidiana. Ou seja, o uso de um signatário desses padrões de discurso podem crescer a partir de suas características pessoais, ao invés do que seu estilo de ensinar crianças surdas ou seu treinamento. Mas não totalmente (CUMMING, 1989).

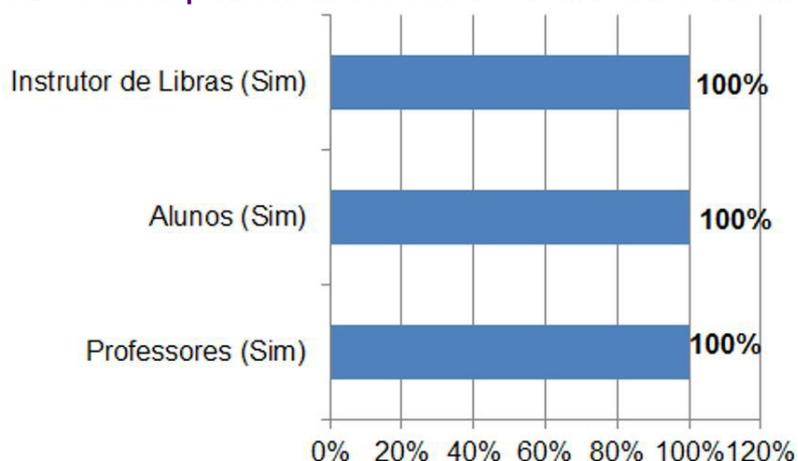
Um nativo sinalizador de ensino em uma escola pública neste estudo foi observado usando pouco encadeamento e professores na escola usando mais ortografia e encadeamento em comparação com seus colegas nas escolas públicas. Portanto, além disso as características da história pessoal de uma professora, onde ela ensina também contribui para prática em sala de aula.

É claro que escolas diferem, especialmente no número de alunos e suas características demográficas. A população de pais surdos exibem uma preferência pela escola particular (LOUREIRO e SANTOS, 2012).

As escolas públicas, por outro lado, atendem a um maior grupo misto inclui crianças/adolescentes imigrantes recentes, crianças/adolescentes com fragilidade de saúde, e mais alunos de minorias étnicas do que a escola particular. Assim, é hipotetizado que os ambientes escolares engendram certos tipos de ensino e técnicas de ensino. Ou, alternativamente, professores que possuem essas técnicas para começar, selecionem o tipo de ambiente escolar onde são incentivados para fazer uso deles. Por mais tentadoras que essas observações possam ser, não há nenhuma reivindicação neste momento quanto ao maior uso de ortografia e encadeamento são mais eficazes no ensino.

Na verdade, na medida em que esses MATERIAIS têm efeitos na leitura, eles surgem mais fortemente no ensino médio. Um exame dos resultados revelam que alunos de escolas públicas utilizam pontuações de leitura e medidas de linguagem até o ensino médio, com idade média de 15 anos. Neste ponto, os alunos incluídos aqueles com pais ouvintes, começam a exibir médias mais altas a partir do uso de materiais principalmente de informática conforme aponta os resultados do Gráfico 2.

Gráfico 2 – O desempenho melhorou com uso de material de informática



Fonte: Pesquisa Focus Group (2021)

Isso sugere que o contexto escolar pode ter um efeito de desenvolvimento, que é, para alunos surdos com pais ouvintes, frequentando uma escola nesta idade pode apresentá-los a novas estratégias de leitura que derivam da habilidade de sinalizar. Além disso, o fato de uma preponderância de um conjunto de técnicas em uma configuração é de interesse, uma vez que sugere que os recursos do ambiente escolar podem contribuir para diferentes formas de organizar a instrução de leitura. Assim, este estudo descobriu mais evidências (embora indiretas) de cultivo de habilidades de leitura entre jovens leitores surdos a partir de uma análise de alunos surdos em comportamento de leitura de linha com uso de aplicativos.

Este estudo teve duas finalidades relacionadas; ir além do surdo, notas de leitura dos alunos para buscar estratégias observáveis dos alunos para abordar a impressão e, em segundo lugar, para determinar a exposição de crianças surdas a padrões de exploração, digitação e sinais inicializados durante a instrução.

Assim, os alunos em seu comportamento de leitura foram observados em relação ao que sabem-se sobre a linguagem de instrução que recebem em suas escolas, derivadas do discurso em sala de aula. Os dados de comportamento de leitura foram gerados por uma atividade de leitura e recontagem auxiliada.

Com assistência dos professores, as histórias foram selecionadas, ou um pouco acima, da leitura de cada adolescente. Os alunos foram filmados lendo a história (foi garantida o sigilo das informações individualizadas), assinando em voz alta (com Capacidade de leitura para sinalizar alunos surdos e a assistência se necessário) e, em seguida, contá-lo novamente (com prompts se necessário).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao objetivo específico 1 de verificar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno surdo em Literatura InfantoJuvenil, na escola estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/Brasil, no período de 2021-2022 foi realizada uma pesquisa aberta com alunos e professores que fundamentou a conclusão de que os alunos ainda possuem muitas dificuldades de leitura com relação a leitura comum.

Quanto ao objetivo específico 2 e identificar como ocorre o uso de material bilíngue no processo de aprendizagem mais significativa para o aluno surdo em Língua Portuguesa, foi identificado que hoje os aplicativos que associam LIBRAS a textos em língua portuguesa são utilizados na escola.

Quanto ao objetivo específico 3 de compreender como o professor pode auxiliar o aluno surdo, na construção de sentido, através da produção escrita foi verificado que os professores agem da melhor forma possível para corrigir os erros rumo a questão da leitura.

Mas uma reivindicação foi feita. por conta do relacionamento entre LIBRAS e a capacidade de leitura em que não é simplesmente o conhecimento de LIBRAS e capacidade de leitura em sinais de crianças surdas em geral, que prevê capacidade de leitura, mas competência em habilidades específicas que servem para mediar ou associar entre LIBRAS e linguagem escrita. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os elementos da LIBRAS que têm sua origem no manual, cujas representações do sistema alfabético desempenham um papel na habilidade

de leitura. O que emerge é uma inter-relação entre um conjunto de habilidades de linguagem, especificamente digitação, sinais inicializados, leitura e competência em lembrar LIBRAS frases, bem como conhecimento da morfologia e sintaxe LIBRAS. Alunos que têm melhor desempenho em testes de LIBRAS e ortografia digital também têm um bom desempenho em uma medida de compreensão de leitura.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de Aquino. Surdos e Inclusão Educacional. Rio de Janeiro; EDITORA Arara Azul, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. 6ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ALMEIDA, E. O. C. Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. Revista Sinalizar, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2016.
- BOTELHO, P. Linguagem e letramento da educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CONRAD, R. O aluno surdo. Londres: Harper & Row, 2009.
- CUMMING, A. Experiência de escrita e proficiência em um segundo idioma. Aprendizagem de idioma, 39,81-141, 1989.
- FARIA, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- GÓES, M. C. Rafael de. Linguagem, surdez e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.
- HUMPHRIES, T.; MacDougall, F. Adding links to the chain: Discourse strategies in ASL teaching. Manuscript. Teacher Education Program, University of California, San Diego, 1997.
- KARNOPP, L. B. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. Balieiro; HARRISON, K. M. Pacheco; CAMPOS, S. R. Leite de. (org). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre; Mediação, 2002.
- LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. J. Educação Especial: inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares. Trabalho de Conclusão do Curso, UNAMA, Belém, 2012.
- MIRANDA, R. F. S. Olhando da forma fonológica para o léxico significado: O gargalo do processamento de linguagem de sinais não nativa. Memória e Cognition, 1Z 740-754, 2012.
- MOORES, D.; SWEET, C. . Fatores preditivos de desempenho escolar. Em D. Moores, & K. Meadow-Orlans (Eds.), Educação e aspectos de desenvolvimento de surdez. (pp. 154-201). Washington, DC: Gallaudet University Press.

PADDEN, C. Língua de sinais americana e capacidade de leitura em surdos crianças. Em J. Morford, R. Mayberry, & R. Chamberlain (Eds.), *Language aquisição a olho*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa M. M. Lima. et. al... *Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* Vol. 1 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP. 2007.

SANTOS, D.; FERREIRA-BRITO, I. Coesão e coerência em escrita de surdos. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Linguística*. Volume II. S/D.

SILVA, A. C. da; NAMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre; Mediação, 2008.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo; Plexus Editora, 2001.

SILVA, S. G. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em 22 de set de 2021.

SOARES, M. B. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Dissertação de mestrado. Artigo, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>. Acesso em 23 de set de 2021.

O delineamento de uma política curricular para o ensino médio

Irlene Coelho Eloi da Silva

*Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL/
PY. Pesquisa sobre Políticas Educacionais para o Ensino Médio*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.12](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.12)

RESUMO

O presente estudo discute o cotidiano da prática de implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio na Coordenadoria Regional de Educação de Coari/AM, como o PROEMI e o PROETI, discutindo sobre o papel da Coordenadoria Regional na ação de implementação dessas políticas. O objetivo foi identificar as dificuldades que a Coordenadoria Regional de Educação de Coari/AM enfrenta ao implementar políticas educacionais curriculares para o Ensino Médio em sua regional. A pesquisa de campo realizada foi de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso. Utilizamos como metodologia a análise de documentos orientadores do PROEMI e do PROETI e como instrumentos de coletas de dados a entrevista semiestruturada. Sete servidores da SEDUC/AM que trabalham diretamente com a implementação de políticas educacionais para o ensino médio foram entrevistados, onde buscamos conhecer suas percepções acerca da implementação de tais políticas no estado do Amazonas.

Palavras-chave: política educacional. política curricular. ensino médio.

INTRODUÇÃO

O início do percurso de delineamento de uma política curricular para o Ensino Médio deu-se a partir do ano de 1998, onde três importantes documentos foram elaborados: Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio; o Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998, que apresentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio; e, a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No ano de 2000 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), trata-se de um documento curricular apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tal documento busca dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; propõe evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentiva o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Em 2006, o MEC definiu “As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, em três documentos: volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No ano de 2009, a Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, instituiu o novo ENEM, como sendo um instrumento de política pública de acesso ao ensino superior. O Ministério da Educação padronizou e sistematizou o sistema ENEM e o adotou como política de estado.

Em 2011, o Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011 propôs a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e por meio da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Nesse cenário surge o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para fomentar propostas curriculares inovadoras nas es-

colas de Ensino Médio e, como consequência, provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de ensino. Desde o seu surgimento, cinco versões já foram implementadas pelo MEC no Brasil: Documento Orientador - Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014).

Sinalizando novamente mudanças para a oferta de uma educação atrativa e de qualidade para o ensino médio, no ano de 2016 é publicada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui no Brasil a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Pelo ato impositivo da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, discussões foram realizadas no Congresso Nacional e no ano de 2017 o Ministério da Educação, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera novamente as Leis 9.394/96 e 11.494/2007 e institui definitivamente a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil. Como trata-se de uma política piloto, no mesmo ano o MEC publica a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, a qual estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI), em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Para atender à nova política educacional direcionada para o Ensino Médio implantada pelo MEC desde o ano de 2009, no ano de 2011 o estado do Amazonas cria a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral. Esta proposta já recebeu várias atualizações, sempre levando em consideração os documentos oficiais do MEC.

Para atender a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu definitivamente a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC) emitiu a Instrução Normativa nº 001, de 3 de fevereiro de 2017, a qual institui a estrutura organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe das unidades de ensino da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), participantes do Programa Nacional de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Assim, através de ato do governador do estado do Amazonas, é publicada a Lei nº 4.448, de 28 de março de 2017, que dispõe sobre a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Será realizado um breve estudo sobre os desafios colocados ao Ensino Médio no Brasil, em especial às políticas curriculares. Além disso, serão abordados os estudos sobre os dois programas que surgiram no cenário educacional como políticas públicas educacionais curriculares, com propostas inovadoras de revigoramento do currículo para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI).

O Ensino Médio no Brasil está mudando, pois

a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos se integrem ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 4)

Costa (2013) cita que nos anos de 1990 e 2000, a matrícula no ensino médio no Brasil tem singularidades. A busca pela universalização do ensino fundamental foi oportunizando “marginalmente” a expansão do ingresso no ensino médio. Em 1991, foram 3.772.698 matrículas, passando para 8.192.948 em 2000. Este mesmo autor ainda nos fala que, curiosamente, nos últimos dez anos o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, apresentando na segunda metade dos anos 2000 um comportamento negativo. Essa realidade fica evidente quando se verifica que em 2001 e em 2004 foram realizadas 8.398.008 e 9.169.357 matrículas, respectivamente, caindo para 8.357.675 em 2010.

Percebe-se que, mesmo com a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio na década de 1990, ainda uma parcela de jovens com a faixa etária de 15 a 17 anos continuava excluída do processo de escolarização.

Os estudos realizados por Costa (2013) apontam que estavam matriculados na educação básica 8,6 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o ensino médio em 2010. Entretanto, aproximadamente 1,8 milhão de jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Com mais detalhes, Reis (2016) pontua os resultados de uma pesquisa sobre a Juventude e Políticas Sociais, mostrando que 35% dos jovens de 15 a 17 ainda estão no Ensino Fundamental. A pesquisadora destaca ainda que 17% desses jovens, que possuem de 18 a 24 anos, não estudam. Além disso, 61,6% deles evadiram a escola pelo menos 1 vez e 16,7%, até 3 vezes. Desses dados, 42,2% dos homens deixam a escola em razão de emprego e 21,1% das mulheres evadem pela gravidez. Mesmo com os dados aqui demonstrados, há, além disso, a necessidade de se pensar se problemas e causas da evasão estão na escola, que em sua maioria oferece um ensino propedêutico, não atrativo para os que a frequentam.

Trazer esses jovens para a escola é um dos desafios à retomada da expansão da matrícula na escola média brasileira. Dentro desse contexto, Costa (2013) cita que as taxas de reprovação e abandono das escolas estaduais em 2010 somadas atingiram 25,1% e apontam que a cada quatro alunos matriculados, um é retido. As referidas taxas de rendimento se articulam a elevadas taxas de distorção idade-série. Vejamos o contexto histórico, a partir de 1998, acerca do abandono e reprovação no Ensino Médio, e as iniciativas que o governo federal tem adotado para o enfrentamento desta problemática.

Os elevados números de abandono e reprovação no Ensino Médio fizeram surgir a necessidade de novas políticas, como as implementadas em 1998. O início do percurso de delineamento de uma política curricular para o Ensino Médio se deu a partir do ano de 1998, quando três importantes documentos foram elaborados: Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 que Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 1998a); o Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998 que apresentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio (BRASIL, 1998b); e, a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998c).

A Portaria MEC nº 438/1998 surge com o objetivo de instituir o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998a).

De acordo com o Art. 2º, parágrafo 1º da referida portaria, os alunos precisariam demonstrar domínio da norma culta da Língua Portuguesa; fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1998a).

As competências e habilidades trazidas no bojo da Portaria MEC nº 438/1998, precisariam ser sinalizadas e implementadas no currículo do Ensino Médio vigente. Assim, para que os alunos apresentassem um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Conselho Nacional de Educação, com o Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de Junho de 1998, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b).

O trabalho realizado no Conselho Nacional de Educação no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, foi exercida visando três objetivos principais: sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada; e, a formação para o trabalho (BRASIL, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, definiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, tendo como aporte o que já preconizava o Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de Junho de 1998, em que

o caráter de educação básica do ensino médio ganha conteúdo concreto quando, em seus artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b)

O que pode ser observado é que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b), consolidou neste documento as exigências trazidas na Portaria MEC nº 438/1998 (BRASIL, 1998a).

O que se pode observar é que a configuração do Ensino Médio, trazida no Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de Junho de 1998, não corresponde ao que é atualmente ofertado nas escolas públicas brasileiras. As escolas não oferecem um ensino atrativo, pois o Ensino Médio realizado, na prática, não possibilita a execução de todas as características apontadas, como sugere o referido documento.

Ainda, como consequência desse movimento de tornar o Ensino Médio mais atrativo e capaz de reduzir as taxas de abandono e reprovação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a).

A Resolução CEB nº 3/1998, em seu Art. 4º, fala que as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei (BRASIL, 1998a). O Art. 6º da referida resolução nos mostra que os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, deverão ser adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio (BRASIL, 1998a).

No ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentaram as orientações mais específicas para o detalhamento da proposta curricular por áreas de conhecimento. De acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000), propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capaci-

dades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Tal estrutura curricular e diretrizes curriculares, ora explicitados nos documentos aqui tratados, desencadearam uma ruptura na forma de ser e de fazer enquanto escola, secretarias de ensino e sistemas de ensino. Os sistemas de ensino e as escolas tiveram que revisitar seus currículos, fazer as devidas mudanças em suas legislações e ofertar a formação para os professores, para então atender à Resolução CEB nº 3/1998. Além disso, foi preciso deixar de ofertar um Ensino Médio para uma formação específica e preparar a rede para um Ensino Médio que buscasse desenvolver, nos jovens e adolescentes, as capacidades de pensar, pesquisar, buscar informações, aprender, criar e formular. Esse é um desafio que demandou, e ainda demanda, ações pontuais para se atingir tais objetivos impostos pela sociedade vigente.

Antes, os documentos norteadores não só do Ensino Médio, mas também das demais etapas da Educação Básica não contemplavam, de forma explícita, as competências e habilidades que os estudantes deveriam demonstrar ao longo de sua carreira no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao Ensino Médio, antigo 2º Grau, existia uma preocupação em preparar uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, as escolas brasileiras, que ofertavam o antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio, tiveram que redimensionar suas práticas pedagógicas e passaram a oferecer uma educação que contemplasse uma formação geral que atendesse aos anseios da sociedade vigente, pois não cabia mais um ensino com ações de simples memorização de conteúdos.

As vivências das implementações de tais políticas curriculares demonstraram que as mesmas ainda não satisfaziam as reais necessidades do Ensino Médio. Nessa perspectiva, esta etapa da Educação Básica deveria ainda continuar recebendo a atenção devida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) são um documento curricular apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tal documento busca dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; propõe evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e, incentiva o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Assim, em 2006, o MEC definiu “As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” em três documentos: volume 1 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006a); volume 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006b); volume 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006c).

O que percebemos é que tanto os PCN quanto as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como fonte para subsidiar a prática docente. As Orientações Educacionais Complementares têm como objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, e também como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (BRASIL, 2006a). Objetivos esses já sinalizados nos PCN (BRASIL, 2000).

No ano de 2009, a Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, instituiu o novo Exame Na-

cional do Ensino Médio (ENEM), como sendo um instrumento de política pública de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2009c). O Ministério da Educação padronizou e sistematizou o sistema ENEM e o adotou como política de estado.

A mudança, em relação à Portaria MEC nº 438/1998 (BRASIL, 1998a), que instituiu o ENEM à época, com a nova Portaria nº 109/2009 (BRASIL, 2009c), traz inovações, como possibilitar ao cidadão a sua autoavaliação em relação às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.

Tido como um Sistema de Avaliação de Desempenho e, de acordo com a Portaria 109/2009, o Novo ENEM tem como objetivos oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação em relação às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos (BRASIL, 2009b). O exame possibilita ao cidadão, com a obtenção da nota, o acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; possibilita a participação e cria condições de acesso a programas governamentais; e promove a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, § 1º e Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

De acordo com o Art. 2º da Portaria nº 109/2009, inciso VI, o Novo ENEM deve promover a avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global (BRASIL, 2009c).

Em 2011, o Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011 propôs a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2011b) e, por meio da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se temos tantas definições, tanto curriculares quanto pedagógicas, para o Ensino Médio, é porque as discussões acerca de tal etapa são constantes. Muitas deficiências ainda persistiam na estrutura e na forma de organização do Ensino Médio brasileiro. Em termos de resultados de avaliação do desempenho educacional, nossos alunos não conseguiam apresentar bons resultados e o acesso ao Ensino Superior se tornava um entrave a ser vencido.

Com estas análises, é notório que o Ensino Médio, em suas diversas modalidades, precisa de uma reforma, visto que tanto o acesso quanto a qualidade do ensino, bem como a evasão, apresentam dados que apontam para a saída precoce do aluno do ensino médio.

Mediante o exposto, há a necessidade de se pensar em políticas públicas educacionais, com o objetivo não só de expandir e universalizar o acesso ao Ensino Médio, mas também de combater a evasão e de tornar a escola atrativa para nossos jovens e adolescentes. Assim, iremos abordar, a seguir, as iniciativas do governo federal com o intuito de promover uma educação de qualidade para o Ensino Médio, discorrendo sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PRO-EMI) e sobre o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI).

REFERENCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do ensino. Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral. Manaus, 2011.

AMAZONAS. Instrução Normativa SEDUC/AM nº 001, de 30 de janeiro 2017. Orienta sobre a Estrutura Organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe gestora das unidades de ensino da Seduc/AM participantes do Programa Nacional de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746/2016. Manaus, AM, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006a, 135 p. (Volume 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias / Brasília: MEC/SEB, 2006b. 133 p. (Volume 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias /. – Brasília: MEC/SEB, 2006c, 239 p. (Volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento Orientador do Programa: Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento Orientador do Programa: Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento Orientador do Programa: Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento Orientador do Programa: Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

COSTA, J.C. Prefácio. In: Malmegrin, M. L. Redes públicas de cooperação em ambientes federativos. Brasília: UFSC: CAPES/UAB, 2013, p.03-07.

Lei MEC n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil, 22 jun. 2007.

Lei MEC n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasil, 21 dez. 1996.

Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

Lei Ordinária n.º 4.448, de 28 de março de 2017. Dispõe sobre a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino no estado do Amazonas. Manaus, 2017.

Medida Provisória PR n.º 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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016a.

Parecer CNE n.º 15, de 01 de junho de 1998. Apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Brasília, DF, Brasil, 1998b.

Parecer CNE/CEB n.º 05, de 04 de maio de 2011. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, Brasil, 2011b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

Portaria INEP n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece os procedimentos para a realização do ENEM no exercício de 2009. Brasília, DF, Brasil, 2009b.

Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF, Brasil, 1998a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

Portaria MEC n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2016.

Portaria n.º 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 14 jun. 2017.

REIS, R. Reforma curricular do Ensino Médio. Currículo e Desenvolvimento Profissional, Mestrado

Profissional, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016 (material didático). Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3829>> . Acesso em: 11 jan. 2017.

Resolução CNE nº 03, de 26 de junho de 1998. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, Brasil, 1998c. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/resolucao-cneceb-n%C2%BA-2-de-30-de-janeiro-de-2012-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-2>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, I. C. E. O papel da Coordenadoria Regional de Educação de Coari na implementação de políticas educacionais para o ensino médio: uma proposta para a SEDUC/AM / Irlene Côelho Eloi da Silva – San Lorenzo, 2017. Tese (doutorado) - Universidad San Lorenzo, Facultad de Postgrado em Ciencias de la Educación e Humanidades, Paraguay, 2017.

A prática pedagógica criativa com foco na alimentação em uma Escola Municipal de Manaus-AM: cultivando ciência desde a infância

Maria Lúcia Serique Reis

Cláudia Figueredo de Lima

Arlene Carvalho Blanco

Suélia Cardoso da Silva

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

Maria Rosangela de Almeida Aquino

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.13](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.13)

RESUMO

Este projeto sobre a prática pedagógica criativa com foco na alimentação em uma escola municipal de Manaus-AM: cultivando ciência desde a infância. Tem o propósito de melhorar a maneira como as crianças se alimentam, afim que elas reflitam quanto as suas escolhas e preferências. Além de oportunizar momentos com experimentos científicos e de contato direto com a natureza contribuindo com a educação ambiental. A metodologia utilizada, pesquisa bibliográfica e de campo com atividade de pesquisa, elaboração de cardápio e pirâmide alimentar, aula de culinária, jogo de letras, mistura de tintas, visita ao Bosque da Ciência. Temos como principais resultados, o professor com a prática educativa criativa, pode usar os gêneros textuais, as linguagens e as forma de expressão para apresentar temas sociais relevantes, como a alimentação saudável e o meio ambiente usando o lúdico como ferramenta pedagógica. De acordo com os documentos oficiais da educação infantil que tem como eixo as interações e as brincadeiras, valorizando as experiências das crianças.

Palavras-chave: alimentação; educação infantil; ciência na pré-escola.

INTRODUÇÃO

A alimentação nutritiva desde a infância é essencial para uma vida adulta salutar, mas, como trabalhar com as crianças de educação infantil sobre a importância dos alimentos para o bom funcionamento do corpo? Através desse questionamento surgiu uma grande inquietação como professora de pré-escola. Que os alimentos são importantes para que o organismo se desenvolva bem isso os adultos já sabem, mas as crianças de 4 e 5 anos? Precisam de orientação. Por isso procurei realizar uma aula diferente que despertasse a atenção e o interesse pelo assunto através de atividade lúdica envolvendo as experiências. Os hábitos alimentares adequados são fundamentais para as crianças que estão em formação. Como é possível compor uma alimentação saudável?

Para (Paiva,2010):

O primeiro passo para elaborar uma alimentação saudável em crianças nessa faixa etária é a seleção de alimentos que compõem a dieta. Ela deve satisfazer as necessidades nutricionais com elevada quantidade de energia por peso corpóreo e com proporção correta entre proteínas, carboidratos e gorduras. É importante ainda incluir vitaminas, minerais e água. O sal, no entanto, deve ser controlado.

A autora explica de forma detalhada como deve ser uma dieta alimentar, ainda sobre isso contribui Cordi tanto crianças como adultos precisam de alimentação in natura, são alimentos à base de plantas, folhas, frutas e ovos. Já, os alimentos pouco processados são os que passaram por alguma alteração são as carnes congeladas, leite pasteurizados. Os alimentos processados são produzidos com adição de sal ou açúcar são: queijo, pães, frutas em calda. A Organização Mundial de Saúde- OMS sugere que sejam consumidos com moderação. Além desses, existem os alimentos que passam por vários processamentos:

De acordo com a entidade, outra prática essencial é evitar os alimentos ultraprocessados, que estão fortemente associados a sobrepeso, obesidade e doenças crônicas não transmissíveis. Entre eles vários tipos de biscoitos, sorvetes, mistura para bolo, barras de cereal, sopas, macarrão e temperos “instantâneos”, salgadinhos “de pacote”, refrescos e refrigerantes, iogurtes e bebidas lácteas adoçadas e aromatizadas. (CORDI,2018, p.113).

A problemática em questão é preocupação à nível mundial, pelo aumento de crianças com sobrepeso pelo excesso de produtos industrializados que são consumidos durante o momento de fazer as refeições, ou pela desnutrição que é a realidade de várias famílias brasileiras. É certo que quanto ao fato da criança ter alimentação inadequada, não começa na escola e sim em casa, pelos hábitos alimentares impróprios. “Uma criança desnutrida ou obesa apresenta grandes chances de se tornar um adulto obeso ou portador de outros distúrbios nutricionais associados, como Diabetes Mellitus, Hipertensão Arterial[...]” (ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 334).

Sendo assim para evitar as doenças nas crianças é fundamental que a escola promova ações educativas de prevenção. Segundo, Paiva (2010) “A prevenção é fator fundamental na alimentação infantil, uma vez que a obesidade aumenta a cada dia, inclusive entre as crianças, geralmente em função das mudanças de hábitos e comportamentos”. E a instituição de ensino como um espaço democrático e social pode contribuir para amenizar os problemas sociais como a obesidade entre outras doenças crônicas. É válido ressaltar que a proteção e cuidado da criança está contida na Constituição Federal de 1988, garante aos alunos da educação básica, o direito de receber na instituição escolar a alimentação que é fundamental para o desenvolvimento integral do educando. “As contribuições sociais, garantem conforme § 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII. A legislação vigente garante os recursos financeiros para a instituição de ensino a fim de serem aplicados de forma adequada. Com esses recursos a compra da merenda é realizada e enviada para à escola.

Os programas suplementares de alimentação que refere à lei no artigo 208, capítulo III da educação, da cultura e do desporto seção I da educação, pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. O Governo federal, desenvolve o Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE, com o objetivo de contribuir para que as crianças sejam bem-sucedidas nos estudos com aprendizagem significativa, ou seja uma educação de qualidade e evitar a obesidade, a desnutrição e a infrequência escolar causada por doenças na infância. “[...]a infância é um período de intenso desenvolvimento físico e intelectual, marcado por um gradual crescimento da altura, ganho de peso e desenvolvimento psicológico. A alimentação inadequada nessa fase pode ocasionar déficits no desenvolvimento físico e cerebral”. (CUNHA, 2014, p. 27-28).

Portanto, para evitar problemas de saúde que atrapalhe o crescimento e o bom desenvolvimento das crianças é que os documentos oficiais garantem os direitos a elas determinados, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, fixadas pela Resolução nº 5 de 17/12/2009, ressaltam, que as situações de aprendizagem sejam mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. E a merenda chega às escolas através do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE é um programa conhecido como Merenda Escolar. Seu objetivo é complementar a alimentação dos alunos, contribuindo para que permaneçam na escola, tenham bom desempenho escolar e bons hábitos alimentares. (BRASIL, 2010, p. 6). Para Almeida *et al.*, 2014, p.334:

[...] por meio de um programa social: o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Este tem como principais objetivos a contribuição para o crescimento e desenvolvimento da população infantil, o rendimento escolar e a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Para alcançá-los, o PNAE busca introduzir refeições que ofereçam as necessidades nutricionais do público infantil em todo o período letivo [...]

O PNAE é reconhecido como política pública de segurança alimentar e nutricional do Brasil, com o intuito contribuir com o desenvolvimento, o aprendizado, o rendimento escolar dos

estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta de alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. (BRASIL, 2010, p. 6). Além disso, as DCNEI (2010, p. 26) trata do cuidado com a criança e aborda as práticas pedagógicas que devem ser realizadas na pré-escola, com ênfase nas doze experiências, entre elas a experiência 6- Experiências mediadas para a aprendizagem da autonomia, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. Explica Kishimoto (2010, p. 9). Durante a alimentação a criança pode “além de explorar os cheiros, as cores e a consistência dos alimentos”. A importância da experiência seis pois oportuniza situações de aprendizagem com mediação do professor para adotar hábitos, atitudes relacionadas com à higiene e alimentação.

Contudo, para que as práticas de cuidado, aconteça de forma mais efetiva precisam está no currículo, as DCNEI, trazem o conceito de currículo como, “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, 2010, p.12). O currículo faz a junção das experiências da criança como os saberes culturais produzidos por ela. Também, envolve as ações da escola, o currículo deve estar em concordância com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, A criança tem o direito de ser cuidada, “ Atribui como função essencial das instituições a garantia da socialização, do cuidado e da educação” (2017, p. 32). Logo, a escola é responsável em garantir uma alimentação nutritiva com elaboração de cardápio equilibrado que contribua na formação dos pequenos. Morais, “Para o desenvolvimento de uma alimentação adequada o fator cultural é crucial, já que os hábitos alimentares são transmitidos principalmente através da família e da escola”. (2017, p. 13).

O professor ao desempenhar as ações de cuidar cumpre o que está previsto nas DCNEI, (2010) e na Proposta Curricular da Educação Infantil (2016), contemplam as práticas pedagógicas que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Através de atividade lúdica o educador pode incentivar as crianças a participarem de novas experiências como o uso da culinária: oferecer diferentes texturas, cheiro, materiais, com aula prática de culinária para preparação de bolo, uso dos gêneros textuais como a receita e cartazes com cardápio.

Percebe-se que é possível ensinar os conceitos, através de atividades lúdicas, usando as distintas linguagens. BNCC (2017) “Eu, o outro e o nós, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência”. O brincar e o ensinar conforme Reis e Prado, estão relacionados, não dá para separar a hora do brincar e a hora do aprender, pois o lúdico precisa está presente no cotidiano escolar das crianças. As brincadeiras e os jogos são considerados como instrumentos pedagógicos, a práxis educativa precisar ser ampliada, inovada, para que a cada aula a criança se sinta encorajada a participar das atividades e os conteúdos apresentados para as crianças com recurso lúdico, despertem o interesse pelo aprender. (2017, p.98).

Na educação infantil as crianças podem aprender através das brincadeiras sobre as letras, números e cores. Nova Escola, (2017) “Números, textos estão por toda parte- na TV, nos livros, nas placas, na tela do computador e na calculadora-, e, desde cedo as crianças têm a oportunidade de formular ideias a respeito dessas informações”. Sabe-se que os números estão presentes no convívio familiar quando vão ao supermercado, ou seja faz parte da rotina deles. Pesquisas revelam que as crianças fazem relação da escrita e os números com a oralidade que

está em desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, as DCNEI, sugerem “[...]. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas[...]”. (BRASIL, 2010, p.25). O professor precisa planejar aulas contextualizadas, que estimule os pequenos. De acordo com a revista Nova Escola “Hoje, os exercícios matemáticos têm sido deixados de lado por receio de escolarizar a creche e a pré-escola. Mas isso não faz sentido”. Com registro de atividade com prática da escrita de modo convencional e o sistema de numeração. “Faltam, porém, orientações mais precisas sobre que conteúdos trabalhar e de que forma, o que leva à manutenção de práticas ultrapassadas”. (NOVA ESCOLA, 2017, p. 132).

Ainda, nessa linha de pensamento da revista “nova escola. O dia a dia da Educação Infantil”. Aborda como tema “ as crianças e o números”. Apresenta que já foram feitas pesquisas que comprovam que não é necessário aguardar o momento em que a criança saiba contar ou escrever de forma convencional e compreensível. As crianças têm curiosidade, são capazes de conhecer a ciência “ Uma criança é, afinal, um pequeno cientista e não descansa enquanto não conhecer mais e melhor o mundo que o rodeia”. (FIOLHAIS, 2005, p. 84), pelas situações concretas do dia-dia e pela intervenção do professor podem fazer distintos experimentos, tornando as aulas significativas. A educação científica prática, permite usar os conhecimentos na vida diária com o fim de melhorar as condições de vida das crianças e suas famílias de acordo com (CACHAPUZ, 2011, p. 22). “Achamos que é urgente uma mudança na prática pedagógica dos professores. Eles devem ter a percepção de que educar em Ciências é educar para a vivência em sociedade[...]” (CASTRO e NASCIMENTO, 2016, p. 1405). Mediante a proposta (2016), garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, ao tempo e à natureza. Fica claro, o direcionamento aos temas das ciências naturais como forma de educação ambiental. Pesquisas mostram que as experiências promovem aprendizagem de maneira significativa.

METODOLOGIA

A intervenção pedagógica com foco na alimentação escolar, foi realizada na Escola Municipal Maria Madalena Corrêa, durante os meses de abril a outubro de 2019. Participaram crianças de 4 a 5 anos e onze meses de idade, totalizando 22 crianças, da turma C do 2º período da educação infantil no turno matutino. As ações educativas com base nas interações e brincadeiras, de acordo com os eixos norteadores da Educação Infantil, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2010) e na Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil- SEMED (2016). Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017). Com o propósito de melhorar a maneira como as crianças se alimentam, afim que elas reflitam quanto as suas escolhas e preferências. Além de oportunizar momentos com experimentos científicos, oportunidade à criança ter contato direto com os animais que estão em extinção, conhecer como eles vivem, quais alimentos comem para sobreviver, apreciando, aprendendo a cuidar da natureza e cultivando a educação ambiental desde a infância.

As atividades foram realizadas em várias etapas, dentro da escola, no refeitório. Na sala de referência, durante a roda de conversa a professora fez uma pergunta: Qual alimento mais vocês gostam de comer? A resposta deles: pizza, sanduiche, brigadeiro, batata frita, entre outros. Então percebi que talvez eles não conhecessem outros alimentos e bem mais nutritivos.

Então pedi ajuda da família que participassem desse momento de interação com as crianças na pesquisa e recorte de figuras com alimentos bons para serem consumidos. Algumas atividades aconteceram dentro da sala, outras no refeitório da escola.

O planejamento previsto consta de atividades que envolvam: pesquisa, aula de culinária, produção de cartaz com elaboração de um cardápio, observação de rótulos com letras e números, pintura, recorte e colagem, conforme discriminado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Descrição das atividades realizadas na 1ª Semana.

Objetivo	Atividades
Apresentar tipos de alimentos necessários ao bom funcionamento do corpo. Propor aos familiares que ajudem na pesquisa sobre alimentação saudável com recortes de figuras de frutas, legumes.	A professora começou a atividade durante a roda de conversa. Mostra figuras de produtos alimentícios, explica sobre os alimentos importantes para o crescimento e evitar doenças.
Identificar os alimentos podem ser consumidos em cada refeição. Incentivar as crianças na escolha quanto à alimentação que levam para o lanche da escola. Mostrar que a escola tem um cardápio variado na merenda. Para que as crianças provem o lanche oferecido na instituição. Expor o cardápio na área externa (pátio). Para apreciação da família, onde as crianças mostraram quais alimentos são saudáveis.	As crianças fizeram um cardápio completo com café, lanche da escola, almoço, lanche da tarde e jantar. Uma criança colou a palavra “café”, outros colaram os alimentos consumidos no café. Quando outra criança colou no cardápio a palavra “lanche”. Surgiu o questionamento quando a professora perguntou “o que vocês comem na hora do lanche da escola? Uns disseram: biscoito, batatinha frita. Nesse momento foi a oportunidade para apresentar os alimentos que a escola oferece. Exposição do cartaz na sala de referência.

Fonte: realizado pelas autoras, 2019.

As atividades de pesquisa, possibilitou ampliar o conhecimento das crianças e da família quanto aos tipos de alimentos que são importantes para a infância. A elaboração do cardápio variado na merenda traz muitos benefícios. Mas, é preciso que as crianças provem o alimento servido na escola.

A Aprendizagem aconteceu com a prática da escrita o nome das frutas e das cores. Com utilização do jogo e roda de conversa para explicar sobre a cenoura seu plantio, vitaminas e uso na culinária. Além dessas ações educativas, tivemos visita ao Bosque da Ciência que fica localizado dentro do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA, e ao Centro de Instrução de Guerra na Selva- CIGS para conhecer alguns animais que estão em extinção como o peixe-boi, a onça pintada. Ensinando ciência e promovendo educação ambiental, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 - Descrição das atividades realizadas na 2ª Semana.

Objetivo	Atividades
<p>Aprender o nome das frutas e as cores. Identificar as características das frutas: doce ou azedo. Elaborar um portfólio com os desenhos das crianças.</p>	<p>Atuação da professora como escriba: Após ouvir as crianças sobre qual a fruta preferida. No quadro a professora escreveu o nome das frutas que as crianças falaram que mais gostam e realizam atividade individual criaram um portfólio: tema “minha fruta preferida é?”, pintura dos desenhos e escrita do nome da fruta escolhida pelas crianças.</p>
<p>Conhecer as curiosidades da cenoura seu plantio, vitaminas e uso na culinária. Apresentar a vitamina A e o cálcio são boas para os dentes e ossos crescerem fortes. Misturar as tintas para formar a cor laranja, marrom e verde. Para pintura das cenouras e pintar a cor da terra.</p>	<p>As crianças participaram da elaboração de uma receita de bolo de cenoura. Na roda de curiosidades, a professora explicou, que a cenoura é um legume, plantada na terra, a cor laranja protege a pele; pode ser usada na alimentação e em bolos e pudins. Recorte e colagem das cenouras no cartaz.</p>
<p>Realizar aula prática de culinária com o objetivo de ensinar ciências com as experiências. Relembrar as letras, formas geométricas, os números e suas respectivas quantidades, contagem oral.</p>	<p>A professora apresenta os materiais e as quantidades: a forma do bolo- lembra qual forma geométrica? As crianças responderam “círculo”. 4 cenouras- contaram as cenouras, mostraram a quantidade com a mão. Qual é a cor da cenoura? Responderam: laranja. Qual a primeira letra da palavra cenoura? Responderam: C. Assim aconteceu com os outros ingredientes, agora todos com a mão na massa. Uns ralavam as cenouras, outros colocavam o trigo, os ovos, o açúcar e margarina. Tudo misturado está na hora de levar a cozinha da escola para assar o bolo. Após 20 minutos o bolo estava pronto. Experimentaram e gostaram.</p>
<p>Realizar jogo usando ficha com letras.</p>	<p>As crianças brincaram do jogo das letras: as letras espalhadas no centro da sala. A professora formou duplas, as crianças iam juntar as letras para formar palavras. Formaram bolo de cenoura.</p>
<p>Identificar a quantidade de produtos alimentícios da receita; Participar da contagem das letras para formar sílabas e palavras; Usar as mãos para contar.</p>	<p>As crianças observaram a quantidade de ingredientes usados na preparação do bolo. Depois realizaram a contagem de letras que formam a palavra bolo. Fizeram a contagem oral da quantidade de cenouras usadas na receita.</p>
<p>Criar de forma coletiva uma pirâmide alimentar. Usar rótulos dos produtos alimentícios para construir a pirâmide.</p>	<p>As crianças construíram uma pirâmide alimentar: Após a professora explicar a quantidade de ingestão diária apropriada a cada grupo alimentar. Cada criança colava na pirâmide rótulo ou embalagem de alimento que devia ser mais ou menos consumido. Pintura do formato de triângulo com a pirâmide alimentar.</p>
<p>Desafiar as crianças a degustar o lanche da escola e diminuir a quantidade de guloseimas que trazem na lancheira.</p>	<p>No refeitório chegou o momento de provar a merenda da escola. Uns que nunca queriam provar, aceitaram o desafio e gostaram.</p>

Fonte: realizado pelas autoras, 2019.

As experiências trazidas pelas atividades diferenciadas, contribui para que a aprendizagem de vários conceitos que as crianças só terão no ensino fundamental tornem-se claros e de melhor compreensão.

Quadro 3 - Descrição das atividades realizadas na 3ª Semana.

Objetivo	Atividades
Promover ação de cuidado com o meio ambiente. Visitar a Horta escolar para conhecer outras plantas com frutas e verduras. Momentos de molhar as mudas. Visitar o Bosque da Ciência e o -CIGS, para ver os animais da Amazônia.	Desenho e pintura de uma folha que as crianças trouxeram da horta. Passeio divertido onde as crianças tiveram contato direto com a natureza. Na roda de curiosidades as crianças relataram os animais que mais gostavam da floresta.

Fonte: realizado pelas autoras, 2019.

A atividade no espaço não-formal “Bosque da Ciência” de acordo com Oliveira (2017, p. 57) possibilitou compreender “ como a criança elabora conhecimento de ciências a partir da visita ao Bosque da Ciência, considerando suas vivências e experiências no processo imaginário da cultura de pares (criança-criança; criança-adulto) nos espaços, a saber: formal e não formal”.

As relações existentes no campo da pesquisa foram fundamentais para estabelecer uma harmonia nas experiências infantis, colaborando para a aprendizagem de conceitos sobre ciência na Educação Infantil.

As crianças da pré-escola ao visitar o local em que os animais estão e vê-los de perto, podem instituir o equilíbrio entre as experiências próprias da infância, ampliando os conhecimentos científicos. Sobre isso, a experiência 8 descreve que é necessário incentivar a curiosidade dos pequenos com relação ao mundo natural. Pela ciência ainda na infância, inicia-se também ações de cuidar do ambiente em que se vive contribuindo com a educação ambiental, que deve ser uma preocupação de todos, Segundo Mourão (2005, p. 66). No ano de 1994, o governo federal, formulou o programa Nacional de educação Ambiental- PRONEA. Com o objetivo de dá resposta aos compromissos do país a nível internacional. O PRONEA apresenta algumas ações entre elas “ Criação de uma rede de centros especializados em educação ambiental, integrando universidades, escolas profissionais[...]”.

De acordo com Mourão “A Prefeitura de Manaus promove ações que visam pôr em prática as ações indicadas no PRONEA. Dentre os diferentes programas tem-se 1) Preservação do Sauim-de-Coleira- Coordenado pela Secretaria do Meio Ambiente; 2) Projeto Bodozal [...]”. A pesquisa revelou que somente o Projeto Bodozal está ligado a uma escola. A autora do estudo sugere que é fundamental um projeto que de fato envolvam as escolas a nível de Secretaria de educação.

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação- SEMED propôs, “Prefeitura de Manaus terá plano de ação conjunto de educação ambiental com foco voltado para as escolas”.

Criação de um plano de educação ambiental conjunto que contemple as escolas da rede municipal de ensino, integrando-as à agenda ambiental da cidade, será o foco do trabalho integrado das Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Sustentabilidade- SEMMAS e de Educação- SEMED em 2015. Concernente a integração é um aspecto positivo para realizar ações de cuidado com o meio ambiente dentro da escola. Depois alcançando a comunidade do entorno da instituição de ensino, a escola cumpre o seu papel social.

A escola em que foi desenvolvido o projeto, traz no Projeto Político Pedagógico- PPP, a perspectiva e desafios da escola no século XXI, os aspectos Ambientais:

Um dos grandes problemas está relacionado às questões ambientais, tais como poluição e o consumo irresponsável de recursos naturais como à água e a energia. Inundações, secas, processo de desmatamento da floresta amazônica, desastres ecológicos, falta de saneamento básico e saúde. (2017, p. 17).

As temáticas são trabalhadas durante o ano letivo, mostrando os prejuízos que o desperdício e o mau uso dos recursos naturais podem causar a população. Pois a escola está localizada em área com muitos problemas sociais como falta de moradia adequada, desemprego, perigos de inundação e violência. Quando a escola promove ações educativas ligadas ao meio ambiente cumpre de forma efetiva a função social na comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na segunda quinzena do ano letivo, ao observar os alimentos que as crianças de 4 e 5 anos traziam para a hora do lanche, constatei que grande parte desses alimentos eram salgadinhos, refrigerantes e guloseimas. Sabe-se que a infância é uma fase importante para às crianças porque nessa etapa acontece o desenvolvimento físico e intelectual. A alimentação nutritiva é fator indispensável nesse processo de crescimento. A responsabilidade é de todos atores, poder público, família e escola atuando na prevenção, que promovam ações educativas em benefício da saúde das crianças e conseqüentemente dos futuros adultos.

Este projeto de pesquisa bibliográfica e de campo com a temática sobre a prática pedagógica criativa com foco na alimentação em uma escola municipal de Manaus-AM: cultivando ciência desde a infância. Está pautado na Lei Nº 2.591, de 31 de março de 2020. Dispõe sobre diretrizes da alimentação saudável em escolas públicas e privadas no município de Manaus, nas DCNEI (2010) e na proposta pedagógica, ao fazer o planejamento o educador precisa colocar a criança como centro das ações que serão realizadas valorizando os eixos norteadores da atividade pedagógica:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil consideram a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, Art.4º).

A criança está em formação em vários aspectos, sabe-se que a aprendizagem se dá pelas experiências e interações. As experiências utilizadas foram (1,3,4, 6, 8 e 10). Segundo a Proposta Pedagógica para Educação Infantil ressalta, “A criança aprende a partir das experiências vivenciadas, é desta forma que se inicia o processo de comunicação, a expressão de sentimentos, pensamentos, ações, emoções dando vida e significado através dos gestos e posturas corporais adquiridas”. (MANAUS, 2016, p. 49).

A experiência 1 que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, além de respeito pelos ritmos e desejos da criança. Traz como aspectos experienciais: experiência com cores, sabores e sons. As crianças na aula de culinária vivenciaram momentos de degustação e conheceram outros tipos de alimentos.

A experiência 3 que possibilitem às crianças experiências de narrativas de apreciação e

a interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. O uso de cartazes, cardápio, portfólio, e a elaboração da pirâmide alimentar, com momentos lúdicos as crianças aprendem. Para Reis e Prado (2017, p.98). Através das brincadeiras, as crianças podem realizar atividades pedagógicas com materiais de fácil acesso, pois encontram-se no cotidiano das crianças como os rótulos, encartes de supermercado que as famílias utilizam. O educador ao desempenhar essa atividade contribui com a escrita, também na escolha de alimentos mais nutritivos pelas crianças e na formação cidadã dos pequenos.

A experiência 4 que recriem em contexto significativo para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. Na aula prática ao fazerem o bolo com uso da receita envolveu as quantidades de materiais e as formas geométricas. Além que os momentos de preparação do bolo, as crianças demonstraram entusiasmo, curiosidade com socialização e interação.

A experiência 6 que possibilitem situações de aprendizagem mediada para a elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. BNCC (2017) “Eu, o outro e o nós. Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Adotar hábitos de autocuidado. As atividades realizadas com o objetivo de promover ações que melhorem os hábitos alimentares desde a infância e contribuam com a alfabetização científica prática Cachapuz (2011). A atividade das misturas das cores a criança está fazendo ciência, na visita à horta da escola aprendem sobre o cuidado com os recursos naturais, na roda de curiosidades conhecem o processo de crescimento das plantas.

A experiência 8 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. E a experiência 10 que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e de sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. Durante à visita ao Bosque da Ciência e ao GIGS foi possível as crianças conhecerem os animais presentes na natureza e os que estão em extinção. BNCC (2017) “Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações”. Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação.

Como resultado deste estudo após as pesquisas, distintas leituras, consulta dos documentos legais e artigos é que o professor com a prática educativa criativa, pode usar os gêneros textuais, as linguagens e as forma de expressão para apresentar temas sociais relevantes, como a alimentação saudável e o meio ambiente usando o lúdico como ferramenta pedagógica. Ao realizar uma análise comparativa entre as professoras de educação infantil, muitas não preocupam com a educação alimentar e ambiental. A prática da sala de referência resume-se a pintura de desenhos prontos, somente voltado para cumprir as rotinas diárias.

Conforme relatos durante a formação de professores, surgiram alguns questionamentos, pois, existe um grupo de professores que concorda que a criança é capaz de compreender sobre letras, números pelas experiências da pré-escola, aprender de várias maneiras dentro do seu limite sem colocar a criança em processo rígido de alfabetização, deixando o brincar e a interação de lado, outro grupo porém restringe-se somente às brincadeiras, por falta de conhecimento da proposta curricular usam práticas de repetição e exercícios de pontilhados. “Hoje, os exercícios matemáticos têm sido deixados de lado por receio de escolarizar a creche e a pré-escola. Mas isso não faz sentido [...], mas também mencionam o trabalho com a escrita e o sistema de nume-

ração. “Faltam, porém, orientações mais precisas sobre que conteúdos trabalhar e de que forma, o que leva à manutenção de práticas ultrapassadas”. (NOVA ESCOLA,2017, p. 132).

O professor de educação infantil é o mediador do processo de aprendizagem tem a possibilidade de planejar aulas interessantes, contextualizadas que usem os eixos temáticos com brincadeiras e interações, que o ambiente escolar seja repleto de experiências que promovam novas aprendizagens.

As pesquisas mostram que a Secretaria Municipal de Educação- SEMED já realizou em 2018 e 2019 ações nas escolas de educação infantil e ensino fundamental que incentivem professores, alunos e todos que fazem parte da comunidade escolar a terem um novo olhar para os aspectos da saúde e bem-estar e cuidados com o ambiente em que vivemos. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Ações Macro da SEMED

SEMED Educação ambiental nas Escolas	
ATIVIDADE	2018
<p>”. As crianças fizeram apresentação oral sobre tipos de alimentos como frutas e verduras. “Trinta e cinco projetos científicos foram expostos durante a 6ª edição da Feira de Ciências, Tecnologia e Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que esse ano tem como tema “Ciência para Redução das Desigualdades.</p>	<p>“Feira de Ciências da rede municipal tem exposição de mais de 30 projetos científicos”.</p>
ATIVIDADE	2019
<p>“A exposição terá a apresentação de mais de 80 projetos criativos e inovadores, os quais desafiarão os professores e estudantes da educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos), educação indígena e educação especial”.</p>	<p>1ª edição da Exposição de Ciência, Robótica, Educação Ambiental, Tecnologia e Inovação (Expocreati).</p>

**Fonte: pesquisa SEMED,2018/2019.
Adaptado pelas autoras.**

Percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação-SEMED promove várias ações educativas a nível macro nos espaços escolares, que contribuam com o ensino de ciências desde as séries iniciais quem incluam a educação infantil no processo de modo efetivo e contínuo.

Para Aikawa, “Entendemos que o incentivo da curiosidade e a prática da descoberta pela criança em ambiente diversificados e estimuladores contribuem para a formação humana e ampliação dos conhecimentos e saberes da criança”. Que os espaços da pré-escola sejam preparados para novas aprendizagens como ressaltam as autoras “ que agucem a curiosidade e descoberta pelas crianças é importante não só para aprender ciências, mas principalmente para o desenvolvimento infantil”. (AIKAWA *et al.*, 2015, p. 6).

Concernente a isso, a obra de Angela Cordi denominado de Livro do Professor da educação Infantil “Pé de brincadeira Pré-escola 4 a 5 anos e 11 meses. (2018). Traz sugestões, ideias para inovar a prática do professor da pré-escola. “E pensar em práticas pedagógicas na

Educação Infantil é considerar a dimensão do tempo didático, isto é, a organização do tempo com experiências ricas e significativas, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças”. (CORDI, 2018, p. 24). Ação pedagógica precisa estar alinhada à BNCC (2017). As atividades sobre a alimentação, números, letras e cuidados com a natureza desenvolvidas com as crianças estão em concordância com a BNCC. De acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 - Ações Micro- Escola

BNCC	Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento	Socialização das descobertas e autoavaliação
O eu, o outro e o nós	Adotar hábito de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência.	Na roda de conversa. A alimentação saudável.
Corpo, gestos e movimentos	Demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participa e em momento de cuidado de si e do outro.	Na roda de curiosidades: lavar bem os alimentos antes de comer Cuidar da higiene pessoal.
Oralidade e escrita	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura	Escrita do título da receita no quadro: BOLO DE CENOURA, a professora apresenta cada ingrediente da receita e explica o modo de fazer. Em outra aula fez o jogo de letras e com o título da receita.
Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.	Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por número ou escrita espontânea) em diferentes suportes.	Visita ao Bosque da Ciência. Pirâmide alimentar
Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	A quantidade de produtos usados na receita e no cardápio, contagem das cenouras, letras.

Fonte: Adaptada pelas autoras. BNCC, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que na infância as crianças passam por muitas transformações, no aspecto físico e intelectual. Requer cuidados quanto à alimentação para evitar problemas de saúde como a obesidade, a desnutrição entre outras doenças. Constatamos pelos estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil de Manaus, que no ambiente escolar ou fora dele conhecido como espaço não formal o professor pode desempenhar a função de educar e de cuidar.

Os documentos oficiais afirmam que a criança aprende a partir das experiências com interação com seus pares. Além disso, reforça que as crianças podem brincar e ao mesmo tempo aprender ao participar de momentos lúdicos com abordagem dos temas sociais como a alimentação e o cuidado com o nosso Planeta.

As experiências utilizadas foram 3,4, 6, que nos ajudaram no caminho a ser percorrido. Compreendemos a atuação do professor em recriar um contexto significativo para as crianças, a aula prática de culinária evidência de modo claro como a aprendizagem pode acontecer de

várias formas. A receita usada é um tipo de gênero textual, com letras e números, entretanto constatamos, alguns professores de educação infantil, evitam usar atividade com a escrita e números, por temor de antecipar a alfabetização da pré-escola.

Além da alimentação adequada, distintas atividades foram desempenhadas nesse período, como a visita à Horta escolar, ao Bosque da Ciência, de acordo com as experiências 1, 8, 10, que fazem ligação com os temas de ciências naturais.

Portanto, na educação infantil é possível apresentar de forma lúdica o ensino de ciências para às crianças, a fase das descobertas e curiosidades estão presentes na vida dos pequenos. No momento da aula de culinária houve muito entusiasmo pelo conteúdo que seria ensinado, com aulas práticas que despertem para novas aprendizagens. Mas, requer do professor um planejamento das ações e os objetivos a serem alcançados.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, Monica Silva. Educação em ciências nas práticas pedagógicas de educação Infantil. Universidade do Estado do Amazonas Pró- reitoria de Pós-graduação e Pesquisa Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia. Manaus/Am. Aprovado em 15 de dezembro de 2014.

_____, Monica Silva. A educação em ciências nos documentos norteadores da educação infantil, Manaus, Brasil. IN: Revista Amazônica de Ensino de Ciências. Rev. ARETÉ. Manaus, v.8 | n.15, p.1-10. Número especial- 2015.

_____, Monica Silva Aikawa; COSTA, Lucinete Gadelha da. E tem ciências na educação infantil? In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EdUECE- Livro 1 01902. 2014

ALMEIDA. Estefanini Libia Siqueira Teixeira de; FONTES, Michelle Franklin Silva; ANJOS, Adriana Versiani dos; SANTOS, Luana Caroline dos; PEREIRA, Simone Cardoso Lisboa. Alimentação em unidades de educação infantil: planejamento, processo produtivo, distribuição e adequação da refeição principal. O mundo da saúde. São Paulo. Recebido em: 22 de julho de 2014. Aprovado em: 12 de setembro de 2015.

BRASIL. Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

_____, Lei Darcy Ribeiro. LDB: Diretrizes e Bases da educação Nacional: lei 93/94, de 1996. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Programa de referência mundial na alimentação escolar, portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46891-pnae-62-anos. <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em 21.07.2020.

_____, Ministério da Saúde. Ministério da Saúde quer conhecer o perfil de saúde dos brasileiros.

Disponível em: <http://saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46191-ministerio-da-saude-quer-conhecer-o-perfil-da-saude-dos-brasileiros>. Acesso em: 21.07.2020.

CACHAPUZ, Antônio. A necessária renovação do ensino das ciências. 2 ed. GIL-PEREZ, Daniel

PESSOA DE CARVALHO, Anna Maria; PRAIA, João; VILCHES, Amparo (Org.) São Paulo: Cortez, 2011. <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5> Acesso em: 30.07.20.

CASTRO, Denise Leal de. NASCIMENTO, Angélica Rangel do. Ensino de Ciências na Educação Infantil e a abordagem CTS: um projeto desenvolvido num Espaço de Educação Infantil. IN: Desenvolvimento Curricular e Didática. RJ- CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro, vol. 8(1), jul / 2016. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/8063/5759>. Acesso em 24.07.2020.

CORDI, Angela. Pé de brincadeira: 4 a 5 anos e onze meses: livro do professor da educação infantil. Curitiba ed. Positivo. 2018.

Cunha, Luana Francieli da. A importância de uma alimentação adequada na educação infantil. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de pesquisa e Pós-graduação Especialização em Ensino de Ciências. Monografia de especialização. Ibaity, 2014. http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3507/1/MD_ENSCIE_IV_2014_57.pdf. Acesso em: 26.07.2020.

FIOLHAIS, Carlos. Batatas e maçãs, despertar para a ciência no pré-escolar e no ensino básico. Departamento de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e Centro de Física Computacional. 2011. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/41128/1/batatas_e_macas.PDF

FREITAS, Andréia Cristina Santos. Investigação científica na educação infantil. Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas. Ilhéus – BA. Aprovada em 02 de dezembro de 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. IN: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO- Perspectivas Atuais- Belo Horizonte. Nov. 2010.

MANAUS, Lei Municipal. Lei Nº 2.591, de 31 de março de 2020. Dispõe sobre diretrizes da alimentação saudável em escolas públicas e privadas no município de Manaus e dá outras providências. https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei_ordinaria/2020/260/2591/lei-ordinaria-n-2591-2020-dispoe-sobre-diretrizes-da-alimentacao-saudavel-em-escolas-publicas-e-privadas-no-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias. Acesso em: 10.08.20.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Proposta Pedagógico Curricular de Educação Infantil. Manaus: SEMED/DEI, 2016.

MORAIS, Isadora Teixeira De. Alimentação Saudável e Sustentável na Escola de Educação Infantil Céu de Brasília. Universidade de Brasília. Faculdade de Planaltina. Planaltina – DF. 2017.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A educação ambiental nas instituições de ensino: o caso da pedagogia. In: AMAZÔNIDA. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 10, n.2, jul/dez. 2005.

OLIVEIRA, Gerilúcia Nascimento de. O diálogo da criança da educação infantil com a ciência: olhares e entrelaçamentos a partir do Bosque da Ciência. Universidade do Estado do Amazonas Escola Normal Superior Pró reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado Acadêmico em Educação e Ciências na

Amazônia. Manaus – AM. 2017, tese de Mestrado aprovada em 27.06.2017.

PAIVA, Márcia Regina de Souza Amoroso Quedinho. Alimentação em pré-escolares escolares e adolescente. 2010. http://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/3015/alimentacao_em_pre_escolares_escolares_e_adolescentes.htm. Acesso em: 26.07.2020.

REIS, Maria Lúcia Serique; PRADO, Helane Mary de Oliveira. O lúdico e a matemática na educação infantil. In: LIVRO DE ANAIS DA III SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS DA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO 2017- Tecendo diálogos: “Formação Continuada e experiências didáticas”. REIS, Filho Milton Melo dos; SILVA, Sheila Nunes da (Org.) Revista eletrônica Mutações. Educomunicação e linguagem. 2ª ed, vol.9, nº 16- Manaus. 2017, p. 97-101.

Os prejuízos pedagógicos e sociais causados por aprovações imerecidas de alunos do ensino fundamental I

The pedagogical and social losses caused by undeserved approvals of elementary school students I

Idevandro Ricardo Colares dos Santos

Especialista em Gestão Pública aplicada à Segurança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Direito Penal e Processo Penal, pela UNINORTE. Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior e Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade IDAAM – AM. Bacharel em Segurança Pública e do Cidadão pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bacharel em Direito pela Universidade Nilton Lins. Atualmente é Major QOPM da Polícia Militar do Estado do Amazonas.

Ailton Luiz dos Santos

Mestrando em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Gestão Pública aplicada à Segurança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Direito Administrativo pela Faculdade FOCUS. Especialista em Ciências Jurídicas pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel em Segurança Pública pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Candido Mendes (UCAM). É autor e organizador de livros técnicos e acadêmicos. Atualmente é Major QOPM da Polícia Militar do Estado do Amazonas.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.96.14

RESUMO

A educação brasileira realizada nas escolas deve ser tratada com muita seriedade, pois, do contrário, as consequências podem ser irreversíveis. Este pensamento deveria perdurar, mas, o que se viu outrora foi um comportamento diferente, em que os alunos não se preocupavam mais em estudar para passar de ano, pois o Estado começou a fazer isso sem a necessidade de dedicação aos estudos. O método de pesquisa utilizado foi o dedutivo, quanto aos meios utilizar-se-á da pesquisa bibliográfica e quanto aos fins, a pesquisa será qualitativa, buscando demonstrar os prejuízos pedagógicos e sociais causados quando um aluno é aprovado por força estatal, apenas para cumprir uma meta de governo, sem a preocupação com o verdadeiro aprendizado. Contudo, a pesquisa não se limitou somente aos problemas causados, mas traz também uma possível solução, pois, constatou-se que reprovar não é a melhor solução. Conforme Ramal (2014), pior que reprovar o aluno, é aprova-lo sem os mínimos conhecimentos adquiridos, pois isso implica em futuros problemas de ordem escolar e social. Por sua vez, COC (2000), apresenta algumas ideias objetivando evitar a reprovação, passando pelo aperfeiçoamento contínuo dos próprios métodos de ensino da escola, visando a acompanhar o aluno durante o seu aprendizado. Conclui-se que, certamente, a aprovação eficaz do aluno não é uma missão apenas do professor, mas é uma missão triangular em que de um lado está o professor, em outro lado está o aluno e na base do triângulo está a família. Além disso, como solução, foi apresentado um sistema de diagnóstico pedagógico, em que o aluno com dificuldades passará triagem psicopedagógica, recebendo inclusive aulas de reforça escolar para que possa alcançar o objetivo primordial, a saber, aprovação com qualidade.

Palavras-chave: aprovação. educação. prejuízos. qualidade. reprovação.

ABSTRACT

Brazilian education carried out in schools must be treated very seriously, otherwise the consequences may be irreversible. This thought should persist, but what was seen in the past was a different behavior, in which students were no longer concerned with studying to pass the year, as the State began to do this without the need for dedication to studies. The research method used was deductive, as for the means, bibliographic research will be used and as for the purposes, the research will be qualitative, seeking to demonstrate the pedagogical and social losses caused when a student is approved by state force, only to fulfill a government goal, without concern for true learning. However, the research was not limited only to the problems caused, but also brings a possible solution, as it was found that failing is not the best solution. According to Ramal (2014), worse than failing a student is to pass him or her without the minimum acquired knowledge, as this implies future school and social problems. In turn, COC (2000), presents some ideas aiming to avoid failure, passing through the continuous improvement of the school's own teaching methods, aiming to accompany the student during his learning. It is concluded that, certainly, the effective approval of the student is not just a mission of the teacher, but it is a triangular mission in which the teacher is on one side, the student on the other and the family is at the base of the triangle. In addition, as a solution, a pedagogical diagnosis system was presented, in which the student with difficulties will undergo psychopedagogical screening, even receiving school reinforcement classes so that he can achieve the primary objective, namely, approval with quality.

Keywords: Approval; Education; losses; Quality; disapproval.

INTRODUÇÃO

O art. 22 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996). Observa-se que há três objetivos elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e um destes é fornecer meios aos alunos para que progridam no trabalho e em estudos posteriores.

Porém, nota-se que existem prejuízos pedagógicos e sociais causados por aprovações imerecidas de alunos do Ensino Fundamental I.

Dito tudo isso, indaga-se a seguinte problemática: como o aluno vai conseguir um trabalho digno ou como vai progredir nos estudos quando está sendo aprovado para séries subsequentes sem conhecimento?

A primeira consequência destas aprovações imerecidas é sentida ainda na vida escolar, pois o aluno que passou sem merecer, continuará sofrendo sem entender o conteúdo e os professores sofrerão mais ainda, pois não conseguirão avançar com a matéria quando o aluno não sabe o básico. Ramal (2014) afirma que “reprovar não é solução, mas aprovar quem não aprendeu é pior”. Afirma ainda que a fragilidade no Ideb, que cruza números de aprovação com desempenho. Não adianta ter todos os estudantes nos anos finais da escola, se eles não conseguem responder às questões das provas. É isso o que vem acontecendo nas últimas medições: alta aprovação, mas baixo rendimento. (RAMAL, 2014).

A LDB afirma que fornece meios aos alunos para que progridam no trabalho, contudo, alunos que são aprovados sem conhecimento de conteúdo não conseguem concluir o Ensino Médio com eficácia, quiçá frequentar um curso superior e sem Diploma, o desemprego é iminente. UNA (2020) salienta que “as chances de que um trabalhador com nível superior completo continue empregado é de 95,3%. Entretanto, esse percentual cai para 87,4% quando se analisa os profissionais com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto”.

Através da pesquisa bibliográfica, nota-se que reprovar pode não ser a solução, mas aprovar alunos para séries subsequentes é muito pior, tanto para a vida acadêmica, como para a vida social do aluno.

Em suma, são estas as ideias mais importantes que serão destacadas nesta pesquisa. Perante as suas prováveis limitações, espera-se que sejam pelo menos úteis ao fomento do estudo do tema que lhe cabe, contribuindo para que o hábito da leitura se efetive com melhor qualidade adiante.

ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

Garcia (2018), ensina que a educação pública como espaço de formação intelectual e cidadã começa, de fato, no processo de redemocratização do Brasil, com a Constituição de 1988, que prevê a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL,

1988).

Segundo Zizemer (2006), em se tratando de leis educacionais, uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases) trata dos princípios que regem a educação nacional e do planejamento educacional para o país, caracterizando-se por seguir filosófica e doutrinariamente o que define a Constituição. Ela estabelece os rumos que deverá tomar a educação no país.

Conforme Brasil (1997), quando a escola toma para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, está buscando eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres, porém, é crucial que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

Serrano e Santos (2013) afirmam que “a escola é o lugar onde a criança deverá encontrar os meios de se prepara para realizar seus projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral, sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro”.

Papel da escola é socializar o conhecimento seu dever é atuar na formação moral dos alunos, é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento o individuo como cidadão. A escola é o lugar onde a criança deverá encontrar os meios de se prepara para realizar seus projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral, sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro. (SERRANO, 2013)

Zambon e Araújo (2014) argumentam que existem muitas dúvidas sobre como garantir que a cidadania seja efetivamente praticada no ambiente escolar, levando em consideração as inúmeras transformações ocorridas ao longo dos anos, a sua função social mudou de acordo com o momento histórico da sociedade. Segundo as autoras, é importante refletir sobre a cidadania na escola, pois, entende-se que tal instituição continua sendo um espaço privilegiado de trocas de saberes e vivências mesmo tendo passado por inúmeras transformações.

Os comentários acima fortalecem a visão de que os alunos precisam estar preparados para enfrentarem a sociedade e essa preparação vem com o aprendizado em sala de aula, contudo, encarar os desafios sociais sem uma boa base curricular, torna a missão mais difícil ou praticamente utópica.

Avaliação no ensino fundamental I

Drumond (2021) ensina que as provas são reconhecidas como um dos principais instrumentos para a verificação da aprendizagem, mas que as avaliações no Ensino Fundamental também devem observar o desenvolvimento de habilidades e competências. Conforme Brasil (1997), a avaliação é deve ser o elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, agindo como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas

também ao professor e ao próprio sistema escolar. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho. (BRASIL, 1997)

Brasil (1997) defende que a “concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional e que não se restringi ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno”. Porém, atualmente, a única forma de avaliar o sucesso dos alunos é mediante as notas e isto é comprovado por Amazonas (2020), que aborda a discussão dos critérios de aprovação e reprovação dos estudantes.

A avaliação do rendimento escolar será realizada levando em consideração os aspectos de aproveitamento dos estudos e da frequência, ambos reprovativos por si mesmos. O estudante com baixo rendimento escolar que obteve resultado inferior a 60% (sessenta por cento) dos pontos, ou seja, 6,0 (seis) pontos, deverá ser submetido a estudos de recuperação e avaliações paralelas. (AMAZONAS, 2020, p. 33)

Brasil (1997) afirma que “Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno”.

Andrade *et al.* (2015) afirmam que a escola brasileira tem sido produtora de fracassos escolares. Por isso, é fundamental estimular os educadores a discussões sobre o compromisso de manter na escola um aluno, motivado para a aquisição dos novos saberes, e assim promover a aprovação.

A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental não deve seguir modelos ou haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escola deve oportunizar ao aluno uma educação básica de qualidade para que todos os cidadãos tenham acesso aos conhecimentos necessários. Dessa forma, a seleção constitui-se como um ato de violência e a negação de seus direitos. É comum a atribuição de notas ou menções nas avaliações dos alunos. Esta prática muitas vezes tem representado um problema e vem se agravando causando recuos no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que através da análise, sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos é possível promover mudanças de acordo com a realidade, levando sempre em consideração as habilidades e competências de cada um. (ANDRADE *et al.*, 2015)

Por sua vez, Marin (2010) assevera que a avaliação é um processo complexo, que abrange diferentes aspectos e dimensões da educação escolar, cada qual com suas especificidades. Segundo a autora, avaliam-se alunos, professores, equipes técnicas, currículos, disciplinas e programas, escolas, redes de ensino de municípios, estados, regiões e países. “Uma vez que todos esses aspectos e dimensões são entrelaçados, ao avaliar o alunado, são revelados muitos outros pontos que impedem, limitam ou ajudam o trabalho diário de alunos e professores, o que permite obter informações sobre a totalidade do trabalho educativo”. (MARIN, 2010)

De acordo com Santos (2008), a avaliação na escola crítica e criativa deve ser um meio e não uma finalidade, constituindo-se num dos pontos vitais da prática pedagógica do professor. Na visão da autora, a avaliação deve refletir os princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos que orientam a relação educativa com vistas ao crescimento e ao desenvolvimento do aluno em sua totalidade.

OS PREJUÍZOS PEDAGÓGICOS CAUSADOS POR APROVAÇÕES IMERECIDAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A partir desde item, foram verificados os prejuízos pedagógicos enfrentados por professores e alunos, ocasionados pelas aprovações imerecidas, conceituada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como progressão continuada. Calçade (2018), assevera que “a proposta visa enfrentar a situação de enormes contingentes de alunos reprovados ao final do ano”. Cotidiano (2014), explica que ao final da gestão do Presidente FHC, “cerca de 98% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas, mas 60% das que concluíam a 4ª série não sabiam ler”. O mesmo autor argumenta que o sistema de ciclos substituiu as séries tradicionais e, com isso, só poderia haver reprovações ao final de duas, três ou quatro séries. Foi considerado um avanço por garantir a permanência e o aprendizado, mas foi enfático ao afirmar que “é visto como tentativa de mascarar a repetência”. (COTIDIANO, 2004).

Calçade, (2018) afirma que a progressão continuada é uma estratégia educacional para organizar o aprendizado em blocos contínuos e evitar altas taxas de repetência e suas consequências no atraso e evasão escolar. A autora cita também a insatisfação de pais e professores sobre as aprovações continuadas, citando uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em 2017:

90% dos pais de estudantes matriculados na rede eram contrários à progressão continuada. Além deles, 78% dos estudantes e 87% dos professores tinham a mesma opinião. Diante dessa realidade, professores afirmam que se sentem desrespeitados ao serem pressionados a não reprovar, e gestores afirmam que, por sua vez, se sentem acuados pelas secretarias para mostrar resultados. (CALÇADE, 2018).

Porém, segundo Calçade (2018), apesar do alto índice de aprovação, a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na rede estadual de São Paulo, mostra que apenas 27% dos estudantes têm aprendizagem adequada em Português e 12% em Matemática ao fim do 9º ano.

Os alunos estão avançando, progredindo para séries posteriores sem o conhecimento básico, estão sendo empurrados e levarão esse problema para as séries posteriores. Foreque e Fajardo (2018), afirmam que “sete de cada dez alunos do 3º ano do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática. Entre os estudantes desta etapa de ensino, menos de 4% têm conhecimento adequado nestas disciplinas”. Estadão Conteúdo (2021) demonstra através de uma avaliação nacional, que 95% dos estudantes terminam a escola pública no País sem o conhecimento esperado de Matemática. Avaliações internacionais, como o Pisa, também mostram o Brasil entre as piores colocações em Matemática, com desempenho pior do que em Leitura. Em 2019, o ensino médio teve alta de 0,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passando de 3,8 para 4,2, mas ainda abaixo da meta estipulada pelo governo federal. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um processo de avaliação em larga escala realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a aprendizagem dos alunos ao fim de cada etapa de ensino: ao 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Pela primeira vez, o MEC classificou os níveis de proficiência que estão organizados em uma escala de 0 a 9 - quanto menor o número, pior o resultado. Níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes; entre 4 e 6 os alunos têm nível de conhecimento básico; e a partir de 7 até 9, adequado. Etapa mais problemática da educação básica, o ensino médio foi

classificado no nível 2 de proficiência. Em matemática, 71,67% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado. Desses, 23% estão no nível 0, o mais baixo da escala de proficiência. Em português, 70,88% dos dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado, sendo que 23,9% estão no nível zero, o mais baixo. (FOREQUE E FAJARDO, 2018)

A frustração faz parte da vida do ser humano. Como o aluno vai saber que precisa melhorar se não tem frustrações acadêmicas, se é aprovado para não sofrer. Ferrari (2019) concorda com a retórica quando afirma que uma criança despreparada para suportar frustrações pode se transformar em um adulto que desenvolve crises emocionais por razões ínfimas ou que se sente constantemente insatisfeito.

Segundo Meireles (2016, p. 7) o antigo sistema seriado foi sendo substituído por um novo sistema de ensino que tinha como objetivo o modelo de progressão continuada, mas o que de fato foi implantado, não passou de uma tentativa pragmática de dar respostas às estatísticas alarmantes do sistema educacional brasileiro, pois muitos dos pré-requisitos necessários para efetivação desta política pública de acesso e permanência não foram respeitados e o que se efetivou foi um modelo de aprovação automática.

Santos (2008) considera alarmante a situação das escolas brasileiras. Conforme seu entendimento, os alunos passam de série em série, mas se encontram no fracasso da leitura e escrita ou não são capazes de entender o que leu. Conclui que isto é preocupante, pois na maioria das situações pouco se faz para sanar este problema de analfabetismo nas escolas.

PREJUÍZOS SOCIAIS CAUSADOS POR APROVAÇÕES IMERECIDAS

Neste ponto serão explanados os prejuízos sociais enfrentados por alunos que outrora cursaram o ensino básico e foram promovidos sem o conhecimento básico, simplesmente para evitar reprovação.

Catho (2021) afirma que “as características complexas do português, somadas ao sistema de educação falho que temos, resultam em adultos que cometem erros de escrita e fala por falta de conhecimento e que, por consequência, são prejudicados no mercado de trabalho, isso foi o que mostrou uma pesquisa feita pela Catho”. Ainda segundo Catho (2021), os erros de português deixam de fora dos processos seletivos os candidatos que os cometem, sendo o critério tão exigido pelos recrutadores quanto a própria experiência profissional.

Segundo um levantamento feito pela Catho, para 34% dos recrutadores que participaram da pesquisa, os erros de português são o principal critério para eliminar um candidato. Para eles, esses erros podem representar falta de conhecimento da língua e ausência de atenção na hora da construção verbal de seu currículo. Ainda de acordo com a pesquisa, um recrutador recebe em média de 30 a 50 currículos por vaga. Desses, de 5 a 10 candidatos chegam a passar para a etapa de entrevistas. Dentro de um cenário concorrido, onde o número de candidatos é maior do que o número de vagas oferecidas, é fundamental que não seja eliminado na competência mais importante do processo, a linguagem. (CATHO, 2018).

Conforme pesquisa de Redação (2015), um em cada seis, de 25 a 24 anos, não possui habilidades consideradas essenciais para se desenvolver na sociedade atual, como domínio de conteúdos de matemática e de língua materna esperados para alguém que conclui o ensino médio. Quando a autora aborda a importância entre os estudos e a empregabilidade, a taxa média de desemprego é de 5,3%, entre as pessoas de 25 a 64 anos de idade. Por seu turno, os que não concluíram o ensino médio a taxa sobe para 13,7%.

Segundo Redação (2015) *apud* Schleicher (2015), ter um em cada seis adultos jovens que chegam à vida adulta sem qualificações é um grande risco para o mercado de trabalho e para a sociedade.

Além de atrapalhar a vida acadêmica, os erros de português prejudicam os candidatos na hora de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, porque os erros ortográficos também atrapalham na hora de conseguir um emprego. Nas áreas de coordenação ou de atendimento ao público, por exemplo, as empresas de seleção reprovam os candidatos que não sabem escrever bem. (MOTTA, 2010, p. 3)

Motta (2015), continua sua abordagem explicando que ao se promover a qualidade da educação, as portas do futuro são abertas para aqueles que participaram dela, contudo, quando se depara com insucessos, os alunos são condenados ao fracasso, pois não serão aprovados em vestibulares ou concursos ou até mesmo em testes de emprego. O autor é mais rigoroso em sua abordagem quando diz que não se pode fazer experiências com a educação, pois dela dependem vidas. E na sua visão, o Governo está preocupado com estatísticas, promove educação para todos, facilitando a conclusão dos estudos, desde a educação básica até os cursos universitários sem a qualidade necessária, mas apenas aprovando para alcançar as metas, restringe aos mais ricos as melhores chances, as melhores posições no mercado de trabalho, pois estes podem estudar em escolas particulares ou fazer cursos extras. Enquanto aos pobres, quando não desistem nas séries iniciais, esbarram em obstáculos intransponíveis que a falta de base a eles se impõe, provocando assim a permanência da diferença de classes sociais, cada vez mais acentuada.

SOLUÇÕES PARA EVITAR APROVAÇÕES IMERECIDAS

Segundo Brasil (1997), a repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso.

Países com alta qualidade de ensino encontraram alternativas que funcionam melhor e de forma preventiva, como, por exemplo, aulas de reforço ao longo do ano. Na Finlândia, os professores são orientados a dedicar mais tempo aos alunos que têm mais dificuldades. Resultado: a taxa de reprovação é de 2% e o índice de conclusão da educação básica é de 99,7%. Em Hong Kong, quando um professor tem mais de 3% dos alunos com baixo desempenho, uma comissão vai avaliar o trabalho do docente. (RAMAL, 2020).

Nesse contexto, fica a dúvida sobre o que fazer. Se aprovar sem conhecimento é ineficiente, reprovar também é. Esse mecanismo ineficaz, no entanto, precisa ser substituído por outras ações. Prova Fácil (2019), afirma que os professores devem aprimorar a oferta de atividades complementares e buscar constantemente por aulas mais atrativas, utilizando diferentes tecnologias e abordagens, objetivando consolidar a estrutura de aprendizagem e fortalecer o ensino, pensando em alunos que têm os mais diversos perfis. Neste sentido, apresenta algumas alternativas:

Turmas flexíveis: são criadas turmas diferenciadas. Os alunos são separados de acordo com sua necessidade de aprendizado;

Monitoria professor-aluno: consiste na presença do docente em horário alternativo para explicar os conteúdos difíceis ou nos quais o aluno tem dúvidas;

Monitoria aluno-aluno: utiliza os próprios estudantes, que ajudam os outros educandos. Os primeiros são de salas avançadas ou até da mesma turma, desde que apresentem

desempenho superior à média.(PROVA FÁCIL, 2019).

Pezzoni (2018) apresenta um relatório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, indicando políticas nacionais básicas de apoio a pais de bebês e crianças pequenas no período mais crítico de seu desenvolvimento, com dois anos de educação pré-primária gratuita, pausa para amamentação no trabalho para as novas mães nos primeiros seis meses e licença parental adequada. Segundo Pezzeni (2018) *apud* Ferreira (2017), “o indicador que mais influencia o rendimento escolar é a educação e a escolarização da mãe”. Assim, explica que, se existem mães mais educadas e mais encorajadas a estudar, é natural que tenham mais crianças mais capazes de se inserir na escola, de se envolver e de evoluir na escola.

COC (2000), apresenta algumas ideias objetivando evitar a reprovação, passando pelo aperfeiçoamento contínuo dos próprios métodos de ensino da escola, visando a acompanhar o aluno durante o seu aprendizado. Assim, de forma inicial, COC (2000), instrui que se deve investigar se o estudante está enfrentando problemas e dificuldades em sua vida pessoal e desta forma, definir o que pode ser feito dentro de casa para corrigir as notas baixas e elevar os resultados. O autor vai além e apresenta a estratégia de um sistema de plantão de dúvidas, em que ofereça horários nos espaços da instituição para que os alunos tenham contato mais próximo com os professores para a resolução de exercícios ou uma nova explicação sobre determinado assunto.

METODOLOGIA

A referente pesquisa procurou realizar uma revisão bibliográfica selecionando os artigos mais relevantes ao objetivo. A pesquisa de caráter qualitativa buscou descrever e elencar as principais discussões, conceitos e históricos do tema, principalmente para evidenciar o mapeamento e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento sobre a questão da progressão continuada e aprovação automática, buscando selecionar as bibliografias mais relevantes para o tema e os autores de maior importância. Lima e Miotto (2007) afirmam que “trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que estimulou essa pesquisa foi a de verificar como o aluno vai conseguir um trabalho digno ou como vai progredir nos estudos quando está sendo aprovado para séries subsequentes sem conhecimento?

Os objetivos da pesquisa foram cumpridos, uma vez que se apresentou uma análise das diversas fontes que corroboram com a necessidade de uma mudança brusca no cenário educacional, pois, desde 1996, com as diversas aprovações imerecidas, apenas maquiando os números visando um retorno financeiro para a escola, tentando demonstrar que a educação melhorou. Contudo, foi demonstrado que tais aprovações, conceituadas como progressão parcial, trouxe muitos problemas pedagógicos e sociais para aluno, para a escola e, conseqüentemente,

para o País, como um todo.

É importante salientar que tal pesquisa não defendeu a reprovação como regra a ser seguida, mas como o último ato, pois, para se evitar aprovar com prejuízos e reprovar causando mais prejuízos, é necessário realizar um diagnóstico precoce do aluno que está com dificuldade pedagógica e, juntamente, com a sua família, trabalhar para diminuir ou até sanar suas dificuldades em relação ao assunto proposto em sala de aula.

Neste sentido, foi verificado que existem experiências em outros países que não adotam a progressão parcial como solução para a qualidade na educação, mas também, utilizam a reprovação como última consequência, pois, demonstraram que é possível diagnosticar a falha e trabalhar sobre ela, possibilitando ao aluno um caminho melhor para vencer este desafio, muito melhor que atestar sua aprovação imerecidamente, pois, tal ato, apenas empurrará o problema para um futuro próximo.

Conforme Unibanco (2017) a aprovação eficaz é aquela que visa assegurar que todos os alunos aprendam, de modo que nenhum “fique para trás”. Segundo o autor, este deve ser o norte de uma gestão comprometida com a qualidade e equidade da educação.

Nesse sentido, ações para reduzir os índices de reprovação da escola são fundamentais. A implementação de programas de reforço no contraturno e de monitoria são estratégias comuns em escolas que visam reduzir a reprovação e costumam apresentar bons resultados ao oferecer apoio extra e individualizado aos alunos com dificuldades. (UNIBANCO, 2017).

Assim, o caminho para evitar aprovações imerecidas e realmente aprovar alunos cientes do aprendizado é ensinado por Mazzioni (2006), que em seu estudo verificou que a maioria dos alunos consideram a resolução de exercícios como o tipo de aula mais eficaz para seu aprendizado. Desta forma, o professor deve perceber a melhor forma de aprendizado de seus alunos e não somente lançar conteúdos para cumprirem o plano de aula.

Pellegrini (2003) vai além ao esclarecer que o professor deixa de ser aquele que passa as informações para virar quem, numa parceria com crianças e adolescentes, prepara todos para que elaborem seu conhecimento. A autora explica que a estratégia é que, em vez de despejar conteúdos em frente à classe, o professor deve agora pautar seu trabalho no jeito de fazer a garotada desenvolver formas de aplicar esse conhecimento no dia-a-dia.

Assim, verifica-se que, se o professor conhecer seus alunos e trabalhar a melhor forma para o aprendizado, usando a metodologia que achar mais adequada para atingir tal objetivo, com certeza, terá alunos aprovados e não terá que utilizar a progressão parcial. Todavia, tal missão não é somente do professor, mas, principalmente da família, pois deve estar ao lado da escola para entender a dificuldade dos filhos e fiscalizar os estudos, entendendo que “aula dada é aula estudada hoje”. (PIAZZI, 2012).

Desta forma, o caminho para se aprender o que foi passado em sala de aula e obter sua aprovação merecida, o aluno deve estudar a matéria que foi ministrada em sala de aula no mesmo dia, pois isto é uma forma de aprender de forma de aprender de forma indelével. “Aprender a escrever o cérebro” (PIAZZI, 2012).

Conclui-se que, certamente, a aprovação eficaz do aluno não é uma missão apenas do professor, mas é uma missão triangular em que de um lado está o professor, em outro lado está

o aluno e na base do triângulo está a família. Esta, tem o papel mais importante na formação do aluno, pois, segundo Pulzi (2020), um filho sem fiscalização, é um filho sem responsabilidades, então, para haver compromisso com uma aprovação qualitativa, o caminho é uma aula com metodologia para o aluno entender, que este aluno pratique o que aprendeu no mesmo dia, sob a fiscalização dos pais.

Em suma, são estes os resultados gerais deste estudo. Ante as suas prováveis limitações, espera-se que sejam úteis no fomento de estudo do tema, contribuindo para o entendimento apropriado dos seus pormenores mais relevantes em outros estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. A *et al.* O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma contribuição à prática diagnóstica e formativa do educador/avaliador. Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID4221_26082015152146.pdf. Acessado em 21 de abril de 2022.
- BRASIL, 1988. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em 21 de abril de 2022.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 13 de janeiro de 2022.
- CALÇADE, Paula. Existe aprovação automática nas escolas do Brasil? Não, o que existe é a progressão continuada, que prevê a evolução dos alunos com base em ciclos de aprendizado, 11 de novembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13225/existe-aprovacao-automatica-nas-escolas-do-brasil>. Acessado em 05 de abril de 2022.
- COC. Como prevenir a reprovação na sua escola, 2020. Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/souescola/para-a-escola/como-prevenir-a-reprovacao-na-sua-escola>. Acessado em 05 de abril de 2022.
- CATHO Comunicação. Erros de Português te deixam fora do mercado. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas/erros-de-portugues-te-deixam-fora-do-mercado-segundo-levantamento-catho/>. Acessado em 05 de abril de 2022.
- COTIDIANO. Sistema de ciclos serve para melhorar estatísticas, mas elimina o controle da qualidade do ensino público. São Paulo, sábado, 03 de abril de 2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0304200408.htm>. Acessado em 14 de janeiro de 2022.
- DRUMOND, Kelly. Como a BNCC orienta a avaliação no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/bncc-e-a-avaliacao-no-ensino-fundamental/>?. Acessado em 05 de abril de 2022.
- ESTADÃO Conteúdo. 95% dos alunos saem do ensino médio sem conhecimento adequado em matemática, publicado em 24/02/2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/95-dos-alunos-saem-do-ensino-medio-sem-conhecimento-adequado-em-matematica/>. Acessado em 05 de abril de 2022.

FAJARDO, Vanessa e FOREQUE, Flavia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acessado em 05 de abril de 2022.

FERRARI, Juliana Spinelli. “Frustração”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/frustracao.htm>. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

GARCIA, Cecília. Constituição de 88 e a construção da escola democrática. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-a-construcao-da-escola-democratica/>. Acessado em 21 de abril de 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Disponível em :<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em 24 de março de 2022.

MARIN, Alda Junqueira. AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FOCALIZANDO O TRABALHO DOCENTE. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7172-3-8-avaliacao-escolas-ensino-alda-junqueira/file>. Acessado em 21 de abril de 2022.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Chapecó, Unochapecó, 2006.

MEIRELLES, Nicolas de Oliveira. Políticas educacionais brasileiras: a Progressão Continuada e o mito de permanência. Curso de Ciências Sociais Campus Viçosa – MG Dezembro/2016. <https://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/cso/www/wp-content/uploads/2019/03/Pol%c3%adticas-Educacionais-Brasileiras-a-progress%c3%a3o-continuada-e-o-mito-de-perman%c3%aancia.pdf>. Acessado em 24 de março de 2022.

MOTA, Íride Luiza de Oliveira Murari. DIFICULDADES NA ESCRITA DOS ALUNOS DE ENSINO SUPERIOR: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale, 2010. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/LSGowDfu5iUfJnK_2015-12-18-21-48-8.pdf. Acessado em 24 de março de 2022.

PEZZOZI, Carolina. Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>. Acessado em 05 de abril de 2022.

PIAZZI, Pierluigi. Aula dada, aula estudada, hoje. 2019. Disponível em <https://www.direita.tv/pierluigi-piazzi-aula-dada-estudada/>. Acessado em 21 de abril de 2022.

PROVA Fácil. Estratégias para combater a reprovação escolar, 2019. <https://www.provafacilnaweb.com.br/blog/reprovacao-escolar/?gclid=CjwKCAjwrfCRBhAXEiwAnkmKmTBltbe6Xf>. Disponível em: [_vR2epp-lktc0bioWKT-MWIW0xSGJozd_e7Z56D8pZyhoCOZ0QAvD_BwE](https://www.provafacilnaweb.com.br/blog/reprovacao-escolar/?gclid=CjwKCAjwrfCRBhAXEiwAnkmKmTBltbe6Xf). Acessado em 05 de abril de 2022.

PULZI, Wagner. Educação: responsabilidade dos pais. Centro do Professorado Paulista, 2020. Disponível em <https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/15640-educacao-responsabilidade-dos-pais>. Acessado em 21 de abril de 2022.

RAMAL, Andrea. Reprovar não é solução, mas aprovar quem não aprendeu é pior. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/reprovar-nao-e-solucao-mas-aprovar-quem-nao-aprendeu-e-pior.html>. Acessado em 14 de janeiro de 2022.

REDAÇÃO. Baixa escolaridade triplica chance de desemprego. 2015. <https://veja.abril.com.br/educacao/baixa-escolaridade-triplica-chance-de-desemprego-diz-ocde>. Acessado em 25 de março de 2022.

SANTOS, Geni Serrano. SERRANO, Olivia. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO – Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao>. Acessado em 05 de abril de 2022.

SANTOS, Elisângela Maria da Costa. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. Universidade Cândido Mendes. Brasília, 2008. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/36142.pdf. Acessado em 21 de abril de 2022.

UNA. Educação e empregabilidade: entenda a relação entre ambos. Disponível em <https://www.una.br/blog/educacao-e-empregabilidade-entenda-a-relacao-entre-ambos/>. Acessado em 14 de janeiro de 2022.

UNIBANCO, Instituto. Reprovação não contribui para a aprendizagem, 2017. <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/32/>. Acessado em 21 de abril de 2022.

ZIZEMER, JOSEIDA SCHÜTT A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades, 2006. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/joseidazizemer.pdf. Acessado em 21 de abril de 2022.

ZAMBON, Francielle Barrinuevo. ARAUJO, Francieli. CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CIDADANIA%20EM%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acessado em 21 de abril de 2022.

A narrativa como prática de leitura na base nacional comum curricular do ensino fundamental séries iniciais

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

Maria Lúcia Serique Reis

Raquel de Oliveira Araújo

Rubenita Farias de Oliveira Souza

Raimundo Nonato de Oliveira

Daniela Martins de Moura Moreira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.15](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.15)

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar sempre foi permeado por práticas de contação de história principalmente na primeira infância onde as crianças se encantam com essas práticas, alguns termos como: imaginário, criatividade e afetividade são atribuídos como essencial para o desenvolvimento da criança na educação infantil. As narrativas são ricos momentos de interação para o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico das crianças.

As narrativas literárias praticadas nas ações pedagógicas da educação infantil deve ter intencionalidade formativa, que por sua vez estabelece um desafio de um momento rico ao terreno fértil da apropriação de conhecimentos e habilidades essenciais na vida da criança, na medida que se desenvolve uma prática pedagógica desafiadora incorpora a ludicidade, autonomia e a cultura da dominação linguística.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) dá enfoque a muitas necessidades que antes não tinham em documentos como o direito de aprendizagem e as mais diversas maneiras de envolver a criança no processo de ensino e aprendizagem. A literatura se for inserida desde os primeiros anos de estudo de uma criança, possibilita meios mais adequados de uma criança desenvolver seu intelectual.

Percebe-se que as práticas e metodologias usadas em alguns momentos passam despercebidas aos olhos da escola. É necessário um documento como a proposta para que os professores coloquem em prática metodologias de ensino que envolvam os educandos para uma sociedade mais leitora com maior ênfase em produção textual.

As narrativas se bem trabalhadas em sala de aula podem através de textos literários criar meios onde o aluno é protagonista de sua produção. Um trabalho de forma onde as crianças brinquem com as palavras e com os textos das narrativas como é o caso dos contos de fadas possibilita a criança a brincar com as palavras e assim aprender de forma lúdica que os textos podem serem lidos.

À medida que a ação docente prioriza nos pequenos o trabalho com narrativas literárias acolhe a criatividade, a integração dos textos de ouvir, contar e narrar respeitando suas necessidades e seu ritmo. A arte de contar história atravessa tempos e encontra caminho nas práticas do imaginário da criança na educação infantil. A BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

A criança que tem familiarização com a literatura ela compreende o mundo a sua volta com mais facilidade e as narrativas literárias despertam curiosidades, criam um mundo imaginário onde a criança vai desenvolvendo-se, capaz de interagir de forma autônoma. Além disso, através do desenvolvimento da leitura amplia o imaginário, a percepção visual, a oralidade, a comunicação e ação. São tantas habilidades que a leitura desenvolve que se faz necessário uma maior abordagem.

A partir das narrativas a criança faz um elo entre sua vida e a história ouvida. A criança ao nascer tem necessidade fisiológicas e alimentares. Alimentar a alma também é uma necessidade essencial na vida do ser humano. A literatura tem esse poder de despertar o gosto pela arte, pela

liberdade de expressão. Essa nutrição que o método da literatura é capaz de criar no imaginário infantil é tão forte que ricos e pobres sentem esse prazer da leitura.

A modalidade de ensino que mais requer atenção na linguagem, oralidade, comunicação e socialização é a primeira etapa da educação básica, que é a educação infantil e posteriormente nas séries iniciais. As pesquisas nessa área são recentes e ainda poucas publicações que abordam diretamente essa temática. As propostas e pesquisas priorizam sempre as crianças maiores, tendo em vista que a proposta curricular da BNCC (2017) orienta os sistemas educacionais de todo o país. Para Antunes (2014):

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode [...] concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividade que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte (ANTUNES, 2014, p.24).

Sobre o trabalho pedagógico com a linguagem segundo o teórico não pode se resumir em definir ou categorizar as linguagens. Esse trabalho deve ter objetivos mais claros quanto a comunicação que é o alvo principal no estudo de oralidade, narrativas e comunicação. Conforme Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017):

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63).

A Base curricular tem como propósito oportunizar distintas “práticas de linguagem” dando prosseguimento as experiências vivenciadas na pré-escola. “Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”.

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 63).

De fato quando a criança conhece o mundo letrado, surgem inúmeras possibilidades de atuar no contexto em que vive. O professor pode realizar as práticas de desenvolvimento da linguagem por meio dos gêneros textuais. O estudo com os gêneros orais e escritos deve partir da concepção de que as crianças são seres em processo de construção. E que esse trabalho precisa ter significado para que a criança queira ser autor do conhecimento.

[...] tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2017, p. 67).

O papel de formar leitor precisa da participação professor e aluno, nos tempos em que a leitura cada dia mais é pensada em possibilidades de interação social pois, promove inserção do leitor despertando o domínio da linguagem e proporcionando um desenvolvimento intelectual onde o aluno consegue interagir de forma mais consciente.

A linguagem representa para a criança uma forma de expressão, a cada nova descoberta ela vai se desenvolvendo e percebendo o mundo de forma mais real. Por isso, a fala representa tanto para uma criança quando inicia sua vida social. A criança desde o início de sua formação

tem necessidade de falar e através da literatura essa expressão fica mais aguçada a medida que vai sendo conduzida de forma lúdica.

No pensamento de Vygotsky (2000):

Quando a criança acrescenta uma palavra nova ao seu vocabulário, está apenas iniciando o processo de desenvolvimento intelectual sobre a respectiva palavra, portanto, a comunicação verbal é instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual. (VYGOTSKY, 2000, p. 81).

Despertar na criança o gosto pela leitura é sem dúvida um grande passo que o educador deve dar, pois, através de bons textos como os literários e nas narrativas pode ser realizado em sala de aula um maior envolvimento da criança com o mundo da leitura e conseqüentemente o da escrita.

Sobre essa questão a BNCC (2017) enfatiza a importância das linguagens no desenvolvimento social, cultural e cognitivo, onde percebe a sua contribuição para o despertar do imaginário infantil que inicia na fase da pré-escola. Se considerarmos a criança como ser que necessita da expressão corporal, linguagem oral, do letramento e da comunicação como meio para se desenvolver em seus diversos aspectos, percebe-se a importância da narrativa como estratégias essencial na práxis pedagógica dentro de uma sala de aula com alunos do 1º ano das séries iniciais. No pensamento de AGUIAR (1996):

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (AGUIAR, 1996, p. 89).

Pensar em leitura como função social como o próprio estudioso nos remete a levar em consideração estratégias de ensino que vai além da ação de ensinar, requer a busca incessante de meios onde o aluno possa interagir com a leitura e pôr em prática o que aprendeu na escola. A criança em seu meio social demonstra o que aprendeu na escola e se for trabalhado de forma contextualizada a aprendizagem torna-se mais significativa.

Nesse sentido pensar em um ensino de línguas que superasse a concepção tradicional e fosse além da teoria, com práticas e metodologias de alfabetização que possibilitasse a formação da criança em sua totalidade. Uma alfabetização para o letramento onde o sujeito refletisse sobre seu papel na sociedade.

A escola segundo o pensamento de Freire (2001)

A escola deve concentrar-se mais na reflexão sobre o que falamos, descobrindo a importância da língua falada para a aquisição da língua escrita, porque a alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica um auto formação de que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto. (FREIRE, 2001, p.119).

O autor aborda importância da linguagem o que realmente acontece na alfabetização quando é feita de forma aleatória sem reflexão do letramento. A criança que aprende de forma lúdica tem mais facilidade de produzir, ela se familiariza com a leitura e a escrita com mais facilidade quando no início de sua alfabetização, porque compreende a função social da escrita.

As narrativas e literaturas quando apresentadas pelo professor provoca mudanças na

forma de como a criança compreende a si e aos outros. Ao ouvir uma narrativa o ouvinte reproduz interiorizando a própria experiência. A literatura tem o poder de envolver os contos de fadas, ou seja, são como nutrição da alma para a criança.

De acordo com Lajolo (1997):

É a Literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (1997, p.106).

O imaginário infantil é despertado pelos contos, as narrativas encantam as crianças e contribuem com sua formação. Uma criança que cresce ouvindo histórias, gosta de produzir e tem facilidade em compreender a linguagem de outras disciplinas estudadas na escola. A BNCC traz uma proposta capaz de mudar o paradigma de uma educação baseada na mecanização para uma ação inovadora de ensinar a refletir sobre suas ações através dos contos. A conceitualização da BNCC (2017) “A Base Nacional Comum Curricular é uma proposta que visa uniformizar o aprendizado na Educação Básica em todo território nacional e deste modo o reconhecimento desse potencial aponta para o direito das crianças [...]”. Considerando que a formação integral prepara o ser humano para exercer a cidadania:

[...] terem acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde seu nascimento até seis anos de idade. (BRASIL, 2017).

De fato, a BNCC traz de forma clara os direitos de aprendizagem isso envolve os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da formação do indivíduo.

Uma proposta de ensino onde reconheça a criança como autora, surgindo novas possibilidades de ensino que busque promover o aprendizado de forma significativo. A brincadeira que pode ser feita dentro da proposta das narrativas desvenda novos horizontes de saberes.

A INSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

É um documento do Ministério da educação que regulariza quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na educação. Para garantir o direito de aprendizagem das crianças da educação infantil, ensino fundamental e médio. Por ser uma base para os sistemas é um documento importante para garantia de direito a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Uma das vantagens da BNCC é que foi debatido com estudiosos e professores de todo o país. O objetivo é nortear os currículos das escolas estaduais e municipais em todos os níveis e modalidade de todo o país. No dia 20 de dezembro de 2017 a proposta da educação infantil foi homologada. A escola tem a função de colaborar com implementação dessa proposta que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar aos alunos uma formação básica.

As narrativas no processo pedagógico

É o processo da linguagem de contar ou narrar um fato, uma história ou um acontecimento seja, ele real ou fictício. Nas narrativas orais o narrador deve ser claro, objetivo e dinâmico. A

partir do momento que contamos uma história estamos fazendo uma narrativa. De acordo com a BNCC (2017), o aluno deve “Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço”.

Na educação infantil é muito comum esse tipo de prática com contos e fábulas, entretanto, no ensino fundamental, às vezes, é esquecida. Um dos motivos de ser bem explorado esse tipo de narrativa se dá pelo fato de que são textos de fácil memória, os personagens no caso das fábulas são animais falantes para a criança é como se ele estivesse no mundo da magia. Os contos apesar de serem longos é um dos textos mais querido pelas crianças bem pequenas.

Participar como ouvintes das narrativas nas salas de aulas proporciona a criança um maior vínculo com a leitura e escrita. Essa ação de criar recriar, contar, ouvir muitas vezes e reproduzir leva a criança a dominar a fala, a linguagem oral e escrita. As narrativas criam afetividade da criança com a escola, também para o educador por atuar como escriba como afirma a BNCC (2017, p.111):

Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

O educador pode desenvolver distintas práticas com a utilização de fábulas, conto e reconto de lendas entre outros.

A literatura e suas concepções

No sentido mais amplo a literatura é um conjunto de habilidade de ler e escrever de forma correta. É um termo que significa textos escritos, porém a literatura no primeiro ano das séries iniciais aqui destacada é sinônimo de gosto pelos textos escritos ou orais.

A literatura seja ela qual for tem um sentido de transformar a linguagem em algo mais atraente. Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental de acordo com a BNCC (2017, p.87):

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Os diferentes textos da literatura infanto juvenil, infantil, cordel, popular, humorística ou científica é uma manifestação artística. Na arte ao lado da música, dança, teatro, escultura, arquitetura dentre outras são consideradas comunicação, linguagem e criatividade.

Segundo Coutinho (2000):

A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (COUTINHO, 2000, p. 67).

Assim como Coutinho é fácil entender que todo texto tem uma mensagem e que é comum através de textos perceber formas e características de um lugar. A literatura suas linguagens tem o poder de construir definições, reconstruir pensamentos e criar um novo mundo mediante as informações contida em um texto literário. Por isso é comum os professores utilizarem esses meios para procurar ensinar seus alunos a gostar de ler.

Pode-se aqui definir como literatura como a arte da palavra pois sua função é instrumentalizar a comunicação e a interação social. Quando pensa-se em literatura se faz uma análise sobre a importância dos textos literários no desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

Pensar em literatura é criar meios de explodir pensamentos sendo capaz de provocar os mais diversos sentimentos como: alegria, raiva, dor, tristezas e acima de tudo refletir sobre fatos do cotidiano, remitar sensações no interior da pessoa.

Ao ouvir histórias o aluno adquire informações com mais riquezas e detalhes se entender e compreender o que escuta, a contação de história na educação infantil tem o poder de construir e reconstruir a linguagem da criança utilizando ferramentas para acalmar, distrair e desenvolver a oralidade que é tão importante nessa fase da educação dos pequenos.

De acordo com Abramovich, (1997) “[...] é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. E ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]”. Ainda sobre isso continua o autor:

Quando a criança ouve uma história, viaja em sua imaginação, percebe que o mal está tão presente quanto o bem. Existem várias barreiras a serem ultrapassadas, surgindo decisões de solução que permitem que a vitória aconteça. Todos esses aspectos são itens da vida psíquica da criança, formalizando o método de assimilação. (ABRAMOVICH 1995, p.17).

Um texto literário como uma narrativa se bem escolhido pelo professor possibilita uma ampliação do cognitivo além dos conteúdos programáticos. O professor que sabe induzir com textos agradáveis, as narrativas tem essas características alcança objetivos imensuráveis principalmente quando seu público é infantil. BRASIL (2017, p.89):

“[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

O letramento acontece com estabelecimento de estratégias com a utilização de vários gêneros textuais durante as aulas.

Como afirma Góes (1997) “Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição”. Na visão do autor o aspecto cognitivo tem seu aperfeiçoamento por meio das narrativas. Ainda prossegue:

Não podemos nos deter apenas na contação de história, o professor pode utilizar-se de vários recursos como: desde simples narrativa; histórias narradas com auxílio do livro; com gravuras; com Flanelógrafo; desenhos, com Recortes; painéis; carimbos; dobraduras; legumes; teatro de sombras; Mala mágica. Enfim são várias as estratégias para tornar as histórias mais dinâmicas. (GÓES, 1997, p. 18).

As estratégias usadas de forma correta possibilitam uma maior interação com a aprendizagem das crianças. A literatura pode e deve ser um meio acessível para construir novos conhecimentos. A criança que desde cedo tem acesso a livros e o meio que vive possibilita criar condições agradáveis de leitura e escrita ela cresce com o hábito da leitura.

Para Lastra Cid (2008) “A questão da melhoria da educação básica brasileira passa por dois aspectos principais: as técnicas de ensino do conteúdo e o próprio conteúdo. [...] temos que ter uma forma adequada de fazer essa escolha e temos que ter em mente uma finalidade para a educação [...]”. Prossegue o autor:

O currículo educacional de um povo reflete o que o governo desse povo pensa que deve ser essa finalidade. Será que se nos perguntarmos sobre a finalidade da educação brasileira, baseados nas disciplinas obrigatórias do ensino básico (fundamental e médio), encontraremos algo que incentive aquilo que nós, como povo, pensamos que deve ser a finalidade da educação? (LASTRA CID, 2008, p.124).

Pensar em melhoria na educação pode ter sido como um caminho correto em relação ao ensino e aprendizagem. Uma metodologia acessível é capaz de ultrapassar barreiras, traduzindo valores e realizando a finalidade da educação que é formar cidadãos críticos e reflexivos para atuar na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de linguagem são importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental como ressalta a Base Comum Curricular (2017). Sabe-se que o ensino precisa ser diversificado para que a aprendizagem seja significativa. A BNCC dá várias sugestões de atividades que podem ser realizadas com as narrativas, como a contação de histórias pelo educador com auxílio do livro; com recortes de figuras e dobraduras. O aperfeiçoamento do letramento pode acontecer de maneira mais interessante com uso dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].
- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática,. Caderno Pedagógico nº 22. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, Janeiro/2001. MOUP – Porto Alegre (Construindo uma cultura de alfabetização). 2002.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-43.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Congresso Nacional, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 11 set. 15 e acesso em: 01 jul. de 2022.

CARVALHO, M.E.P de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. [S.l.:s.n.]. Disponível <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/3_12415.html>. Acesso em: 02 jun 2022.

COUTINHO, Afrânio. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: A propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Góes; L. P. (1984). Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. Edições Pioneira. S. Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Questões de nossa época; n. 67.

_____, José Carlos. Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

MARCHELLI Paulo Sergio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA | Nº 7 | jan. Abr./2017 Disponível em Acesso em: jun. 2022.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998

Resenha crítica do livro: o pensamento crítico na universidade

Maria Lúcia Serique Reis

Suélia Cardoso da Silva

Kathleen Tavares de Oliveira

Marileide de Souza Lima

Raimundo Nonato de Oliveira

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.16](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.16)

A respectiva resenha destina-se à investigação para construir um guia de indicadores para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do Pensamento Crítico (PC) que contribua na formação universitária. A obra está dividida em cinco capítulos com foco narrativo para elaborar um modelo de indicadores para planejamento do desenvolvimento e avaliações das habilidades cognitivas do pensamento crítico no processo de formação dos profissionais das carreiras ensinadas na Faculdade de Filosofia- UNA.

O livro propõe a organização de regras que indiquem o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas do pensamento crítico no ensino superior como fator essencial para atingir o nível de qualidade da docência universitária com abrangência nacional e internacional nos aspectos: científico, social e contemporâneo.

A autora, considera o pensamento crítico um desafio, pretende revisar as teorias e criar um protótipo de indicadores para planejamento, medir a percepção quanto ao nível de desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento crítico dos estudantes da Faculdade de filosofia - UNA. Para isso, é fundamental a revisão dos suportes teóricos de Marx e Freire.

Quanto a isso, Canese, explica, o pensamento crítico, sua origem e evolução histórica na Filosofia com Platão, Sócrates e Aristóteles. Alguns autores, consideram o século XX como o marco para o pensamento crítico pelas ideias políticas, sociais e culturais. Defendida por integrantes da escola de Frankfurt como Horkheimer que em seu ensaio “ Teoria tradicional e crítica”.

Ressalta-se o período de decadência da teoria crítica posteriormente a Segunda Guerra Mundial, nesse momento Habermas busca resgatar os objetivos da teoria crítica: a emancipação intelectual, a libertação e à crítica ao positivismo. Edgar Morin (2000) no século XXI, propõe uma nova definição do pensamento, pensamento aberto flexível que se baseia na complexidade do mundo real.

Diante disso, apresenta-se os distintos modos de conceituar o pensamento crítico para Veléz (2013) considera como tomada de decisões e desenvolvimento da autonomia, resolução de problemas, produção de conhecimento, ensino-aprendizagem, em todas tem o foco no processo educativo com destaque o ensino- aprendizagem prioritário na formação profissional. Mas, para Ornelas (2014) nem todo pensamento questionador é pensamento crítico.

No Brasil, destaca-se os teóricos Paulo freire, Henry Giroux, foram os principais pensadores da Pedagogia Crítica que defendiam o pensamento crítico na condição intelectual para transformar a realidade através da educação libertadora. Para eles o pensador crítico tem como condição essencial a consciência crítica dos próprios processos do pensamento e suas consequências nas ações para que a mudança aconteça. Consideram como ferramenta prioritária o diálogo para o desenvolvimento educativo, comunicativo e social. (FREIRE, 1993; GIROUX, 2003), a esperança é o elemento que mobiliza o individual e o coletivo.

A ação pedagógica vem intrinsecamente ligada com as questões políticas, sobre isso Canese cita Freire (2010) “a tarefa educativa não é atitude neutra e sim arraigada nas raízes políticas”. E que o pensamento crítico são os argumentos, o conhecimento e as ações, ensinar não resume a transmitir conhecimentos, mas criar condições para a criatividade sempre em oposição a educação tradicional em busca do resgate da relação dialógica. A universidade deveria ser o espaço para desenvolver a criticidade, mas a formação universitária muitas vezes limita-se a conteúdos e técnicas. Contudo, nas últimas décadas surge o interesse pelo desenvolvimento

de competências que é um elemento importante no pensamento crítico. Contudo, a competência precisa está integrada com os conhecimentos, habilidades e atitudes.

Continua a autora, refere-se a percepção de Freire (2010) em prol do saber popular e da teoria crítica dialógica na Universidade Latino-americana, pois, no Paraguai, os discentes, sofrem muitas perseguições na universidade na busca da liberdade de expressão, do pensamento crítico, vivenciam repressão e discriminação na ditadura del Gral Stroessner (1954-1989) impondo pensamento único para todos os seguimentos inclusive na educação. No século atual a universidade ainda enfrenta novos desafios como a hegemonia que está no poder.

Diante do exposto, depois, de muitos debates a nível universitário e profissional. Delphi-APA responde a preocupação globalizada sobre a ausência de rumo da universidade quanto a formação intelectual, pois, no século XXI, o foco está voltado para os conhecimentos que foram elaborados somente para formação técnica ou informativa, ou seja, preparar os profissionais que atenda o mercado de trabalho. Esse profissional precisa ter as distintas habilidades do pensamento crítico, além das habilidades cognitivas, que valoriza a formação do investigador científico.

A indicação da obra, o livro foi escrito de modo interessante, foi bem organizado com pesquisa detalhada sobre a opinião de distintos teóricos em épocas diferentes trazendo uma nova percepção quanto a importância do pensamento crítico na formação profissional. O livro é útil, para acadêmicos e professores de várias universidades.

Conclui-se, a obra apresenta qualidade quanto à contextualização histórica e filosófica que representa o marco no processo educacional contemporâneo. A autora, apresenta com clareza o posicionamento dos teóricos nacionais e internacionais com inspiração de outras leituras relacionadas ao tema. Mediante a leitura proporciona benefícios ao leitor como ampliação de novos conhecimentos pela maneira como o assunto é abordado com linguagem simples e de fácil compreensão. Apresenta como aspecto relevante a análise das Universidades, o contexto social e os distintos desafios a serem superados. Portanto, a avaliação geral do livro é excelente exemplar de diálogo, argumentos com narrativa da educação primitiva à educação atual. Propõe, que as universidades sejam livres para debater e desenvolver o pensamento crítico na formação dos discentes preparando para resolução dos problemas da sociedade com habilidade e competência.

A identificação da autora: a Dr^a Marta Isabel Canese de Estigarribia é docente de nacionalidade paraguaia. É doutora em Ciência da Educação. Mestra em Pedagogia e Didática.

REFERÊNCIA

APA- Asociación Filosófica Americana (1990). Pensamiento Crítico: Una Declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa “ El informe Delphi”. Comité Preuniversitário de Filosofía. The California Academia Press, Millbrae, Canadá.

CANESE, Marta EL Pensamiento Crítico em la formación de investigadores, em la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Asunción. Presentado al XV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária de América (CIGU), 2015.

Freire, P. (1993). Pedagogia de la esperanza: un reencuentro com la pedagogia del oprimido. Siglo XXI.

Freire.J., & Brunet, K.S. (2010). Políticas Y prácticas para los construcción de uma Universidade Digital La Question Universitaria. 6, 85-89.

Resenha pensamento crítico no treinamento profissional: para o desenvolvimento das competências cognitivas

Maria Rosangela de Almeida Aquino

Lidiane de Oliveira Lozana

Kelem Anselmo da Silva

Anne Paula Silveira da Silva

Erida de Oliveira Duarte

Lourenço Nascimento Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.17](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.17)

Esta resenha é acerca de um Projeto de Pesquisa que discursa o “Pensamento Crítico no treinamento profissional: indicadores para o desenvolvimento das competências cognitivas do pensamento crítico na Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção”, gerenciado no ano de 2019 por Marta Isabel Canese de Estigarribia.

O documento inicia conceituando Pensamento Crítico como um julgamento auto-regulado e proposital, capaz de resultar em diversas variantes, como interpretação, análise, avaliação e inferência. Além disso incluem a explicação das exposições de evidência, conceitual, metodológica, criteriológica ou contexto em que esse julgamento se baseia. Estas variantes são importantes pois são capazes de mensurar diversos aspectos do indivíduo, inclusive em atos comportamentais, autoavaliação e de como esses são capazes de interagir em sociedade.

Posto como critério de qualificação educacional para a UNESCO, o pensamento crítico é uma meta para o Ensino Superior. Porém, são poucos os estudos que visam sobre as habilidades cognitivas necessárias e os métodos de ensino na América Latina. Caroline Dominguez (2019) salienta a importância da inserção do pensamento crítico no Ensino Superior quando afirma:

A discrepância entre o perfil dos recém-formados e as necessidades do mercado de trabalho, a dificuldade em avaliar falsas notícias, o desconhecimento das nossas heurísticas e dos nossos vieses cognitivos, entre outros, colocam o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) como um objetivo prioritário e transversal às Instituições de Ensino Superior (IES). (DOMINGUEZ, 2019, p. 137).

Desta forma, esta se torna uma justificativa plausível para que ocorra tal pesquisa, que objetiva construir um guia para indicadores para o desenvolvimento de habilidades cognitivas do Pensamento Crítico (PC) na formação de profissões universitárias. Assim, se faz necessidade de um guia de indicadores para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do Pensamento Crítico, neste caso em específico, na Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção, com o intuito de alcançar os níveis de qualidade exigidos no ensino universitário, estabelecido nacional e internacionalmente.

Apresentado em cinco capítulos, o documento em questão apresenta introdução, declaração do problema, justificativa e os objetivos logo no início. No segundo capítulo é exposta a revisão de literatura, com os antecedentes, o referencial teórico e conceitual e o referencial. Já no terceiro capítulo a metodologia utilizada no estudo é descrita, de acordo com sua classificação, seus procedimentos e instrumentos. Em seguida, o quarto capítulo apresenta a análise dos resultados do estudo. Por fim, surge o capítulo de conclusões, sintetizando os principais achados e suas derivações, incluindo as recomendações feitas a partir deles.

Se tratando do terceiro capítulo, a metodologia utilizada na pesquisa incluía aplicação de trabalho de campo desenvolvido na Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção, durante o ano de 2018. É bastante importante realizar trabalhos neste sentido, principalmente quando os resultados da pesquisa são publicados posteriormente à coleta de dados, fazendo com que os dados se tornem recentes e de aplicação à curto prazo, de acordo com as necessidades das IES.

O estudo foi realizado com alunos e professores dos cursos de graduação da Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção, ambos da sede e da sede localizada no interior do país: Caacupé, Paraguarí, Caaguazú, Villarrica, San Pedro, San Estanislao e San Juan

Bautista. O corpo docente mencionado inclui as seguintes carreiras: Ciências da Educação, Ciências da Comunicação, Letras, História, Filosofia e Psicologia.

A pesquisa realizada foi do tipo observacional e aplicada por natureza, uma vez que o conhecimento fornecido por ela tem aplicação imediata aos problemas levantados neste estudo. O estudo adotou a metodologia da pesquisa participativa, devido à sua perspectiva epistemológica. Assim, a pesquisa participativa pode abordar diversas ferramentas e maneiras de ser aplicada, independentemente de ter ou não um tempo determinado para o seu desenvolvimento, como explicam Rocha e Aguiar (2003):

O fundamental nas pesquisas participativas é que o conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população. Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 34).

Neste sentido, a pesquisa participativa é importante pois abrange seus resultados não apenas no conteúdo final escrito ou objetivo elencados, mas também envolve os diversos atores que se incluem na pesquisa.

A pesquisa em questão optou por uma abordagem metodológica apropriada para o estudo em questão, tendo uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, buscando desenvolver um instrumento adequado para a investigação. Os mesmos autores apontam que esse tipo de desenho é realizado em três etapas sequenciais, que são: coleta de dados qualitativos; construção de um instrumento quantitativo com base na análise dos dados qualitativos da primeira etapa e; aplicação do instrumento a uma amostra probabilística de uma população para validá-lo.

Quanto aos resultados da pesquisa, participaram 407 professores das carreiras e 3.107 alunos matriculados em 2018, nas carreiras participantes deste estudo. A amostra foi composta por professores e alunos que concordaram voluntariamente com o convite da equipe de pesquisadores. Todas as ações de pesquisa aplicadas foram devidamente informadas a cada um dos participantes, que tiveram acesso livre a toda a documentação da pesquisa e às consultas que desejavam fazer. Este tipo de metodologia é fundamental principalmente por questão de ética profissional. É importante também pois os participantes são os principais atingidos nas questões de competências cognitivas do pensamento crítico em IES.

A equipe de pesquisadores desenvolveu uma primeira lista de 15 habilidades cognitivas do pensamento crítico, de acordo com os resultados da revisão de literatura, que incluíam: Interpretação, Transformando a visão, Empatia intelectual, Avaliação, Análise, Esclarecimento, Solução de problemas, Processo crítico-social, Pontos de vista, Inferência, Explicação, Tomada de decisão, Argumentação, Auto-regulação, e Raciocínio prático. De acordo com Casiraghi e Almeida (2017), estas habilidades cognitivas são funções mentais que incluem comportamentos abstrusos de análise e síntese, de fundamentação e de tomada de decisão, voltados para metas.

Foi feito uma espécie de esboço do guia de indicadores das habilidades cognitivas do pensamento cognitivo (PC), considerando os resultados obtidos e considerando a análise qualitativa dos dados à luz dos fundamentos teóricos deste estudo, desenvolvendo uma lista de sete habilidades cognitivas: interpretação, esclarecimento, análise, avaliação, empatia intelectual, resolução de problemas e visão transformadora. Habilidades cognitivas precisam de atenção

no desenvolvimento do ser humano, já que estas estão diretamente também relacionadas com habilidades motoras e afetivas em sociedade, como explica Jacqueline Lustosa *et al.* (2020):

Levando-se em conta que o desenvolvimento humano está associado aos processos de socialização, do pensamento humano e da interação do indivíduo com o mundo e com o ambiente em que está inserido, utilizamos neste trabalho três dimensões consideradas essenciais para o entendimento do desenvolvimento humano: as habilidades motora, cognitiva e socioafetiva. (LUSTOSA *et al.*, 2020, p. 3).

O objetivo de elaborar um modelo de indicadores das habilidades cognitivas do pensamento crítico foram alcançados na primeira etapa da pesquisa, sendo este modelo delineado baseado em estudos nacionais, regionais e internacionais e em contribuições teóricas, e os resultados obtidos através da análise de dados qualitativos coletados nos grupos focais e questionários aplicados na pesquisa. É importante tomar como base e referência estudos posteriores, utilizando de metodologias que tenham dado certo e com apresentação de ótimos resultados.

Sobre os participantes da pesquisa, 70% dos participantes eram mulheres. No contexto das carreiras em que este estudo foi realizado, essa diferença em favor do sexo feminino é comum em todos os cursos. Isto pode se dar pelo número maior de mulheres nas universidades, como descrito por Venturini (2017), quando afirma que as mulheres representam a maioria dos concluintes de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a partir de senso realizado por Banco de Dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bancos de dados com informações dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Censos Demográficos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e informações constantes no site do CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na pesquisa em questão, o nível geral de desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento cognitivo foi de 68,85%, indicando um nível médio de desenvolvimento. A média de habilidade de interpretação foi de 77,8%, sendo a mais alta, seguida pela avaliação, com média de 73,4%. O nível mais baixo de desenvolvimento foi obtido na habilidade denominada resolução de problemas, com apenas 60,33%. Estes resultados mostram que as médias alcançadas para cada habilidade apresentam diferenças significativas.

Por fim, o documento sobre Pensamento Crítico no treinamento profissional, apresenta resultados concretos de habilidades nesta área, bem como um N satisfatório dos participantes da pesquisa, fazendo destes resultados dados decisivos para a seleção de habilidades cognitivas do pensamento crítico e indicadores a serem incluídos no modelo desenhado no estudo.

O guia convida à toda comunidade acadêmica e científica à um debate nacional sobre essa forma de raciocínio, recomendando a estes ambientes que haja a promoção da pesquisa e a prática de estratégias de ensino-aprendizagem que agenciem o desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

CASIRAGHI, B.; ALMEIDA, L. S. Elaboração de um instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes universitários. Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho, p. 30-41, 2017.

DOMINGUEZ, C. NOTA INTRODUTÓRIA: Pensamento crítico no ensino superior: formação docente, práticas letivas e instrumento de avaliação. Revista Lusófona de Educação, v. 44, n. 44, 2019.

LUSTOSA, J. C.; RAMALHO, W.; GIROLETTI, D. A. Desenvolvimento e aplicação de um modelo de mensuração da influência de um projeto de educação complementar nas habilidades motora, cognitiva e socioafetiva do aluno. Anais do VIII Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade. São Paulo, SP. 2020.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: ciência e profissão, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

VENTURINI, A. C. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 11, p. 1-15. Florianópolis, SC. 2017.

Resenha crítica do livro *Pedagogia da autonomia*

Suélia Cardoso da Silva

Maria Lúcia Serique Reis

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

Maria Rosilene Lima da Silva

Aylem Alecrim Amaral

Darcy Cleide Bezerra da Silva

Cristini de Sousa Santos Biase

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.18](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.18)

O livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, é composto de três capítulos: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; e Ensinar é uma especificidade humana.

Freire, chama a atenção à importância de uma pedagogia pautada na solidariedade, na ética, no respeito à dignidade e autonomia discente.

O autor apresenta no texto, elementos fundamentais e necessários ao ensino docente, como dimensão social da formação humana: a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes do aluno, a criticidade, a estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, o respeito à autonomia do educando, o bom senso, a humildade, tolerância e luta para defesa de seus direitos, a apreensão da realidade, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, a segurança, competência profissional e generosidade, o comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo, a liberdade e autoridade, a tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, a disponibilidade para o diálogo, e querer bem aos educandos.

Freire, no primeiro capítulo, aborda sobre a importância de refletir sobre a formação docente e a prática educativa, possibilitando exercer a prática docente em benefício da autonomia discente, relacionando a teoria junto a prática para a construção de uma reflexão crítica. Enfatiza, o autor, que na relação entre professor e aluno, ambos aprendem juntos, pois ao ensinar o professor aprende, assim como o aluno, ao aprender também ensina.

Quanto à pesquisa, o autor aborda ser essencial ao ensino, visto que amplia os conhecimentos, não existindo ensino sem pesquisa e vice versa, pois o essencial no professor pesquisador é a sua curiosidade crítica, de indagação, em que se assuma como pesquisador. Ressalta também que o saber do educando precisa ser respeitado, aproveitando suas experiências sociais e de vida, possibilitando facilitar o desenvolvimento de seu aprendizado. Afirma, ainda, que a criticidade, que é exigida pelo ensino, deve estar relacionada à uma rigorosa formação ética, pois, o indivíduo é ser histórico-social, tornou-se ser ético, com capacidade de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, estando a ética próxima ao ser humano, considerando que o ensino dos conteúdos deve estar relacionado à formação moral do aluno.

A corporeificação das palavras pelo exemplo, citada por Freire, está relacionada ao pensar certo e fazer certo, ou seja, colocar em prática o que pensa ou fala, pois não existe pensar certo se o indivíduo não pratica o que fala, quem pensa certo é seguro em seus argumentos e mesmo que discorde do outro, respeita outra ideia e posicionamento, sem sentir rancor, visto que faz parte do pensar certo a generosidade, a humildade, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação. Contudo, toda forma de preconceito, de raça, classe, gênero, ofende o ser humano e nega radicalmente a democracia.

O autor retrata constantemente no texto, a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, que deve ser contínua na formação e exercício permanente do professor, em um movimento dialético e dinâmico que envolve o pensar e o fazer docente, em que caminham juntas a teoria e a prática, instigando a curiosidade epistemológica do aluno, na busca de facilitar seu

aprendizado.

Freire enfatiza, em seu livro, que é essencial no exercício da prática docente a assunção da identidade cultural, em que o sujeito precisa assumir-se como ser histórico, político e social, capaz de transformar sua realidade, lutando contra as injustiças sociais e a favor de seus direitos, em prol de construir uma sociedade democrática, mais justa e solidária. Ressalta ainda, que o aprendizado na escola não é exclusivamente transferência de conteúdos, reforça que o espaço escolar tem caráter socializante, que a relação entre os sujeitos é um processo de aprendizado, que acontece na informalidade, através das experiências e relações sociais em todos os espaços em que atuam o indivíduo. Acrescenta, Freire, ser de suma relevância na formação docente compreender e reconhecer o valor dos sentimentos, das emoções, da afetividade, da relação amorosa e incentivadora entre professor e aluno, a fim de resgatar a auto-estima discente.

No segundo capítulo, o autor, inicia reforçando: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Freire salienta que o professor precisa estar aberto às curiosidades e indagações dos alunos, considera a experiência e vivência discente, com situações práticas e concretas do cotidiano, agindo de acordo com o que fala, em constante respeito mútuo, criticidade e rigorosidade metódica.

Para o autor, o professor crítico precisa ter consciência do inacabamento, visto que o conhecimento é um processo contínuo, nunca estará pronto e acabado, por isso há a necessidade da disposição à mudança, à aceitação do diferente, pois o ser humano é parte do processo histórico cultural, das relações com o meio, relações essas que precisam serem solidárias e éticas.

Aborda que a autonomia do educando precisa ser respeitada, independente de sua idade, sendo um dever ético exercer a prática docente sem discriminação, conforme relata o autor: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

O bom senso é citado, por Freire, como sensor que direciona para autoavaliar a prática docente, que seja cada vez mais humanizadora, buscando coerência nas decisões do professor, em que atue com humildade e tolerância, mas que lute em defesa de seus ideais e direitos.

Freire, aponta que a contribuição positiva para a formação discente é fundamental no processo de aprendizado, visto a prática educativa com alegria e esperança, fazendo parte da natureza humana, sendo necessárias e indispensáveis à experiência histórica. Eis que a educação é humana, diretiva, moral e política, por isso não pode ser neutra, nem mesmo o sujeito posicionar-se de tal forma, devendo opor-se às injustiças, pois a mudança é possível através da ação político-pedagógica.

O conhecimento acontece através do exercício da curiosidade, de questionar, indagar, conforme o autor é necessário estimular a pergunta, a reflexão crítica, pois a curiosidade discente não pode ser impedida por procedimentos autoritários, eis que o processo de aprender e ensinar move-se por meio da curiosidade, que quanto mais praticada, fortalece o conhecimento.

No terceiro capítulo, Freire aborda que o docente democrático precisa ser seguro de sua autoridade, sem a necessidade de ser autoritário, pois um clima respeitoso nas relações entre professor e aluno, propicia um ambiente harmônico entre ambos, de liberdade e autonomia dis-

cente, em que assume a responsabilidade de suas ações, e fortalece a competência profissional docente.

A relação entre professor e aluno também envolve a relação teoria e prática, para o autor, visto que é através dos gestos, das atitudes, das percepções, em que ambos observam o posicionamento do outro, que precisam ser de acordo com a teoria, ou seja, com o que é defendido, com o que é falado, pois o estreitamento dessas relações é essencial no espaço democrático escolar, eis que favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Freire defende que os interesses humanos devem prevalecer aos interesses do mercado, em que a prática educativa exige um posicionamento a favor da humanidade, da liberdade, da democracia, contra o autoritarismo e ditadura. Ressaltando a importância de valorizar o saber técnico e científico, que é indispensável à ética humana, de forma que o educador lute a favor de seus direitos, contrário às injustiças, às transgressões éticas e aos interesses do mercado.

O autor aborda, em seu livro, a relação entre autoridade e liberdade. Para ele, a democracia coerente é respeitar a relação possível entre autoridade e liberdade, que ambas são essenciais no exercício da cidadania. Porém, é necessário, eticamente, o limite da liberdade mas com autoridade, sem autoritarismo, pois a liberdade precisa de limites, mas com respeito ético. Enfatiza quanto a importância do jovem ter liberdade para decidir seu futuro, pois tomando suas próprias decisões, o sujeito, vai construindo sua autonomia.

Para Freire o ensino educacional exige tomada consciente de decisões, possibilitando tornar o ser humano um ser ético de opção, de interesses, que pode ou não transgredir a eticidade, no entanto, o educador crítico democrático precisa ser consciente porque a educação não é neutra, mas exige coerência em suas ações, acreditando que é possível mudar a realidade para um mundo melhor, entende-se que a tarefa político social também acontece por meio de lutas contra as injustiças, a favor das igualdades e direitos sociais.

O autor considera relevante saber escutar o aluno, pois na comunicação, através da fala e da escuta o silêncio é fundamental no processo de comunicação dialógica, pois os sujeitos do diálogo têm os mesmos direitos de serem ouvidos e expressarem suas falas, tendo a compreensão que a fala de ambos tem a mesma importância, por isso deve-se respeitar o momento de ouvir e de falar. Freire ressalta que o educador democrático deve motivar quem escuta, colocando-se a disposição para ouvir, sempre com palavras incentivadoras, provocando a curiosidade crítica no educando para sua compreensão, pois ao saber escutar, o docente desenvolve melhor seu posicionamento.

Na visão de Freire o sistema capitalista neoliberal fortalece cada vez mais a economia do mercado, fundada na ética do lucro. Considera que é essencial reconhecer a força da ideologia na prática educativa docente, indo contra a esses interesses ideológicos, por meio do compromisso solidário, da luta do cidadão contra a maldade neoliberal. Visto que a ideologia tem o poder de manipular a sociedade, em benefício da globalização econômica, mascarando os prejuízos econômicos aos menos favorecidos, aumentando a pobreza e a miséria de milhões de pessoas. O autor vai em defesa aos interesses humanos, da ética, da solidariedade humana, quando diz que: “A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”.

Para Freire o ensino exige disponibilidade para o diálogo, mesmo que o outro tenha visão e opiniões divergentes das suas, considerando que há a necessidade de respeitar as diferenças,

os pensamentos divergentes, dando abertura à relação dialógica. Reforça que no exercício da prática docente é relevante despertar o aluno para o aprendizado, a ter a compreensão da força ideológica, dos interesses mascarados, e adquirir conhecimentos de saberes técnicos.

Por fim, Freire enfatiza ser importante querer bem aos alunos, quando diz que deve fazer parte da experiência pedagógica “o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Para o autor a afetividade deve fazer parte da relação com os alunos, porém, ressalta que esse sentimento não pode interferir no dever ético e na autoridade docente, e que a prática do professor precisa ser alegre, respeitosa, mas com seriedade e rigidez, ou seja, pode ser praticada sem arrogância intelectual, com solidariedade.

Afirma que o educador democrático, em sua prática educativa deve desenvolver uma atividade especificamente humana, com afetividade, capacidade científica e domínio técnico, com responsabilidade ética, em constante exercício para o aperfeiçoamento da autonomia discente. Orienta que: “... permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”.

Portanto, considera-se que Freire, em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, traz grandes contribuições para o exercício da prática docente, possibilitando facilitar o aprendizado discente, resgatando a dignidade e autonomia do aluno, através de uma relação mútua de respeito e empatia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição – Coleção Leitura.

Resenha crítica do livro: “Educação como Prática de Liberdade” de Paulo Freire

Rubenita Farias de Oliveira Souza

Raquel de Oliveira Araújo

Maria Ivanete Bezerra dos Santos

Maria Lúcia Serique Reis

Suélia Cardoso da Silva

Maria Rosângela de Almeida Aquino

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.19](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.19)

O livro **“Educação Como Prática Da Liberdade”**, de Paulo Freire, 21ª Edição, publicado pela Editora Paz e Terra, com 130 páginas, de 1992, está estruturado por uma apresentação de Francisco C. Weffort, seguida de uma canção de Thiago de Mello, um pequeno agradecimento e esclarecimento. Na sequência contém quatro capítulos e apêndice.

Na apresentação deste livro denominada **“Educação e Política”**, a qual Francisco C. Weffort chama de ensaio, propõe algumas linhas mestras da visão global pedagógica e métodos de ensino de Freire. Este trabalho escrito depois da queda do governo Goulart, nos intervalos das prisões e concluído no exílio, apresenta reflexões e avaliações de seu autor, sobre o Método de Alfabetização de Adultos, contextualizando historicamente a realidade do indivíduo, com temas de significação sociológica e política.

As ideias expostas no livro destacam às dimensões teóricas e práticas do autor, iniciada no Nordeste, em 1962, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, com 300 trabalhadores rurais alfabetizados em 45 dias. Com isso, a aplicação do sistema se estendeu por todo o território nacional, sendo desenvolvidos entre junho de 1963 a março de 1964, cursos de capacitação de coordenadores a alguns milhares de jovens e estudantes em quase todas as capitais dos estados.

Com tal movimento em ascensão, o plano de 1964, seria à instalação urbana de 20.000 círculos de cultura para dois milhões de analfabetos, momento de idealização da educação popular e conscientização política, cultural e social das classes excluídas. O Golpe Militar, e de Estado, considerando a metodologia subversiva, reprimiu, interrompeu e desestruturou os trabalhos de maior esforço de democratização da cultura já realizada no Brasil. O ato de repressão rendeu a Freire 70 dias de detenção e depois foi exilado.

O apresentador da obra expõe que as fontes do pensamento do educador Paulo Freire têm a dialogação como existência de uma educação, como prática da liberdade, em seu modo de instauração histórica, associando a teoria e o fazer, como elementos de efetividade e eficácia, na medida da participação livre e crítica dos educandos. O autor prime pelo respeito à liberdade dos educandos de nunca serem chamados de analfabetos e sim de alfabetizandos. A grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” e que no saber democrático é impossível “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder”.

Para Weffort a mais importante reflexão das ideias de Paulo Freire são propostas de desenvolvimento de políticas de caráter popular, na luta dos milhões de alfabetizandos do Brasil hoje e para as futuras gerações. A alfabetização merece destaque, diz ele, por ser o campo inicial do trabalho do autor. p. 14. A pedagogia de Paulo Freire é uma pedagogia para homens livres e o princípio essencial é que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”, porque “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. p. 14

No tópico intitulado **“Canção para os fonemas da alegria”**, Thiago de Mello mostra quão doce é para o educando enxergar o que não via. A palavra ti-jo-lo, por exemplo, contextualizada com o seu trabalho o fez descobrir que a palavra vive nas construções que ele mesmo ergueu.

Na terceira parte indicado como **“Esclarecimento”**, Paulo Freire indica que o seu esforço educativo não nasceu do acaso, mas devido às condições especiais da sociedade brasileira pela qual passava. Queria ele uma sociedade descolonizada, uma educação para a liberdade, por meio da auto-reflexão, em que o homem fosse uma opção para o amanhã, sujeito de sua história e não considerado “coisa”.

No primeiro capítulo **“A Sociedade Brasileira em Transição”**, Paulo Freire apresenta um panorama de graves problemas sociais, sua interpretação sobre as forças políticas na década de 1960, esclarece pressupostos filosóficos e objetivos de luta por uma educação libertária, que retire o homem da condição de dominação imposta e o faça sujeito de sua história. O Brasil, segundo Freire, vivia um tempo de trânsito de uma sociedade fechada, com alto índice de analfabetismo, onde predominava a dominação de uma elite privilegiada frente à chegada de uma sociedade aberta e democrática. O autor enxerga no homem uma relação com o mundo de forma transcendental, numa ordem de características que o distingue da esfera animal, por ser humano, mais que contato, mas de relações, por está no mundo e com o mundo. Tais relações, diz o texto, há uma nota presente de criticidade, pluralidade, de consequência, temporal e reflexiva.

Para Freire o caráter existencial ultrapassa viver porque transcender, discernir e dialogar são exclusividade do existir, que liberta o homem da unidimensionalidade, de espectador e interferir sobre a realidade, lançando-o num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. Entende Paulo Freire que a integração do homem ao seu contexto é resultante de estar nele e com ele, acrescida da possibilidade de criticidade, nota fundamental para ser homem Sujeito. Diferente da acomodação que em sua passividade daria margem apenas a uma débil ação defensiva.

No capítulo seguinte – **“Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática”** – são analisadas as raízes da sociedade brasileira. Freire faz um apanhado de resgate de momentos da história e características do Brasil, desde o período colonial. Ele revela a posição de inexperiência democrática e possíveis causas da incapacidade que a sociedade tem de entender e aplicar os princípios democráticos. Causas como a empreitada de exploração comercial da terra, por só visarem o lucro e não a de ficar nela e com ela. A posse do território se fez por meio de grandes fazendas, que favoreceu a cultura de “proteção” aos moradores desses domínios protegidos, tempo de mandonismo e paternalismo, sem dialogação ou integração, mas ajustamento.

A submissão do homem brasileiro sempre esmagado pelo poder, que não votava nem era votado, favoreceu uma sociedade autoritária, fechada e alicerçada na escravidão. Segundo Freire a vinda de Dom João VI para o Brasil, provocou alterações na estrutura social, com novas experiências no sentido democrático, como a criação de escolas, imprensa, biblioteca e ensino técnico, mas antagonicamente, reforçava as tradições verticalmente antidemocráticas, pois a força do poder estava na burguesia e nos doutores formados na Europa, que copiavam o modelo democrático europeu, sem levar em conta a inexperiência democrática e realidade social brasileira, além da preservação do trabalho escravo.

Após a rachadura do sistema fechado começa uma tentativa de participação popular, de emersão. Relata o autor que a democracia antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, caracterizada pela transitividade de consciência no comportamento do homem, tendo de ser feita não apenas com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos. (p.88). Segundo Freire, as décadas de 20 e 30 receberam o grande impulso do surto industrial e a crescente ur-

banização, além de alterações que refletiram na vida nacional, como a cultura, artes, literatura, ciências e pesquisas.

A análise do terceiro capítulo – **“Educação “Versus” Massificação”** - feito por Freire é sobre a crítica à educação tradicional em relação às práticas pedagógicas nas escolas da época. Diz o autor que o educador brasileiro deve ter a preocupação de atuar com vistas à educação crítica, em constante diálogo, contribuindo e lutando pela aprendizagem da democracia, com a própria existência desta.

A luz da pedagogia Paulo Freire busca respostas na crença de uma educação mais consciente de sua transitividade, uma escola que se distanciasse dos modelos estrangeiros, do verbalismo, sem arbitrariedade e inovadora. Uma educação voltada para a pesquisa e debates sociais, abandonando a consciência ingênua. Freire insiste em dizer que o grande desafio brasileiro além da superação do analfabetismo seria a superação da inexperiência democrática, mesmo porque as influências renovadoras do cinema, caminhão, avião, televisão e rádio se associavam as percepções populares. O autor enfatiza a importância da educação integral, na formação do trabalhador técnico e profissional, fazendo menção do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB - e o da Universidade de Brasília, como dois empenhos importantes da educação, ambos frustrados pelo Golpe Militar.

No quarto e último capítulo – **“Educação e Conscientização”** – A oralidade de Paulo Freire expressa a sua preocupação com os déficits quantitativos e qualitativos da educação brasileira e a multiplicidade de analfabetos e crianças sem escolas. Sintetiza o método de educação popular, uma formação de qualidade que o golpe militar impediu sua continuidade, o de ser implementado vinte mil círculos de Cultura em todo o país. Baseado em seu método, Paulo Freire propôs uma educação ativa, crítica, participante e dialogal, afirmando que só por meio da educação o homem reconhece a liberdade e igualdade em todas as áreas da sua vida com participação no governo por ser sujeito criador.

Analisa Paulo Freire cinco fases de elaboração e execução de seu método destacando a participação dos adultos na construção do ensino em seu próprio alfabetizar.

No apêndice do livro são apresentadas dez situações existenciais e os diversos momentos do processo da alfabetização de adultos. Registra o autor 17 palavras geradoras, de uso comum na linguagem do povo, carregadas de experiências vividas, escolhidas, pesquisadas e aplicadas no Estado do Rio de Janeiro.

O livro: **“Educação como Prática da Liberdade”** reflete as ideias e importância de Paulo Freire para a época passada e presente, pois se faz necessário dar continuidade às elaborações das suas propostas do “Método” de alfabetização de adultos. Além de expressar o seu estilo pedagógico Freire faz o homem entender que nasceu livre e pode lutar por mudança à medida que encarna a educação como forma de liberdade democrática.

Neste sentido, **“acreditar”** é a palavra geradora que deve permear o homem e a sociedade, a superar uma consciência ingênua, gerando criticidade, dialogando a partir da reflexão social, criando e recriando ideias no mundo com o mundo. O livro é indicado para todos que buscam entender o papel da educação como agente de transformação social. Paulo Freire oferece toda a sua experiência como homem e educador que vê e sente na educação a conscientização do homem como sujeito de sua própria história, porque educação é antes de tudo “um ato de

amor”.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 21ª Edição, 1992.

Organizadora

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Doutora em Educação (2022/UEPG). Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade/UEPG (2014). Tem graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1999). Especialização em Educação: Fundamentos e Metodologia (1998/UEPG), Especialização em Gestão Pública Municipal (2011/UEPG) Especialização em Educação e Escola em Tempo Integral: Desafios e perspectivas. (FAEL, 2018). Atualmente é Coordenadora de Língua Portuguesa/Alfabetização na Rede Municipal de Ponta Grossa e professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Sagrada Família (FASF). Participante do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação, da FASF. Integrante do grupo de pesquisas HISTED-BR Campos Gerais. da UEPG.

Índice Remissivo

A

- alunos* 7, 20, 21, 23, 29, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 56, 62, 67, 69, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 85, 93, 98, 99, 102, 103, 104, 115, 117, 118, 121, 122, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 165, 166, 169, 204, 205, 206, 208, 214, 215, 220, 222
- ambiente* 5, 12, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 44, 46, 52, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 114, 119, 120, 121, 122, 127, 138, 141, 150, 157, 158, 159, 202, 216, 220
- ambiente educacional* 66, 70, 72, 74, 91, 98, 99
- ambiente escolar* 5, 12, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 40, 78, 89, 91, 92, 101, 103, 127, 158, 159, 202
- aprendizagem* 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 38, 41, 42, 46, 54, 55, 57, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 114, 115, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 159, 168, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 216, 221, 226
- aprovação* 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198
- autonomia* 8, 37, 44, 50, 67, 71, 72, 73, 78, 80, 82, 87, 91, 92, 98, 102, 105, 108, 133, 166, 202, 203, 209, 211, 218, 219, 220, 221, 222

B

- brincar* 6, 32, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 120, 137, 140, 141, 202

C

- cognitivas* 8, 33, 69, 86, 149, 150, 211, 212, 213, 214, 215, 216
- competências* 8, 71, 72, 97, 99, 114, 127, 163, 166, 167, 168, 212, 213, 214, 215
- comportamento* 28, 50, 159, 165, 225
- criança* 57, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 108, 109, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 152, 154, 155, 202, 203, 204, 205, 206, 207
- crítica* 8, 9, 17, 20, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 61, 67, 73, 108, 131, 210, 211, 212, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226
- cultura* 17, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 46, 47, 52, 53, 61, 68, 87, 88, 92, 93, 97, 102, 104, 138, 167, 202, 203, 208, 224, 225, 226

cultural 5, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 40, 43, 52, 54, 55,
72, 73, 81, 87, 92, 103, 112, 138, 204, 219, 220, 224

D

decoloniais 50, 51, 52, 60, 62

decolonial 5, 40, 49, 50, 52, 53, 55, 58, 62, 63, 64

dificuldades 5, 6, 24, 25, 65, 66, 69, 72, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 87, 96, 97, 98, 102, 104, 132, 135,
148, 159, 163

dificuldades de acesso 5, 65, 66, 72, 74, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82

dignidade 31, 32, 44, 46, 69, 113, 219, 222

diversidade cultural 28, 30, 33, 34

docente 10, 12, 14, 20, 23, 24, 25, 29, 33, 45, 47, 70, 73,
75, 78, 79, 81, 82, 83, 97, 100, 103, 109, 111, 112,
117, 118, 119, 124, 168, 202, 209, 212, 215, 217,
219, 220, 221, 222

docentes 24, 28, 29, 38, 97, 100, 103, 110, 111, 117, 124,
144

E

EaD 5, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83

educação 4, 5, 6, 7, 10, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55,
56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 97, 99, 100,
102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 160, 161,
164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 202, 203,
205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 217, 219, 220,
221, 224, 225, 226

educação bilíngue 146, 148

educação infantil 6, 7, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 111, 112,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 202, 203,
205, 206, 207

educação libertadora 5, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 62, 211

educador 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 56, 73, 87, 89, 90, 91,
92, 93, 114, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 204, 206,
208, 221, 222, 224, 226

ensino 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 45, 46,
50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 72,
73, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137,

139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 156, 158, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209,
211, 214, 216, 217, 219, 221, 224, 225, 226

ensino médio 7, 117, 127, 145, 146, 147, 158, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 202

escola 5, 6, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 60,
70, 86, 88, 91, 93, 98, 99, 102, 104, 105, 107, 108,
109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 127,
129, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146,
147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 165, 166,
168, 169, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 211, 220,
226

escola formal 6, 107, 108

escolar 5, 12, 14, 17, 19, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 39, 40, 41, 42, 45, 51, 55, 58, 68, 70, 78, 86,
87, 89, 91, 92, 94, 97, 101, 103, 104, 109, 113, 115,
116, 119, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 132, 137,
138, 148, 156, 158, 159, 160, 163, 167, 168, 169,
202, 220, 221

escolas públicas 6, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
104, 106, 142, 157, 158, 167

escrita 7, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 136, 137,
138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 150,
151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 204, 206,
207

estudantes 24, 39, 50, 51, 77, 117, 127, 128, 167, 168,
203, 205, 211, 217, 224

F

fábulas 206

formação 10, 12, 14, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 38, 39, 42,
44, 50, 51, 52, 67, 69, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 83,
97, 99, 100, 101, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 131, 135, 137,
138, 140, 143, 160, 166, 167, 168, 203, 204, 205,
208, 209, 211, 212, 214, 217, 219, 220, 226

formação docente 12, 25, 83, 97, 109, 112, 217, 219, 220

G

gêneros orais 5, 11, 12, 13, 15, 16, 21, 23, 24, 25, 203

H

história 16, 28, 31, 35, 48, 51, 59, 61, 63, 70, 111, 112,
116, 124, 132, 138, 141, 143, 147, 158, 159, 202,
205, 206, 207, 225, 226

hospital 108, 109, 115, 119, 120, 121, 122

I

interação 13, 19, 33, 66, 68, 69, 72, 77, 80, 85, 89, 90, 91, 93, 98, 99, 115, 116, 126, 127, 129, 133, 137, 138, 139, 141, 143, 202, 203, 207, 216

interculturalidade 5, 33, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 62, 63

L

libras 7, 145

linguagem 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 46, 57, 82, 137, 138, 139, 141, 143, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 167, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 226

linguagem oral 14, 25, 137, 138, 139, 143, 204, 206

língua portuguesa 7, 25, 57, 145, 152, 159, 161, 167, 206

livro didático 5, 11, 12, 13, 22, 23, 137, 141, 142

M

matemática 6, 82, 94, 105, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 166

metodologias ativas 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

O

oral 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 137, 138, 139, 143, 148, 203, 204, 206

P

Paulo Freire 9, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 94, 107, 219, 223, 224, 225, 226

pedagogia 6, 37, 41, 47, 52, 55, 61, 91, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 209, 212, 219, 224, 226

pedagogia hospitalar 6, 107, 108, 109, 116, 120, 123

pedagógico 17, 25, 28, 33, 34, 42, 64, 68, 71, 72, 76, 77, 78, 100, 104, 105, 106, 108, 110, 119, 122, 141, 166, 203, 205, 222, 226

pensamento 8, 10, 28, 53, 55, 57, 61, 87, 119, 130, 131, 139, 147, 166, 204, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 224

política curricular 7, 162, 163, 165

política educacional 26, 163, 164

político 28, 33, 34, 38, 44, 45, 50, 52, 54, 55, 59, 81, 99, 104, 112, 220, 221

preconceito 5, 27, 28, 29, 33, 34, 43, 53, 55, 57, 60, 85,

93, 219

prejuízos 116, 127, 181, 188, 189, 190, 193, 194, 197, 221

professores 4, 10, 14, 24, 29, 33, 39, 42, 59, 62, 70, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 108, 111, 112, 113, 117, 118, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 138, 141, 146, 152, 156, 157, 158, 159, 168, 202, 205, 206, 209, 212, 214, 215

profissional 8, 32, 39, 58, 59, 60, 69, 70, 79, 82, 99, 100, 108, 110, 111, 113, 118, 119, 123, 124, 127, 164, 170, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 221, 226

Q

qualidade 28, 29, 30, 34, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 61, 67, 69, 71, 72, 74, 80, 88, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 133, 147, 164, 169, 211, 212, 214, 215, 226

R

reprovação 165, 167, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199

resenha 17, 211, 214

resistência 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 80, 101, 105

S

saber 5, 25, 30, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 55, 58, 81, 90, 116, 121, 124, 129, 152, 154, 155, 207, 212, 219, 220, 221, 224

saúde 30, 44, 46, 58, 87, 108, 109, 118, 120, 122, 123, 158

sociais 4, 10, 12, 18, 20, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 68, 71, 74, 75, 79, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 104, 105, 112, 114, 120, 121, 131, 141, 151, 211, 219, 220, 221, 225, 226

social 10, 12, 13, 17, 19, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 79, 81, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 121, 126, 127, 137, 138, 140, 141, 143, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 211, 212, 215, 219, 220, 221, 224, 225, 226

sociedade 10, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 42, 45, 47, 48, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 67, 68, 69, 72, 78, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 102, 104, 105,

109, 110, 113, 115, 129, 130, 137, 138, 146, 167,
168, 202, 204, 205, 208, 212, 214, 216, 220, 221,
225, 226

subsídio 6, 84

surdo 146, 147, 149, 156, 157, 159, 160, 161

T

tecnologia 66, 67, 68, 71, 72, 78, 97, 98, 99, 103, 126,
128, 130, 133, 134, 135

TIC 69, 79, 98, 99, 100, 105

transdisciplinaridade 50, 51, 52, 58, 59, 62

V

vida 12, 30, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 54, 56,
57, 58, 61, 62, 64, 71, 75, 90, 92, 93, 108, 109, 112,
116, 118, 120, 121, 124, 129, 131, 132, 133, 135,
137, 149, 150, 163, 168, 202, 203, 206, 207, 215,
219, 225, 226



AYA EDITORA
2022