

EDUCAÇÃO & CONHECIMENTO



Organizadoras

**Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta**



Editora Poisson

1

volume

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta

Educação e Conhecimento

Volume 1

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2023

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação e Conhecimento – Volume 1/ Organização: Maria
Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia
Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-272-3

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.
PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br

Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: O olhar da escola e o olhar dos pais 07

Sonia Maria de Sousa Fabricio Neiva

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.01

Capítulo 2: Avaliação da qualidade na Educação a Distância a partir de padrões para o desenvolvimento de materiais didáticos: Uma revisão de literatura 11

José Matias dos Santos Filho, Samira Fayez Kfourri da Silva, Anderson Teixeira Rolim

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.02

Capítulo 3: Um olhar sobre a sala de aula virtual: Construindo conhecimentos sobre a docência 23

Irene Jeanete Lemos Gilberto

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.03

Capítulo 4: Relato de experiência do Estágio Supervisionado para a formação de Professores II durante a pandemia de COVID-19 29

Fabio Marques de Oliveira Neto, Vaneska Oliveira Caldas, Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.04

Capítulo 5: PIBID e suas contribuições para a formação docente durante a pandemia da Covid-19: Um relato de experiências 35

Janiciara Botelho Silva, Monialine Sousa de Oliveira, Fabíola Maria Rodrigues Viana, Ana Raquel dos Santos Pereira, Rosângela Maria Rodrigues de Sousa, Talita dos Santos Santana

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.05

Capítulo 6: Imersão e interatividade na aprendizagem de Matemática em educação especializada utilizando jogos digitais 42

Luiz Fernando Reinoso, Raimundo Alves dos Reis Neto

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.06

Capítulo 7: A importância da tecnologia na formação de Professores/as e suas implicações: Uma leitura a partir da pandemia da COVID-19 55

Rosângela Albélia Rodrigues Rabelo, Luiz Augusto de Moraes Rayol, Tânia Regina Lobato dos Santos, Pedro Franco de Sá

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Os animais, o meio ambiente e eu: Ressignificando aprendizagens após aulas *online* 60

Luciana Araújo Gouveia da Silva, Wedja Rosalina Soares dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.08

Capítulo 9: Avaliação à luz dos parâmetros para promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil cearense 65

Kauanne Kátia Moreira Braga, Lidian Marques Felício Barbosa, Maria Edilene dos Santos Alexandre, Ana Angélica Rogério Gomes Freire, Maria Rosilene Teixeira Borges

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.09

Capítulo 10: A prioridade das políticas da primeira infância no município dos três climas: Cuidando do presente de nossas crianças..... 77

Ilaneide Marques Souto Bezerra, Elizabeth Figueiredo de Oliveira Cruz, Francisca Liziany Medeiros de Oliveira, Kelly Rodrigues Lemes, Ilani Marques Souto Araújo

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.10

Capítulo 11: Uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetização no Ensino Fundamental: Passeando no estado do conhecimento..... 83

Julane Queiroz Costa Santos, Jucieude de Lucena Evangelista

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.11

Capítulo 12: As redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem: Um estudo sobre como estão inseridas na vida dos estudantes do Ensino Médio brasileiro na cidade de Caruaru/PE 90

Maria Alice França de Albuquerque, Cirana Raquel Vasconcelos Dantas

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.12

Capítulo 13: A presença da literatura nas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Conexões dialógicas com percepções de docentes do Ensino Médio..... 106

Alexsandro Vital de Almeida, Ivanda Maria Martins Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.13

SUMÁRIO

Capítulo 14: Projeto de ensino para alunos do primeiro ano do Ensino Médio: Com ênfase na história do Brasil Império..... 117

Fernanda Aparecida Coelho, Fabiano Tadeu Sampaio

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.14

Capítulo 15: O ensino de história das doenças a partir de fontes primárias em sala de aula..... 125

Raiza Aparecida da Silva Favaro, Lucas do Nascimento Rodrigues, Gabrielle Legnaghi de Almeida

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.15

Capítulo 16: Focos de aprendizagem científica: Análise de uma aula de Química remota sobre substâncias puras e misturas do Programa Aula Paraná 131

João Paulo Silva, Bruno Rodrigues Feitosa, Vanessa Kienen, Priscila Bonfim Gonçalves, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.16

Capítulo 17: Utilização de mapas conceituais como apoio às aulas expositivas na disciplina de Introdução a Ciência da Computação..... 134

Agnaldo da Costa, Luiz Alberto Pilatti, Geraldo Ranthum

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.17

Capítulo 18: O ensino remoto de física experimental: Um relato de experiência da utilização do *Tinkercad* para uma aprendizagem significativa de circuitos elétricos . 142

Priscila Valdênia dos Santos, Daniel de Jesus Melo dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.18

Capítulo 19: Proyecto inserción laboral grupos vulnerables Barrios CABA..... 149

Paola Salinas

DOI: 10.36229/978-65-5866-272-3.CAP.19

Autores 154

Capítulo 1

Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: O olhar da escola e o olhar dos pais¹

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva

Resumo: O artigo apresenta a avaliação pela lógica das instituições escolares que possuem uma proposição e orientação legal com os resultados de um estudo qualitativo sobre Avaliação da aprendizagem escolar na lógica dos pais de alunos do município de Arraias- TO. Verifica a leitura dos pais acerca do papel da escola no processo de aprendizagem dos filhos. O aporte metodológico se sustentou em dados do grupo focal que teve como amostra dez sujeitos: mães de alunos. Subsidiaram o estudo: D'Ávila (1998), Demo (1999), Perrenoud (1995,1999), Portes (1998) Villas Boas (1993). Os resultados revelaram que os pais avaliam o trabalho realizado pela escola. Reconhecem seu papel social e à sua maneira, identificam o que a escola faz e o que precisa ser melhorado. Apontam a avaliação da aprendizagem como um indicador de melhoria da qualidade de vida para os filhos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Relação família-escola.

¹ Esse trabalho é resultado da primeira versão do Projeto de Extensão: Avaliação sob a ótica dos pais.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida no Ensino Fundamental exige diferentes olhares no interior da escola, de acordo com os objetivos de seus interlocutores, pois a avaliação constitui-se num ato político, pode ser um exercício autoritário ou uma construção dialógica pautada no princípio da participação coletiva dos segmentos envolvidos. Bernstein (1982) alerta que a escola apresenta sua estrutura e proposta de trabalho à família sem, contudo, relacioná-lo a realidade da criança. Desse modo ela insinua que pais e crianças devem abandonar a vida que tem sentidos, significados assim que cruzam a porta da escola.

Nesse sentido foi pensado sobre a realidade escolar que a Universidade Federal do Tocantins atua, e no bojo das relações emergiu a necessidade de pesquisar sobre a percepção dos pais sobre a forma como seus filhos são avaliados. As observações do cotidiano da escola, os discursos proferidos por alguns gestores e professores em dias de estágios de nossos alunos, e em algumas reuniões que tivemos oportunidade de participar denunciavam que nessa problemática haveria questões a serem investigadas. Conhecer o contexto social e histórico em que os alunos vivem junto à família é o primeiro passo para adoção de práticas educativas mais democráticas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A ESCOLA

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) aponta o compromisso do Estado e da família no processo educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca a importância dos processos formativos desenvolvidos na vida familiar entre outros. A legislação enfatiza a necessidade da cooperação entre família e escola como mecanismo de aprendizagem dos alunos. A efetiva articulação entre pais e escola e a avaliação destes em relação à instituição poderá provocar alterações significativas nos sistemas escolares.

A educação e por consequência a escola na contemporaneidade está envolta numa complexa teia de significados e contradições. Observa-se que do ponto de vista teórico e prático, a escola deve optar entre oferecer esperanças aos alunos, possibilitando a eles acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ou então, deixá-los na ignorância e excluídos do processo cultural, social, político, etc.

Considerando a escola pública popular como sendo a que atende os setores populares, resta-nos como opção pensar que ela oportuniza a escolarização formal, que possui algum valor objetivo para os setores populares, no contexto político e econômico como o que vivemos.

Embora reconheçamos que a escola tenha nascido com o intuito de imprimir a igualdade, sua ação demonstra que ela opera a seletividade, a classificação e a exclusão gerando o fracasso escolar, especificamente das crianças oriundas de camadas populares. Razão pela qual pensar a avaliação na atual conjuntura é pensá-la no âmago das contradições do sistema educativo. “Se a escola tem de responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos” (PARO 2007, p.13).

2.2. OS PAIS

Em relação às pesquisas sobre a relação escola/família que tem como objeto de estudo as camadas populares destacamos (D’Avila, 1988; De Queiróz, 1995; Dubet & Martucelli, 1996; Lahire, 1994,1997; Laurens, 1992; Portes, 1998; Viana, 1998; entre outras). Os referidos autores enfatizam que o trabalho pedagógico desenvolvido além de complexo não segue tampouco obedece a modelos. Em razão dessa situação a compreensão dos fundamentos desse trabalho é difícil, uma vez que não se pode generalizá-lo.

Gusmão (1997) e D’Avila (1998) indicam que a escolaridade é vista em família de classes populares, como fator de melhoria das condições de vida para os descendentes o que os leva a investir na escolaridade dos filhos.

Conforme Demo (1999, p.19-20) “a nenhuma mãe simples da comunidade ocorreria à ideia estranha de que, para educar seus filhos, teria primeiro que estudar educação. Sabe educar por outros caminhos: pela convivência histórica pela identidade de princípios sociais que norteiam a vida do grupo, pelo bom senso”. Esse posicionamento nos leva a refletir sobre as formas de avaliação executadas pela escola e também nos posiciona rumo à discussão da avaliação informal que pode estar sendo feita pelos pais. A opinião dos pais acerca do processo de escolarização dos filhos realizado na escola precisa ser discutida.

2.3. LEITURA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual Apoenan de Abreu Teixeira localizada em Arraias estado do Tocantins, que atende alunos do Ensino Fundamental. Foi realizado grupo focal com dez mães² de alunos em abril de 2012. Para preservar a identidade delas, utilizamos a letra M seguida de número.

Em relação às atividades realizadas pelos filhos as mães apontaram que observam o caderno do filho, verificam se tem dever, telefonam para a professora. Dessa forma avaliam se o filho está aprendendo ou não. A maioria respondeu que vem quando são chamadas para as reuniões outras tem o costume de vir à escola. M2 acrescentou a sua resposta o seguinte: “Eu venho no natal, venho na palestra da professora dos alunos ai no teatro dos meninos para ver como é que está, se está bom, ruim, médio”. Essa resposta particularmente nos chamou atenção, pois reforça o entendimento de avaliação de resultado, ou seja, ao final do ano os pais vão à escola para saber se os alunos foram aprovados ou não. Talvez a escola ainda não tenha encontrado uma forma de mostrar como é a organização do trabalho escolar nos dias atuais.

Há o reconhecimento de os pais serem responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem dos filhos. “não só a professora é obrigada. A gente que é mãe é obrigada acompanhar para ajudar nas tarefas. Os meninos... talvez não tenham medo das professoras, mas com a presença das mães, já é uma ajuda” (M4).

Segundo as mães a escola convida para as reuniões e elas comparecem. Em relação ao que acontece as mães explicaram que respondem ao que a escola pergunta durante a reunião, o que nos permite inferir que acontece uma avaliação informal, pois não localizamos registro de avaliações feitas pelas mães, no entanto elas nos comunicaram que sugerem temas para reuniões e respondem as perguntas.

Em relação à contribuição que a participação às reuniões educacionais traz para o filho, elas sintetizaram a resposta em três palavras: educação, aprendizado e organização. Nossas consideramos acerca dessa síntese é que ela indica a visão do modo como a função social da educação se manifesta na sociedade. Pois acreditam que é dessa forma que os filhos deverão agir nessa sociedade.

As mães apresentaram dificuldade para responder se o professor explica como ele avalia o aprendizado do filho. Em sua maioria, manifestaram que não entendem; que até sabem ler, mas não compreendem o que escola faz. As orientações feitas nas reuniões são acatadas, pois os professores sabem o que fazer. Quando não compreendem perguntam aos filhos e pelas explicações tentam ajudar. As respostas mostram que a falta de escolarização não impede as mães de ajudar os filhos. Elas afirmaram o que Perrenoud (1999) discute sobre o “go-between”, ou seja, os filhos realizam a ponte entre família e escola, eles levam informações acerca do que acontece em sala de aula para casa. E por sua vez retornam para a sala de aula o que acontece em casa. Revela ainda que a escola não apresenta aos pais a proposta de trabalho da forma que eles possam entender. Essa atitude aponta que a própria escola acentua o hiato entre o conhecimento da realidade dos alunos. Elas se sentem seguras ao saber que a escola preocupa com seus filhos.

Sobre como avaliam se o filho está aprendendo ou não, as mães apontam o modo como avaliam o trabalho da escola. Segundo elas isso ocorre através da observação das tarefas de casa; na leitura, quando coloca os alunos para fazer o dever de casa, olhando os cadernos.

Questionamos as mães sobre quais são os conhecimentos elas podem propiciar aos filhos, elas foram unânimes em afirmar que: educação, respeito, carinho, amor é tarefa da família. O diferencial entre o que os pais ensinam e o que a escola ensina está na postura, aprendem a tratar as pessoas, a conviver em grupo e tem o professor para ensinar que é preparado para isso. Sobre as necessidades para melhoria do processo de aprendizagem da escola elas disseram: a) uma sala de computação para as crianças aprenderem a utilizar o computador; b) uma quadra de bola dentro da escola e coberta; c) uma horta grande para as crianças aprenderem a plantar e melhorar o lanche; d) espaço para biblioteca porque os alunos tem que caminhar até o centro da cidade para fazer pesquisa na biblioteca no centro da cidade. Todas as mães afirmaram que a escola faz muita diferença na vida dos filhos.

Talvez, a escola ainda não tenha encontrado uma forma de mostrar, como é a organização do trabalho escolar nos dias atuais e possivelmente realiza um trabalho atrelado à mesma concepção dos pais, conforme discute Perrenoud (1999). As respostas revelam que a escola não apresenta aos pais a proposta de trabalho da forma que eles possam entender.

² Destacamos que compareceram dez mães e nenhum pai; corroborando com o entendimento de a mãe ser a responsável pela educação dos filhos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da família na escola é uma importante conquista que ainda não foi bem assimilada pelos sujeitos envolvidos. Geralmente existe um receio dos pais e dos professores nessa aproximação, estes últimos ingenuamente entendem que abrir espaço para os primeiros pode representar perda de poder. Uma das possíveis razões pode ser a falta de delimitação precisa das funções educativas da escola e da família. A abertura da escola à comunidade e aos pais relaciona-se à emergência da gestão democrática nos sistemas escolares. Os resultados desse estudo apontam inquietudes relacionadas à qualidade do trabalho pedagógico realizado pela escola. As mães entendem a avaliação como nota e certificação, contudo percebeu-se que as mães compreendem a avaliação que a instituição faz, visto que nas respostas existem aspectos técnicos, éticos, estéticos pedagógicos, sociais.

REFERÊNCIAS

- [1] BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S et al. Sociologia da Educação II -A construção social das práticas educativas. Lisboa. Livros Horizonte, 1982.p.19- 31.
- [2] BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.
- [3] BRASIL, Constituição da República Federal. 1988.
- [4] D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. In: Educação & Sociedade, 62. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1998. Ano XIX, p.31-63.
- [5] DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 6.ed.Campinas, São Paulo: Autores Associados,1999.
- [6] DE QUEIROZ, Jean Manuel. L'école et ses sociologies. Paris, Nathan,1995.
- [7] DUBET, François & MARTUCELLI, Danilo. Les parentes et'école: classes populaires et classes moyennes. Lien social et politiques-RIAC, n.35, p.109-121.1996.
- [8] FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus,1995.
- [9] GUSMÃO, N. M. M. Infância e escola em famílias negras de São Paulo. In: CEDES, 42: Família, escola e sociedade. Campinas: CEDES / UNICAMP, 1997. p. 53-74.
- [10] LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: Les formes populaires de la" réusste" à l' école élémentaire. In: VINCENT, Guy(org). L'éducation prisonniere de la forme scolaire. Lyon, PUL,p.61-64,1994.
- [11] LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios: as razões do improvável. São Paulo. Ática.1997.
- [12] LAURENS, Jean Paul. 1 sur 500: La reussite scolaire en milieu populaire. Toulouse, Presses Universitaires du Miral.259p. 1992.
- [13] PARO, Vítor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo. 3ed.Xamã,2007.
- [14] PORTES, Écio Antônio. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida& SOARES, Magda (orgs). Universidade, cultura e conhecimento: a educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, p 251-277.1998.
- [15] SOBIERAJSKI, Maria Stella. Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau. Campinas, SP, 1992. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- [16] VIANA, Maria J.B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, MG,1998, 302p.Tese(Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.
- [17] VILLAS BOAS, Benigna Maria F. As práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico. Campinas, SP, 1993. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP.

Capítulo 2

Avaliação da qualidade na Educação a Distância a partir de padrões para o desenvolvimento de materiais didáticos: Uma revisão de literatura

José Matias dos Santos Filho

Samira Favez Kfoury da Silva

Anderson Teixeira Rolim

Resumo: O presente texto aborda a avaliação da qualidade na Educação a Distância a partir de padrões para o desenvolvimento de materiais didáticos. Tendo como objetivo geral uma revisão literária, discute questões do processo de desenvolvimento de materiais didáticos para EAD, a partir de padrões que contribuem para o sucesso no desenvolvimento dos cursos, desde a concepção, planejamento e execução, os quais caracterizam-se como parte da administração e gestão de programas de ensino. Reflete sobre a relação da qualidade do material didático com a legislação da educação superior e suas prerrogativas de avaliação de cursos. Por fim, considera que as instituições de ensino superior EAD devem primar por todos os aspectos legais, pedagógicos, administrativos, operacionais e indicadores que proporcionem ganhos para a sociedade, contribuindo com os indicadores de qualidade do ensino superior.

Palavras-chave: Ensino. Educação a Distância. Material Didático. Qualidade. Conteúdo Mediacional.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade da Educação a Distância - EAD, é uma questão que perpassa a padrões que surgem a partir da definição dos procedimentos legais de autorização e reconhecimento, pois antes, durante e depois dos tramites legais existem procedimentos que darão condições para o êxito de um programa de educação a distância, bem como garantem que os cursos oferecidos nesta modalidade possam conseguir o reconhecimento. Estes procedimentos dizem respeito a muitos fatores que contribuem para o sucesso no desenvolvimento dos cursos, sejam eles: gerenciais, administrativos ou operacionais, os quais caracterizam-se como parte da administração e gestão de programas de ensino a distância.

A caracterização da qualidade dos cursos EAD, bem como das IES tem sido atestada pelas avaliações do Ministério da Educação - MEC, por meio do reconhecimento dos cursos autorizados, os quais conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Art. 80 (BRASIL, 1996, Lei 9.394/96), a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância precisa primeiramente solicitar credenciamento específico à União, sendo que toda e qualquer IES deve informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, conforme disposto no Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017). Esse reconhecimento de curso é realizado por uma avaliação *in loco*, a ser realizado último período da primeira turma ofertada para assim entregar o devido diploma válido pelo MEC.

A partir da apresentação das dimensões da importância da avaliação da qualidade da educação, evidencia-se a inter-relação que cada qual deve ser desenvolvida em busca de padrões mínimos que atestem a qualidade dos programas de ensino nas diversas IES de EAD. Dessa maneira, antes de ofertarem os cursos a distância, as instituições de ensino superior EAD devem primar por todos os aspectos legais, pedagógicos, administrativos, operacionais e indicadores que proporcionem ganhos para a sociedade, desenvolvendo pessoas e contribuindo para o crescimento do mercado de trabalho, a inovação e conhecimento científico e tecnológico.

De forma direta, a questão da qualidade é um tema importante a ser aprofundado no que se refere ao fator de qualidade para uma instituição ou de um programa de curso, a possibilidade de se medir o cumprimento de critérios mínimos estabelecidos para os insumos, processos e resultados, na qual é denominado de enfoque de qualidade baseado em padrões e que sejam estabelecidos critérios mínimos de qualidade, buscando um denominador comum.

Na primeira parte do texto, apresentaremos uma abordagem sobre a **definição de padrões para qualidade no desenvolvimento de materiais didáticos**, a partir de uma revisão bibliográfica.

Num segundo momento, refletiremos sobre a concepção e uso do material didático na EAD, relacionando os padrões encontrados na literatura indicados para o design instrucional desde a concepção da produção textual, a dialogicidade e interatividade configurando assim a qualidade da produção, oferta e uso de material didático em conformidade com as recomendações da avaliação de cursos superiores na modalidade EAD.

2. DEFINIÇÃO DE PADRÕES PARA QUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Visando à continuidade da qualidade da educação superior na modalidade a distância, o Ministério da Educação manteve desde o início uma política para os processos regulatórios e avaliativos relacionados com as mesmas práticas de avaliação e regulação empregadas para a educação presencial, tendo os mesmos instrumentos para os processos de autorização, reconhecimento renovação de reconhecimento. Vemos que a menção é para a educação superior, sem diferenciar os processos presenciais e os processos da modalidade EAD.

Percebe-se que o ensino a distância, para atingir um nível de qualidade, depende além de sistemas, programas e recursos humanos qualificados, de também possuir autonomia, o que já era posto de forma velada pela LDBEM, a qual caracterizava a EAD como modalidade, indicando que a mesma desde o início de sua regulamentação já era posta como um modo de fazer próprio. No entanto, o que se viu até 2017, conforme já indicado a existência de instrumentos únicos para a avaliação da educação superior, sendo estes instrumentos de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações voltadas à avaliação da educação superior, nas modalidades presencial e a distância, com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O

processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento abrange faculdades, centros universitários e universidades; públicas ou privadas da modalidade presencial ou à distância.

Com o desenvolvimento e consolidação da modalidade EAD, houve um aumento expressivo do acesso ao Ensino Superior, sendo ainda mais expressiva oferta de cursos por IES particulares. Nesse sentido, o do que o governo visando a organização e a adoção de padrões que dessem garantia de qualidade dos cursos ofertados, adotou uma série de normas e regulamentações para que essa expansão não acontecesse de maneira discrepante e desorganizada, nesta época então surgem então os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

O surgimento dos Referenciais de Qualidade, conforme é declarado no próprio instrumento, sua formulação foi fundamental para a definição de princípios, diretrizes e critérios como referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade EAD. Este pode ser considerado como o primeiro “instrumento” propriamente dito para a condução e o desenvolvimento das ações de administração e gestão de programas de ensino na EAD.

A intenção em abordar a questão sobre a gestão da educação, ou gestão de sistemas de educação a distância tem como base os estudos apresentados por Netto, Giraffa e Faria (2010), os quais demonstram que o tema educação a distância na primeira década do século XXI, apresentou um amadurecimento na forma de desenvolvimento e na oferta, e conseqüentemente levou a modalidade a distância a uma consolidação no contexto da educação nacional. Sendo que o momento atual é a fase em que as instituições que trabalham com EAD estão avançando, cada vez mais indo “além dos processos formais de garantia de qualidade, passando para uma cultura de qualidade.” (NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010).

Diante do cenário apontado, os estudos sobre qualidade em Educação a Distância, são apresentados como base em uma cultura de qualidade apoiada em três dimensões (KANWAR; KOUL, 2006):

Quadro 1 - Dimensões base da cultura de qualidade em EAD

1ª Dimensão Nuclear	Refere-se aos aspectos essenciais da EAD que aparecem no núcleo da garantia de qualidade, sem levar em conta o contexto ou o modelo de EAD em análise, como metodologia de ensino, gestão pedagógica, serviços de apoio ao estudante e avaliação contínua, todos com enfoque no estudante, ou seja, na aprendizagem;
2ª Dimensão Sistêmica	Refere-se aos fatores que compreendem o sistema de EAD: uma clara política estatal para adesão aos regimes de garantia de qualidade e sua promoção; uma liderança responsável com o compromisso da instituição, com a qualidade do pessoal, dos produtos, processos e serviços; uma gestão que defenda a inovação, buscando melhorar aquilo que for preciso; com planos a curto e a longo prazo e um acordo participativo interno para conduzir e manter o processo de garantia de qualidade;
3ª Dimensão do Recurso	Refere-se aos fatores como habilidade técnica e acadêmica, recursos de aprendizagem, infraestrutura e tecnologias, incluindo a aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Fonte: Adaptado de Kanwar e Koul (2006).

Direcionamo-nos a esta temática para iniciar a abordagem sobre a questão de quais os itens indispensáveis no desenvolvimento do processo de implantação de um programa de ensino na EAD. Os Referenciais de Qualidade apresentaram-se como um documento que, mesmo não tendo força de lei, norteou e subsidiou os atos legais do poder público nos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade, o que antes tratava-se de documentos únicos conforme já mencionado.

2.1. MATERIAL DIDÁTICO: DA CONCEPÇÃO AO USO NA EAD

Para falarmos sobre material didático em educação a distância, primeiramente devemos esclarecer que nossa abordagem se trata do desenvolvimento de conteúdos didáticos para cursos regulares oferecidos na modalidade a distância, os quais sejam Licenciaturas, Bacharelados e Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, os cursos regulares desta modalidade exigem o cumprimento de certos pressupostos, normativas e regulamentações por parte das instituições que os ofertam, quanto da parte do MEC.

Na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado e o de aprender se concretize de maneira efetiva. Entre os componentes sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda sem o apoio presencial de um professor. Por isso a equipe de produção de material didático assume papel único e específico no processo de ensinar. (PRETI, 2013, p. 168).

Diante deste contexto, é sabido que não existe um modelo único de educação a distância, sendo que cada instituição está livre para a adoção do modelo de EAD que melhor lhe convir, estando de acordo com o objetivo previsto em seu projeto pedagógico e educacional, suas condições de investimento e o contexto sócioeducacional em que a IES atua ou pretende atuar. Além das dimensões que compreendem toda a Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem, bem como a existência de uma equipe multidisciplinar, é imprescindível que o material didático seja planejado e elaborado de acordo com os pressupostos e as recomendações dos Referenciais de Qualidade para cursos superiores de Educação a Distância propostos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2007).

Sendo assim, uma das grandes preocupações das instituições que utilizam a EAD é o material didático a ser produzido para os cursos, considerando que as orientações (ou explicações) que na modalidade presencial seriam dadas pelo professor, na modalidade a distância, é o material didático que vai dar conta. Diante disso, vemos que a responsabilidade do profissional que produz o material didático é imensa, pois ele necessita considerar que o objetivo principal de tal material é contribuir para a aprendizagem dos alunos. (BENTO, 2017).

Santos (2006), chama a atenção para as funções que um material didático assume nos cursos de EAD.

Quadro 2 - Funções do material didático em curso EAD

- Promover o diálogo permanente, ou seja, o material didático deve ser elaborado, pensando em estabelecer um diálogo constante com o estudante;
- Orientar o estudante nas atividades de leituras, pesquisas e trabalhos que demandem interação com colegas professores e tutores;
- Motivar a aprendizagem e ampliar os conhecimentos do aluno sobre os temas trabalhados;
- Possibilitar a compreensão crítica dos conteúdos, de modo que o aluno reflita sobre o que está aprendendo;
- Possibilitar a avaliação da aprendizagem, através do acompanhamento permanente do processo, por meio de atividades e exercícios de autoavaliação.

Fonte: Santos (2006).

O material didático na EAD possui função primordial no processo de mediação do conhecimento, considerando ser ele o elemento-chave para que haja a conexão dialógica entre o professor e o aluno, pois se trata do elemento articulador que promove a facilitação do ensino-aprendizagem, podendo ser o diferencial de uma proposta pedagógica, e o agente da apropriação crítica do conhecimento por parte do aluno, conforme Belisário (2006, p. 145): a combinação desses fatores com a produção acadêmica de material didático para o desenvolvimento de programas de EAD pode garantir um nível de atratividade e motivação ao aluno sem par na história da educação. (COSTA; MOTTA FILHO, 2009).

A elaboração de materiais didáticos para cursos a distância requer a adoção de alguns cuidados técnicos e pedagógicos, objetivando orientar e apoiar os conteudistas na atividade de desenvolver, organizar e construir conhecimentos para os cursos ofertados na modalidade a distância, sejam eles nos modelos semipresenciais ou on-line, tendo a mediação de ambiente virtual de aprendizagem.

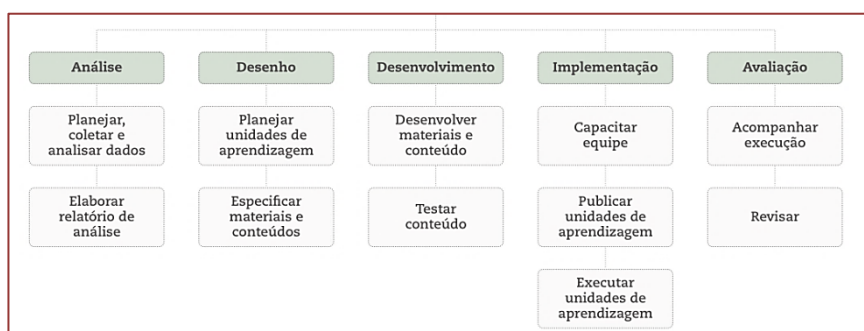
Segundo Laaser (1997), os materiais impressos devem seguir uma organização de acordo um padrão em livros produzidos a fim de abranger o conteúdo em unidades conforme indicado:

Quadro 3 - Estrutura de um material impresso/unidade

Informações do Curso
Unidade
Título e Número da Unidade
Introdução com objetivos e perspectiva geral
Corpo da unidade em seções
Fim da unidade com Sumário
Atividades de Avaliação e Conclusões
Atividades de Avaliação e Conclusões
Glossário
Referências

Fonte: Adaptado de Laaser (1997).

Vemos que a atividade de produção de conteúdo para educação a distância precisa ser fundamentada em uma metodologia que dê uniformidade ao processo, tornando-o claro e orientando todos os demais processos que darão o suporte necessário a finalização dos itens que compõem o curso a ser oferecido na modalidade EAD. O modelo mais utilizado em nível internacional para criação de sistemas educacionais é o Instructional Systems Design (ISD, Elaboração de Sistemas de Instrução) e sua divisão por fases é conhecida como ADDIE – Analysis (análise), Design (elaboração), Development (desenvolvimento), Implement (implementação) e Evaluate (avaliação) (FILATRO, 2012). Este modelo é trabalhado na grande maioria da IES que atuam no cenário da EAD, sendo que cada IES que trabalhar com o modelo ADDIE, faz as devidas adaptações para a sua realidade, porém de um modo geral o modelo ADDIE está estruturado da seguinte forma:

Figura 1 – Elaboração de conteúdos com base no modelo ADDIE

Fonte: Adaptado de Filatro (2012).

Sendo um dos padrões para a elaboração de Sistemas de Instrução mais utilizado, por equipes multidisciplinares de produção de material didático pelas IES, o modelo apresentado está relacionado a uma nova área de conhecimentos específicos do desenvolvimento de cursos de EAD, área esta denominada “Desenho Instrucional (DI), e Designer Instrucional para o profissional que atua utilizando-se dos conhecimentos”. Essa nova área engloba um conjunto de atividades para identificar como deve ser desenvolvido um curso EAD de qualidade diante das necessidades de aprendizagem de um público alvo. Assim, as definições de DI são distintas refletindo o modo de fazer dos atores envolvidos no processo educacional (treinamentos, capacitações, desenvolvimento de ações educacionais).

Uma definição para o DI é apresentada por Andrea Filatro, sendo:

A ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (FILATRO, 2004, p. 64).

Podemos inferir que conforme a menção da autora, a ação intencional e sistemática de ensino é o que alavanca os processos e desenvolvimentos que compõem a criação e desenvolvimento de cursos com o objetivo da qualidade do produto final, o que no caso do nosso estudo este produto é o material didático.

Abordamos brevemente o modelo ADDIE para criação de sistemas educacionais e também tecemos breves considerações sobre o DI por serem os mais conhecidos, no entanto não nos aprofundaremos em questões sobre o uso ou questões de designer instrucional, a intenção foi apenas apresentar que em meio ao processo de criação de material didático para EAD, está fortemente presente o modelo ADDIE como elemento que estrutura os processos das equipes multidisciplinares de criação de cursos para a modalidade a distância, as quais se incluem os profissionais de DI.

Antes de falarmos sobre quais os padrões indicados para a criação de material didáticos, também precisamos considerar que não existe um modelo-padrão para a estrutura de um material didático para EAD, o que existe são apenas indicações que podem ajudar a melhor estruturá-los. Essas indicações são orientações gerais voltadas para a estruturação dos respectivos materiais, porém cada IES pode estabelecer sua própria rotina de produção. Há, no entanto um consenso de que o conteúdo deva ser organizado em unidades temáticas e seções, com a proposição de atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos cursistas, sendo que estas atividades podem estar junto ao próprio texto ou ao final.

2.2. PADRÕES INDICADOS NA LITERATURA PARA A DIALOGICIDADE E INTERATIVIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO

Conforme mencionado, a produção textual e de conteúdo que compõe o material didático só é realmente concretizada por meio de uma ação conjunta de equipes multidisciplinares para a produção do material, seja nas versões impressa, virtual e/ou online, e nesta etapa apresenta-se como fundamental, pois será neste processo que acontecerá a aplicação da usabilidade pedagógica e dialogicidade do conteúdo.

Encontramos uma definição para usabilidade pedagógica apresentada nos estudos de Reitz, Lima e Axt (2011), em que é classificada como um sub-conceito de utilidade, ou seja, está presente uma relação de diálogo. Nesta relação a usabilidade pedagógica de um material de aprendizagem depende de metas estabelecidas pelo estudante e pelo professor em uma situação de aprendizagem.

A usabilidade pedagógica deve fornecer suporte para a organização o ensino e estudo; suporte para os processos de aprendizagem e instrução, assim como, para o alcance dos objetivos de aprendizagem; e ainda, suporte para o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem (ex.: interações com outros participantes, crescimento da autonomia dos alunos e da auto-instrução. (REITZ; LIMA; AXT, 2011, p. 2).

Em relação ao termo dialogicidade, sua utilização se refere ao conteúdo textual, o qual deve permitir que uso do material didático criado para a modalidade a distância tenham clareza e objetividade na mensagem, sendo meio da mediação dos componentes principais de um texto que se propõe como recurso mediador de aprendizagem EAD com os conteúdos didáticos dos cursos.

Segundo os estudos de Goulart (2016), o conceito de dialogicidade ou dialogismo foi desenvolvido por autores como Buber (1979, 2007) e Bakhtin (1981, 2003), que considerou aspectos da comunicação, principalmente da interação eu/outro que eram desconsiderados pelos estudiosos de sua época.

Com a expansão dos recursos tecnológicos, da mídia eletrônica, do avanço dos meios de telecomunicação e da adesão em massa às redes sociais, se observa que o homem utiliza a potencialidade das múltiplas linguagens. Materializada em diferentes suportes, as linguagens híbridas repercutem significativamente nos modos de agir, interagir e compreender as inter-relações sociais, o que

impacta diretamente nas formas de relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento. (GOULART, 2016, p. 4).

Empregar o termo dialogicidade não é uma tarefa simples, sua definição está diretamente relacionada com o uso do suporte informacional e da relação deste com o sujeito, seja pela leitura ou outra forma de apreensão da mensagem.

O dialogismo pressupõe o discurso em que existe um diálogo com o outro, uma constante preocupação com o outro e a sua suposição de quem é esse outro, podemos deduzir a importância que o conceito tem na elaboração de um texto em que a preocupação é fundamentalmente o aprendizado daquele que o lê, portanto, o outro. A compreensão que esse “outro” tem daquilo que é comunicado é, portanto, absolutamente fundamental. O dialogismo é, nesse sentido, uma característica essencial em um livro didático utilizado na EAD, já que é por ele que a interação entre o professor essencialmente irá ocorrer. (FRAIZ; GARCIA, 2017, p. 97).

Neste contexto, acontece a aprendizagem. De maneira mais específica no caso da EAD, a aprendizagem ocorre quando os textos que compõem uma material didático são escritos de maneira clara e objetiva, apresentando-se numa linguagem dialógica.

A Linguagem dialógica é uma linguagem proposta nos materiais didáticos na qual se favorece a participação ativa do aluno em mesmo plano de relevância em relação à participação do professor. É a linguagem que convida o leitor a participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, questionar, divergir, propor pausas reflexivas. As pausas, idas e vindas, retomadas, hipertextos, anotações, atividades, tem o propósito de envolver permanentemente o leitor no material, dando-lhe chance de definir o seu roteiro de leitura, para que o aluno construa conhecimento e não apenas memorize e reproduza as ideias. A dialogicidade, tem o propósito de envolver o leitor no texto. Ao estabelecer o diálogo, o autor dá abertura para que aluno e tutor possam interferir no texto, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências e com suas pesquisas. (MERCADO; FREITAS, 2013, p. 541).

Para esclarecermos melhor o termo dialogicidade, apresentamos algumas conceituações para o uso do termo empregado no processo de desenvolvimento do material didático propriamente dito, assim usaremos alguns autores como Paulo Freire (1974), Bakhtin (2003), Moore e Kearsley (2013), Pagnan e Silveira (2011), Andrea Filatro (2015), Vani Moreira Kensky (2015):

Quadro 4 – Conceito de dialogicidade no contexto do material didático para EAD

Paulo Freire	A criação de um clima dialógico é preciso um componente especial do diálogo, que é a palavra, sendo a palavra verdadeira, práxis, é composta de ação e reflexão, despertar a consciência de todas/todos para o mundo em que estão inseridas/os e para a busca de sua liberdade; a teoria da dialogicidade pretendia que as pessoas podem despertar para a consciência crítica do mundo em que se encontram, saindo de sua condição de oprimidas, e buscando assim a condição do ser mais, em meio a um processo de humanização;
Bakhtin	O princípio dialógico da linguagem humana envolve trocas e feedbacks entre os sujeitos, no contexto textual dialógico do material didático não pode haver discurso formal, a ênfase deve ser sempre dada ao caráter de diálogo da linguagem, sendo o primeiro passo para que se estabeleçam relações de proximidade entre professor e aluno sujeitos da EAD;
Moore e Kearsley	A dialogicidade é estabelecida no modo de redigir o texto em um estilo de conversação, preferencialmente pelo emprego de primeira pessoa, vocabulário simples, de maneira a facilitar a compreensão das temáticas discutidas pelo texto; sendo indicado o uso de relatos pessoais, exemplos, comentários diferentes sobre um mesmo tema, e formulação de perguntas ao interlocutor / alunos;

Fonte: Organizado pelo autor.

Quadro 4 – Conceito de dialogicidade no contexto do material didático para EAD. (continuação)

Pagnan; Silveira	O diálogo é estabelecido sem hierarquia, com o permanente intercâmbio entre os papéis de educador e o de educando. Nesse sentido, a relação educador-educando é mediatizada pelo objeto do conhecimento, como deve ocorrer no ensino a distância, em que a apreensão da realidade passa a ser o critério de estruturação do conteúdo a ser discutido.
AndreFilatro	A dialogicidade está relacionada a permitir uma comunicação clara com o estudante, facilitar a compreensão do texto, pela utilização de frases curtas, o uso de palavras familiares, não uso de negações, construir o texto em forma de diálogos amigáveis, incentivadores e participativos.
Kensky	A dialogicidade está relacionada com a objetividade e realismo, utilidade, flexibilidade, simplicidade e funcionalidade; expressar objetividade no que pretende atingir, a partir da realidade concreta dos alunos.

Fonte: Organizado pelo autor.

Conforme visto na comparação dos autores acima citados, podemos perceber que a utilização da linguagem dialógica é consenso como estratégia no desenvolvimento do material didático, sua indicação se deve por facilitar a compreensão da leitura dos conteúdos estudados pelos cursistas. Nesse sentido, a consideração da natureza dialógica da linguagem nos textos elaborados de materiais didáticos para EAD, é um fator extremamente importante para não gerar dificuldades e ambiguidades de compreensão.

Em continuidade com a verificação de padrões a serem empregados na produção textual que compõe o material didático, temos os mecanismos para administrar a interpretação: a fixação de um sentido supostamente único, correto, verdadeiro, mecanismos que negam a constituição ideológica de toda produção sócio-cultural (BAKHTIN, 2003), indicando assim a necessidade da imparcialidade no desenvolvimento conteúdo dos materiais didáticos, o que caracteriza o dialogismo:

O conceito de dialogismo aparece vinculado indissolúvelmente ao de interação, considerado a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem. De acordo com o círculo bakhtiniano, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma resposta, uma réplica a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras. Ao mesmo tempo uma pergunta, uma interpelação a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta, não como parte passiva, mas como parceiro ativo, seja este colaborativo ou hostilizado. (GOULART, 2016, p.7).

Em relação à questão da interatividade, buscamos uma definição para o conceito que se apresenta com definições diversas, sendo apresentado por Pierre Levy como: “interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. Dessa forma, o grau de interatividade é medido pela [...] possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor [...]” (LEVY, 2010, p. 79).

Posteriormente, Levy se refere a interatividade no contexto digital, considerando que a interatividade remete ao virtual, entendidos como sistemas que permitem acesso e compartilhamento de documentos de maneira remota, ou entendidos como atividades de trabalho realizados a distância, possibilitados pela comunicação por mundos virtuais, como por exemplo, participar de uma reunião em que pessoas de lugares distintos podem interagir entre si por meio de vídeoconferência. (LÉVY, 2011).

2.3. PADRÕES INDICADOS NA LITERATURA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Tendo conceituado os termos dialogicidade e interatividade, seguiremos para a questão dos padrões indicados para a produção textual, segundo Aretio (2002) são destacados os principais elementos dos critérios de conteúdo, conforme se segue:

Quadro 5 - Critérios de qualidade de conteúdo: para materiais impressos e on-line

Unidades compiladas por tópicos, de acordo com o tempo que se leva para estudar cada uma e por tamanho, ou ambos os casos.
Concretizar os conceitos através de exemplos.
Orientar cada atividade do conteúdo.
Acréscimo de glossário.
Conteúdos que geram interatividade e motivação.
Manter uma ordem lógica e relação entre as diferentes frases e parágrafos.
Conhecimento do público-alvo.
Manual ou guia do aluno com informações relativas a exigências para matrícula, do que se trata o curso, duração do curso, organização, tempo aproximado de estudo por matéria, como planejar o tempo de estudo, serviço de apoio, métodos de avaliação, qualificações acadêmicas ou profissionais concedidas ao final do curso.
Objetivos de aprendizagem sequenciados, claros e específicos a fim de que seja possível que o estudante aprenda e que o desempenho seja monitorado e medido em intervalos apropriados.
Coesão do conteúdo com seções autossuficientes, parágrafos com apenas uma ou duas ideias relacionadas, subtítulos, elementos de transição entre as seções ou parágrafos e recapitulação de ideias principais ao fim das seções.
Especificação da equipe de elaboração do material didático.
Concisão e relevância da informação com exemplos extraídos das experiências de vida dos estudantes.
Destacar claramente quais são as ideias principais.
Sistema de acompanhamento e avaliação.
Durabilidade e funcionalidade para que seja pertinente com as necessidades detectadas.
Utilização de sumário detalhado.
Bibliografia de referências ou textos essenciais que foram usados ou mencionados na unidade.
Respeitar questão de direitos autorais.

Fonte: Adaptado de Laaser (1997), Aretio (2002), Peters (2004) e Moore e Kearsley (2007).

Com o destaque dos itens dos critérios de qualidade que dão direcionamento de como deve ser desenvolvido o conteúdo textual e como deve estar organizado o material didático, Aretio (1994) demonstra que no material didático:

Se acumula a necessidade de reproduzir as condutas do professor na aula: devem motivar, informar, esclarecer e adaptar o ensino aos níveis de cada um, dialogar, relacionar as experiências do sujeito com o ensino, programar o trabalho individual e em equipe e instigar a intuição, a atividade, assim como a criatividade do aluno, aplicando os conhecimentos às situações do contexto em que ele está inserido. (ARETIO, 1994, p. 177).

Diante da necessidade de estabelecer um padrão de dialogicidade e também da existência de uma organização da interatividade nos materiais didáticos, os autores Moore e Kearsley (2013), apresentam em seus estudos que existem alguns princípios que devem ser observados no processo de criação de materiais didáticos:

Quadro 6 - Princípios observados no processo de criação de materiais didáticos

Boa estrutura	Organize a estrutura do curso de modo compreensível para os alunos, deixando claro o caminho a ser seguido e os objetivos de aprendizagem;
Objetivos claros	Os objetivos de aprendizagem precisam ser bem definidos, a fim de orientar tanto os especialistas em criação de conteúdo quanto os alunos;
Unidades pequenas	Crie unidades pequenas e vinculadas a um único objetivo;
Participação planejada	A participação e interação devem ser planejadas e estruturadas. Crie momentos e atividades de participação e interação para o aluno;
Integralidade	O material do curso deve conter comentários sobre o conteúdo e atividades. Crie momentos de conversa com os alunos por meio da emissão de opiniões sobre o assunto estudado;
Repetição	Utilize vários meios para passar a mesma informação (texto, áudio, vídeo e imagens). Certifique-se de contemplar todos os estilos de aprendizagem;
Síntese	Utilize de resumos ao final das unidades para realçar os principais temas da unidade. Convide o aluno a exercitar seu poder de síntese após o término das de cada unidade;
Simulação e variedade	Para manter a atenção do aluno utilize formatos e estratégias variadas;
Modularidade	Divida o conteúdo e atividades em módulos para que o aluno melhor organize seus estudos;
Feedback e avaliação	O acompanhamento do progresso do aluno deve ser constante e durante todo o curso. Avalie também a eficácia do ambiente e materiais de estudo de forma rotineira.

Fonte: Moore e Kearsley (2013, p. 169).

Conforme as abordagens apresentadas, considera-se para a elaboração de material didático para EAD, que todas as ações objetivem o favorecimento da aprendizagem de acordo com o compromisso e a responsabilidade que toda IES deve ter primeiramente com a sociedade e comunidade discente, estando de acordo com as exigências do Ministério da educação, que por meio dos atos regulatórios busca cada vez mais aferir a qualidade da educação oferecida em nosso País.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda instituição que oferece educação a distância precisa organizar o trabalho de especialistas diferentes, que geram estratégias de conteúdo e de ensino e os dispõem em cursos. O conteúdo precisa ser estruturado de uma forma adequada ao aprendizado à distância e preparado para distribuição estando pronto antes do início da oferta ao público. Este fato nos coloca diante dos fatores relacionados a direção, administração e as políticas que fazem parte das organizações, como também compõe as instituições de ensino.

Para iniciar os investimentos em um programa de educação a distância, os dirigentes de uma instituição precisam considerar inicialmente se esta ação é apropriada, se é viável, se é possível de ser desenvolvida e levada adiante. Sendo possível sua realização, é necessário escolher entre os diversos fatores relacionados a administração, escolher também quais tecnologias, quais os suportes que darão garantias para a execução do projeto, e como os a distância serão fundamentados.

Diante dos fatores apresentados, demonstra-se uma relação entre a administração e a educação, sendo a mesma pautada pela premissa de que a educação é composta por quatro elementos de fundamental importância, e que seriam os pilares para uma a administração e gestão de programas de ensino de excelência: a) gestão, b) docência, c) discência e por último o item d) tecnologias comunicacionais.

Considerando que a gestão na modalidade EAD é uma ação que apresenta fatores determinantes para que os programas educacionais nesta modalidade, de forma especial desde sua implantação, que todo programa prescindia dos princípios da administração clássica, porém diferentemente do modelo industrial, a organização do trabalho na educação, deve pautar-se nos fatores positivos dos modelos como os fordista e toyotista, os quais racionalizaram os processos de trabalho, sendo positivos e aplicáveis para aquele momento histórico em que surgiram e foram empregados.

Diferentemente, na educação o produto não é algo fixo sendo criado e dado como pronto ao final de uma linha de montagem, na educação o trabalho obedece a ritmos e processos, porém o produto não está pronto ao final da de montagem, pois os processos devem primar pelo desenvolvimento de pessoas e sociedades, grupos estes que são complexos e estão em constantes transformações e buscas.

O que é importante então da área de conhecimentos da administração para aplicação na educação, são os fatores que garantam melhores resultados e maior qualidade nos serviços oferecidos pelas IES; neste sentido, a gestão da educação em qualquer modalidade que venha a ser desenvolvida, deve empregar os conhecimentos e as estratégias administrativas resultantes de todo o conhecimento e esforços gerados pela administração científica.

Diante da necessidade da gestão em todo e qualquer ambiente de trabalho, assim como as outras instituições, as instituições escolares também seguiram o modelo industrial, com o objetivo da organização do trabalho, e buscando obtenção de resultados. Assim, os dirigentes e gestores de ambas as Instituições, tanto as de Ensino, quanto as instituições de Ensino a Distância seguem as estratégias de planejamento, organização, direção e controle da administração científica para gerir os seus recursos.

REFERÊNCIAS

- [1] ARETIO, Lorenzo García. La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2002.
- [2] BAKHTIN, Mikhail MMikhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [3] BELISÁRIO, Aluzio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em <http://bit.ly/2mnQ5oI> Acesso em: Jun. 2022.
- [4] BENTO, Maria Davalci. A produção do material didático para EAD. São Paulo: Cengage, 2017.
- [5] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 LDB Lei n. 9. 394, Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://goo.gl/yz7YNZ>. Acesso em: jun. 2018.
- [6] BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/nEVbWM>. Acesso em: jun. 2018.
- [7] BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://goo.gl/yz7YNZ>. Acesso em: jun. 2018.
- [8] COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; MOTTA FILHO, Lourinaldo Guimarães. um modelo Para a gestão da Qualidade do material didático na educação a distância. In:
- [9] MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). Fundamentos e práticas na educação a distância. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 62.
- [10] FILATRO, Andrea. Designer instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.
- [11] _____. Designer instrucional na prática. São Paulo: Oearson Prentice Hall, 2012.
- [12] FRAIZ; Giovane Michels; GARCIA, Marilene S. S. Dialogismo, hipertextualidade e interatividade: boas práticas para a autoria de livros digitais na educação a distância. In: ALMEIDA, Siderley do Carmo Dahle de; MEDEIROS, Luciano Frontino de; MATTAR, João (Orgs). Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- [13] GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4969/4936>. Acesso em: Jun. 2022.
- [14] KANWAR, Asha, KOUL, Badri N. La Garantía de La Calidad y La Acreditación de La Educación Superior a Distancia em La Commonwealth. In: La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿ Qué está en Juego? Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.
- [15] KENSKY, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2015.
- [16] LAASER, W. Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 1997.
- [17] LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- [18] _____. O que é o virtual? 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

- [19] LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2012.
- [20] MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora da Silva. Avaliação de materiais didáticos para educação online dos cursos da universidade aberta do Brasil. Disponível em: <https://goo.gl/wYaBJw>. Acesso em: Jun. 2022.
- [21] MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. 3.ed. São Paulo: Thomson Learning, 2013.
- [22] NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; MOROSINI, Marília Costa; SOMERS, Patrícia. Acreditação da educação superior presencial e a distâncianos estados unidos: experiências e potenciais contribuiçõespara discussão no contexto brasileiro. Disponível em: <https://goo.gl/wr2hbi>. Acesso em: Jun. 2022.
- [23] PAGNAN, Celso Leopoldo; SILVEIRA, Marcelo. Dialogicidade na web aula: um estudo de caso. In: Congresso ABED, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/1EBwLC>. Acesso em: Jun. 2022.
- [24] PRETI, Oreste. Material didático impresso na educação a distância: experiências e lições aprendidas. In: MIL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 163.
- [25] REITZ, Doris Simone; LIMA, José Valdeni de; AXT, Margarete. Avaliação da Usabilidade Técnica e Pedagógica no Desempenho de Alunos em E-Learning. Cadernos de Informática, v. 6, n. 1, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdeinformatica/article/view/v6n1p125-132>. Acesso em: Jun. 2022.
- [26] SANTOS, Gilberto Lacerda. Material didático para Educação a Distância II. Brasília: SESI-DN e Universidade de Brasília, 2006.

Capítulo 3

Um olhar sobre a sala de aula virtual: Construindo conhecimentos sobre a docência

Irene Jeanete Lemos Gilberto

Resumo: O artigo traz reflexões sobre a prática docente de professores do ensino superior na educação a distância. Tem como foco o processo de construção do conhecimento individual e coletivo do estudante de graduação em cursos na modalidade a distância sob a ótica do docente. Com objetivo de descortinar alguns dos desafios em relação ao ensinar e o aprender na sala virtual, a pesquisa traz análises, na perspectiva de professores que atuam em cursos de Licenciatura a distância, sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes para compreender seu papel de atores principais na sala virtual, além das expectativas que esse espaço oferece no que tange aos processos de comunicação, ao uso de diferentes linguagens e à construção do conhecimento. A partir de análises sobre práticas docentes realizadas em período anterior à pandemia causada pelo COVID-19, observou-se, por parte dos professores, o cuidado inicial no acolhimento dos estudantes e a necessária intervenção/orientação no processo de comunicação e de motivação dos estudantes para a educação a distância. Das reflexões dos docentes sobre a necessidade de replanejamento e de avaliação dos cursos, além do aprimoramento das práticas, emergiu a consciência da complexidade de ser professor em sala virtual e de estar atento à utilização de metodologias significativas que possam auxiliar os estudantes na melhoria da comunicação no espaço coletivo e no eficaz aproveitamento dos múltiplos recursos que envolvem um conjunto de aspectos técnicos, metodológicos, teóricos, afetivos e éticos, necessários à aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Docente. Sala de aula virtual. Cursos de Licenciatura. Educação a distância.

1. INTRODUÇÃO

O mais difícil não é a informação, mas a comunicação (WOLTON, 2004, p. 149).

Em estudos que remontam ao final do século XX, Lévy (1996, p. 64) sugeria que se estivesse “munido de um computador, de um modem e de programas de filtragem e de exploração de dados, associado a outros usuários em redes de trocas cooperativas de serviço e de informações”, o usuário estaria “cada vez melhor equipado para refinar a informação”. Ao longo de três décadas, observou-se que esse era o X da questão. Com a expansão das informações que trazem tipos variados de conteúdo e o aumento significativo de usuários que passaram a postar todo tipo de mensagem, surge um cenário complexo com o qual os professores vêm-se deparando cotidianamente em suas salas de aula. Somado à expansão de cursos de Graduação a distância oferecidos por diferentes instituições de ensino superior, ficou patente a necessidade de formação de professores para atuar na educação a distância e usar pedagogicamente as tecnologias em sala de aula. A literatura na área revela uma infinidade de publicações sobre formação continuada de professores e sobre o uso das tecnologias, o que abrange desde a utilização do computador a sofisticadas tecnologias presentes nos ambientes virtuais. Críticas positivas e negativas de pesquisadores são unânimes em afirmar que a formação de professores deve ser, sobretudo, crítica e contextualizada e não, apenas, tecnicista, destinada ao uso do computador como recurso.

Um breve olhar sobre publicações nessa temática, durante as últimas décadas do século XX, mostra o receio dos professores em relação ao uso de tecnologias em suas aulas pelo fato de se sentirem ‘ignorantes’ no conhecimento da informática, se comparados aos estudantes. Falava-se em novo paradigma tecnológico, na facilidade com que as novas gerações vinham se apropriando das tecnologias e no desconforto e no constrangimento de muitos docentes no ensino presencial, quando eram questionados pelos estudantes. Essa posição, no entanto, tem sido revista e chegou-se à conclusão de que os estudantes sabem acessar as tecnologias, mas não possuem profundo conhecimento sobre processos de comunicação e de potencialização das tecnologias e também desconhecem como lidar com a infinidade de informações publicadas na internet, o tipo de fontes, entre outros. Com a implantação dos cursos a distância, ficou notório que, embora muitos estudantes universitários fossem portadores de saberes tecnológicos, apresentavam dificuldades para compreender a comunicação como processo nas atividades da sala virtual.

Como professora de cursos de Licenciatura a distância, pude acompanhar as dificuldades dos estudantes na sala virtual, o estranhamento por eles expresso ao adentrar o ambiente, como se estivessem perdidos em um labirinto, embora a sala estivesse ‘pontuada de setas’ informando os caminhos possíveis da busca. Na época, perguntava-me sobre o motivo dessa dificuldade, considerando que a configuração do ambiente virtual continha orientações sobre o planejamento do curso, os critérios de escolha dos textos, o processo de elaboração dos vídeos e das imagens, as atividades, os critérios de avaliação, os avisos, o café, os foruns, o chat, enfim, todas os recursos possíveis para facilitar o acesso aos dados e a comunicação interativa entre os estudantes e os professores.

Uma das respostas a esse questionamento encontrei no estudo de Gimeno Sacristán (2008), quando ele trata da leitura na sociedade do conhecimento. Para o autor, “as condições das denominadas sociedades da informação constituem um cenário novo para a cultura da leitura, reclamam um novo sujeito leitor como tipo humano e oferecem novas possibilidades” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 106). Essa capacidade de ler, na perspectiva do referido autor, “erige-se como requisito essencial para a autformação [...]” e, nesse sentido, ele alerta para a necessária mudança da escola, propondo novos desafios às bibliotecas ao afirmar que “as novas redes de acesso ao conhecimento trasbordam os padrões de domesticação da leitura levados a cabo nas aulas e biblioteca” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 108).

Quando se trata de ambiente virtual, considera-se que, para além das buscas individuais dos estudantes, o formato do ambiente precisa ser assimilado pelo estudante que se vê diante de informações sobre o ‘antes’, o ‘durante’ e o ‘após’ a aula. O estranhamento ocorre no comparativo com a aula presencial, considerando que esta passa a impressão de estar sendo construída naquele momento, enquanto na sala virtual a arquitetura está exposta e a construção metodológica da aula, evidenciada, o que exige a leitura prévia sobre a construção do ambiente virtual. Nesse aspecto, muitos docentes criticam a educação a distância por ocorrerem em ambiente virtual que consideram extremamente rígido e, portanto, tecnicista, em vista de que ‘tudo está pronto’. Assim, colocam em confronto a criatividade da aula presencial e a ‘mercantilização’ da formação oferecida pela educação a distância em um ambiente ‘frio e inóspito’.

Para o professor do ensino superior habituado ao ensino presencial, a vivência em ambientes virtuais em cursos à distância configura-se como uma possibilidade de conhecer novas metodologias de ensino e de aprendizagem, que podem aprimorar o desenvolvimento profissional do docente. Para os estudantes das Licenciaturas, a educação a distância oferece oportunidades de conhecer novas metodologias de ensino e de aprendizagem, conforme explicita Schlemmer (2005, p. 31) ao afirmar que:

A EAD consiste em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, especificamente no Parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2001), reiteraram a necessidade de o professor ter conhecimento sobre tecnologias e sobre os diferentes formatos de ensino e de aprendizagem, além do ensino presencial. Essa necessidade ficou evidenciada durante a pandemia provocada pelo vírus COVID-19, quando foram decretadas medidas para a implementação do ensino a distância em todos os níveis de ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2001), que trata da formação de professores para a educação básica, destaca a necessária ampliação da qualificação profissional dos futuros professores por meio da criação de cursos sobre a utilização de tecnologias e da aprendizagem a distância, o que foi reiterado por muitos pesquisadores, entre os quais Anunciação Filho (2015, p. 436) que afirmou: “[...] a introdução das novas tecnologias, na sociedade contemporânea, acrescenta às formações profissionais novas configurações que vão além da formação formal”.

No entanto, o que se observou durante o período de pandemia, caracterizado pela expressão “ensino remoto emergencial”, foi a total falta de conhecimento para uso de tecnologias por grande parte dos docentes, acrescida de total desconhecimento sobre práticas educativas nas interfaces digitais, além da falta de recursos tecnológicos por parte dos docentes e dos próprios estudantes. Esse cenário foi tema de dossiê de muitos periódicos científicos da área da educação, nacionais e internacionais, durante os anos de 2020, 2021 e 2022. Nesses artigos, os pesquisadores tecem críticas sobre as aulas *on line*, registrando depoimentos de professores sobre o desgaste emocional em decorrência do excesso de aulas, da falta de planejamento dos cursos, da inadequação metodológica e, além do mais, da evasão estudantil. Os pontos positivos que vinham sendo tecidos sobre educação a distância deram espaço a um cenário caótico em que professores se viram obrigados a usar tecnologias que até aí desconheciam.

Na instituição investigada, no período de 2008 a 2012 foi realizado um curso para formação de professores que iriam ministrar a disciplina de Metodologia da Pesquisa para cursos de Graduação, com vistas à compreensão do ambiente virtual e de novas metodologias de aprendizagem. O presente trabalho traz reflexões sobre a pesquisa que estudou a sala virtual (AVA) do referido curso, destinado aos estudantes dos anos iniciais das Licenciaturas de uma instituição particular de ensino superior. A investigação foi realizada com professores dos cursos de Licenciatura que participaram do projeto de implantação da educação a distância em uma universidade da Baixada Santista, com objetivo de: 1) conhecer, na perspectiva dos professores, como ocorreu a aprendizagem dos estudantes na interação com o docente e quais dificuldades eles expressaram em relação ao seu papel na sala virtual; 2) analisar como se deu a construção do processo comunicacional entre docente e estudantes; 3) conhecer como os docentes compreenderam sua docência na sala virtual.

2. PROCESSOS DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Quando se fala em sala virtual, o imaginário configura um desenho aberto, livre, onde as diferentes mídias compõem uma polifonia discursiva com múltiplas possibilidades de extensão e de acesso. No entanto, o simples olhar para o formato da sala de aula virtual nos mostra que se trata de um ambiente construído e, na maioria das vezes, submetido ao controle institucional. Não é um desenho qualquer, visto que na sua configuração há um projeto pedagógico e uma construção de sentidos a serem desvendados. Ao referir-se à estrutura de um curso a distância, Moore e Kearsley (2007, p.242) afirmam:

Um curso é formado por elementos como: objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes. A qualidade depende do cuidado com que esses elementos são compostos e do cuidado com que são estututrados.

A aula virtual é um desenho construído e não pode ser comparada à infinitude e à complexidade do ciberespaço. Não são nossas preferências que nos guiam na imensidão do universo informacional, mas passamos a ocupar o espaço do saber constituído.

Algumas escolhas nesse universo se apresentam ao estudante, porém a sala virtual delinea um caminho de construção de relações e de sentidos mais rigoroso do que a espontaneidade/criatividade que vivenciamos na aula presencial, o que exige, também por parte do professor, planejamento pedagógico, tecnológico e comunicativo.

No dizer de Tardif e Lessard (2005, p. 264), “[...] o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação [...]”. Essa motivação ocorre no plano da interrelação entre as pessoas. Assim, a questão está em como se apropriar do conhecimento que envolve as tecnologias, sem se deixar envolver passivamente e, principalmente, incentivando reflexões sobre o uso dessas tecnologias na prática pedagógica.

Nesse aspecto, Moore e Keasrsley (2007, p. 240) observam que “[...] a interação a distância é uma variável contínua e não discreta; um programa não é distante *ou* não distante, *mais* distante ou *menos* distante. Em outras palavras, a interação a distância é relativa em vez de ser absoluta” (grifos dos autores). Assim, definem a interação a distância como “[...] o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação” (MOORE; KEASRSLEY, 2007, p. 240). Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda a dinâmica do duplo papel que exerce, como docente e orientador na sala virtual, o que possibilitará maior compreensão da construção da docência na educação a distância. Para tal, as instituições devem promover cursos de formação de professores em tecnologias com vista ao desenvolvimento de práticas colaborativas na educação a distância. Além disso, devem melhorar a infraestrutura, investindo na formação de equipes de professores, principalmente na formação inicial, de modo a potencializar a integração das tecnologias educacionais no sistema e na cultura escolar.

3. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA, SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES

A construção da docência no ambiente virtual, portanto, está relacionada aos processos de interação, à interrelação entre professores e estudantes. Fundamentada no conceito de Becker sobre aprendizagem, Schlemmer (2005, p. 34) afirma:

Para que o processo de construção do conhecimento ocorra, é necessária uma profunda mudança nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, as quais passam a ser dinâmicas, com regras estipuladas pelo grupo de alunos e pelo professor, podendo ser rompidas e restabelecidas caso seja preciso.

Nessa perspectiva, cabe ao professor estar atento ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no duplo papel de orientador/professor que envolve movimentos contínuos em relação ao estímulo ao diálogo e à contínua interação com os sujeitos. Ver-se no duplo papel e acompanhar seu próprio processo/transformação/ de ser professor na sala virtual pressupõe estar aberto à vivência/experiência no espaço da aula virtual e compreender esse espaço em toda a sua complexidade e que envolve fatores sociais, históricos, físicos, emocionais, relacionais, entre outros.

Os sujeitos da pesquisa, ao trazerem suas reflexões sobre o curso de formação destinado a educação a distância, assinalaram indicativos que aqui sintetizamos: 1) a necessidade de repensar a prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem, em vista de que trazem para essa modalidade o modelo do ensino presencial; 2) o acréscimo da carga horária dispendida em função da exigência de atendimento individualizado ao estudante que tem dificuldades de aprendizagem; 3) a necessidade de incentivar o

diálogo nos processos de comunicação, visto que este não ocorre de forma natural; 4) ensinar a ler textos científicos e a produzir sínteses são atividades que demandam tempo e amadurecimento por parte dos estudantes.

Diante desses tópicos extraídos das respostas dos sujeitos, alguns questionamentos surgem: como estão sendo preparados os professores do ensino superior para atuar no ensino a distância? Quais as dificuldades que eles enfrentam para compreender sua atuação como professores nos ambientes virtuais de aprendizagem, de modo a incorporar as novas linguagens que a modalidade a distância exige, e não apenas reproduzir uma orientação que seja exclusivamente a “aplicação” técnica de saberes?

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com cinco professores que atuaram no curso de Metodologia da Pesquisa na modalidade a distância, destinado aos estudantes dos anos iniciais das Licenciaturas durante o período de 2008-2012. Destaque-se que, embora a disciplina fosse comum aos cursos e ministrada no mesmo período, para cada curso foi estruturada uma sala de aula. Além do material comum a todos os cursos, cujo conteúdo estava voltado a como pesquisar, foi criado material específico para cada área dos cursos das Licenciaturas. O objetivo era possibilitar aos alunos a compreensão da dimensão da pesquisa realizada na área de formação que eles haviam escolhido. Além disso, para cada curso foi selecionado um professor da área de formação, de modo que pudesse acompanhar os estudantes e aprofundar questões de pesquisa na respectiva área.

O curso teve duração de um semestre e propôs, como objetivo geral, oferecer subsídios teórico-metodológicos aos alunos dos cursos de Graduação, para a compreensão do processo de pesquisa e do texto científico e para a elaboração do Projeto de Pesquisa a ser desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há certo equívoco quando se pensa que o conhecimento das tecnologias é suficiente para que a aula no ambiente virtual ocorra. Logo no início do curso, os participantes da pesquisa observaram que os estudantes não haviam levado em conta a importância de um debate mais aprofundado sobre o planejamento do curso nem sobre a avaliação. Para a maioria dos professores, em se tratando de estudantes que estavam ingressando na universidade, consideraram que eles não estavam habituados ao estudo do planejamento da disciplina e dos critérios de avaliação, que consideravam como “dados”.

Os professores relataram que essa discussão foi provocada por eles, posto que, para a maioria dos estudantes, “não havia o que discutir”, “estava tudo claro” em relação ao planejamento e à avaliação a que seriam submetidos. O ‘modo ligeiro’ de ler o planejamento e os critérios de avaliação revelou a falta de qualidade de leitura dos alunos e levou os professores a rever os objetivos do curso. O mesmo ocorreu em relação a cada uma das unidades, o que, para os participantes da pesquisa, foi indício de que os estudantes não estão habituados a refletir sobre planos de ensino ou a ordem dos conteúdos das disciplinas que lhes são ministradas ou ainda sobre método e bibliografia.

Há que se notar que se trata de estudantes dos primeiros anos de Graduação e, neste caso, a intervenção do professor foi fundamental para que eles tivessem a compreensão do processo de formação como um todo. Nesse sentido, foi através do diálogo construído que os professores obtiveram resultados mais precisos com a aprendizagem dos alunos sobre o curso e a arquitetura da aula virtual, o que nos leva a concluir que o olhar diferenciado do professor sobre sua prática docente pode trazer resultados positivos e introduzir jovens estudantes na complexidade da docência. Nessa direção, corroboramos com a assertiva de Gimeno Sacristán (2008, p. 106) quando afirma que “a escola é um meio extensamente dedicado à leitura, mas a uma forma singular de a entender. Os tempos de leitura que aí ocorrem não competem com nenhum outro espaço; este é o tempo lugar básico para as experiências de leitura”.

Um dos pontos observados pelos participantes foi a necessidade de melhor compreender a prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem, considerando a tendência de repetir o modelo do ensino presencial com suas práticas e virtudes, além de incentivar o diálogo nos processos de comunicação com os estudantes, que tendem a formular respostas abreviadas e desconexas. Como pontos negativos, os participantes sinalizaram; 1) o aumento da carga horária exigida pela função de professor online, em face ao necessário atendimento individualizado ao estudante que tem dificuldades de aprendizagem; 2) a dificuldade em ensinar a ler textos científicos e a produzir sínteses, embora sejam atividades nas quais

estudantes de ensino presencial e a distância tenham dificuldade, para estes últimos, as dificuldades são maiores. Na verdade, são atividades que demandam tempo e amadurecimento por parte dos estudantes e exigem muita orientação por parte dos professores. Por esse motivo, Gimeno Sacristán (2008, p. 61), alerta que “o nível cultural do professorado é uma prioridade nessa escolaridade substantiva, porque, para além de o seu papel de fonte de informação continuar a ter sentido, é sobretudo a sua capacidade mediadora do conhecimento disponível que se torna decisivo”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento das tecnologias é indispensável tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores e propicia novas formas de atualização dos saberes, ampliando as metodologias educacionais, seja por meio da pesquisa seja por meio do desenvolvimento de habilidades para a educação a distância. No entanto, deve-se ter em mente que nenhuma tecnologia é neutra, sendo que as práticas e o uso dessas tecnologias podem ser questionados. No dizer de de Aria Moreira (2016, p. 69), “as novas tecnologias de informação e comunicação estão propiciando a superação de uma visão estreita e localista da realidade”.

Numa sociedade em que as novas gerações têm à sua disposição múltiplas técnicas de informação e comunicação, constantemente aperfeiçoadas, é imprescindível que as instituições escolares, e especialmente os professores, se apropriem dessas ferramentas e de suas linguagens específicas, e as integrem efetiva e adequadamente às suas práticas pedagógicas. Essa integração tem, além da dimensão pedagógica, um significativo componente sociopolítico em face das demandas de mercado. Nesse sentido, a função do educador é a de humanizar o processo, sem limitar-se ao tecnicismo. Para tal, os docentes devem ser formados de modo a apropriar-se da potencialização da educação a distância, conhecê-la como ferramenta que possibilita a autonomia intelectual do estudante.

A pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de construção do conhecimento individual e coletivo na sala de aula virtual sob a ótica do docente que atua em cursos a distância. Tomou, como locus da pesquisa, a sala virtual da disciplina de Metodologia da Pesquisa ministrada para estudantes de Licenciatura. Partindo do pressuposto de que o processo comunicacional é um dos fatores predominantes para o bom andamento de um curso a distância, mostrou que, de acordo com os dados colhidos com as entrevistas realizadas com os professores, o diálogo construído configurou-se essencial para a aprendizagem, na perspectiva proposta por Tardif e Lessard (2005, p. 249), para quem “a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada”. E, em se tratando de educação a distância, esse fator foi primordial para que os professores comesçassem a compreender a organização da aula, ou seja, aprender também a ser professores.

REFERÊNCIAS

- [1] AREA MOREIRA, Manuel. La educación em el laberinto tecnológico. São Paulo: Cortez Editora, 2016, 219 p.
- [2] ANUNCIÇÃO FILHO, R. Diálogo entre os conceitos – processos de mobilização do conhecimento e saberes dos trabalhadores na formação técnica profissional. In SOUZA, R.B. de; SAMPAIO, R.R. (Orgs). Educação, Tecnologia & Inovação. Bahia: Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia –Edifba, 2015, p.401-489.
- [3] BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2001.
- [4] GIMENO SACRISTÁN, José. A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação. Portugal: Porto Editora, 2008, 190 p.
- [5] LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed.34, 19996, 160 p.
- [6] Moore, Michel; Keasrley, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- [7] SCHLEMMER, Eliane. Metodologia para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.29-49.
- [8] TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.
- [9] WOLTON, D. Pensar a Internet. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 149-156.

Capítulo 4

Relato de experiência do Estágio Supervisionado para a formação de Professores II durante a pandemia de COVID-19

Fabio Marques de Oliveira Neto

Vaneska Oliveira Caldas

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

Resumo: O presente artigo busca relatar observações, em sede da disciplina Estágio Supervisionado para a formação de Professores II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte realizado no Núcleo de Educação da Infância / NEI - CAp/UFRN, localizado no Campus Universitário da UFRN. As observações sobre a necessária caracterização da função da coordenação/gestão foram fundamentadas nas teorizações de Christov (2009), Placco e Almeida (2012), Bruno, Almeida e Christov (2009) e Fusari (1989). Foram feitas descrições sobre observação e planejamento, bem como sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Espera-se detalhar o desenvolvimento da disciplina em questão e inspirar novos pedagogos em formação para aproveitarem o máximo dessa experiência valiosa para suas formações acadêmicas e posterior atuação profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil, Estágio, Coordenação/Gestão.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da observação do trabalho de coordenação do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), localizado no Campus Universitário da UFRN. Devido à pandemia, não tivemos a oportunidade de visitar a escola, mas as coordenadoras organizaram um *tour* virtual, para que pudéssemos conhecer a escola.

Além das salas de aula, a escola possui biblioteca, salas de multimídia, dos professores e da direção, secretaria, brinquedoteca, cozinha, refeitório, parques, pátio, quadras, solários, auditório, laboratórios de informática, de ciências de linguagens, de música e movimento e sala de atendimento pedagógico. No que diz respeito aos recursos tecnológicos existentes, a instituição conta com TVs, computadores e projetores.

Através de conversas com a nossa supervisora, tivemos a oportunidade de conhecermos o NEI um pouco melhor. Na época da sua criação, a escola tinha como objetivo atuar como creche para atender funcionárias, alunas e professoras da UFRN, recebendo crianças a partir de 3 meses de idade. Porém, devido ao alto custo de manutenção, foi redefinido como pré-escola, começando a funcionar em 1979. Atualmente, se configura enquanto um Colégio de Aplicação, vinculado à UFRN e ao Centro de Educação. O NEI funciona pela manhã e à tarde, oferecendo turmas do berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a criança 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, 2013, p. 86).

Esse entendimento está em consonância com o do NEI, no qual a criança é um ser singular e íntegro, com desejos e necessidades. A infância pode ser traduzida como movimento, expressão, brincadeira. Nessa fase, a educação é uma etapa básica, fundamental para a linguagem, de interação, e que deve ser valorizada.

Através dos Seminários de Formação Inicial e da II Jornada Pedagógica de 2021, tivemos a oportunidade de conhecermos o NEI um pouco melhor. Na época da sua criação, o NEI tinha como objetivo atuar como creche para atender funcionárias, alunas e professoras da UFRN, recebendo crianças a partir de 3 meses de idade. Porém, devido ao alto custo de manutenção, foi redefinido como pré-escola, começando a funcionar em 1979. Atualmente, o NEI funciona como um Colégio de Aplicação, vinculado à UFRN e ao Centro de Educação.

O NEI entende que a formação da criança está diretamente relacionada ao papel político e pedagógico assumido pela instituição, mediando as relações entre as experiências da criança e os conhecimentos acumulados socialmente, e inserindo a comunidade nas decisões escolares. Nessa linha, o NEI parte do princípio que o desenvolvimento é um processo dialético construído, com fases com características e necessidades próprias, no qual a iniciativa e aprendizagem ativa são essenciais à aprendizagem.

Assim, o NEI tem como objetivo criar um ambiente que permita a interação entre crianças (e entre estas e os adultos), no qual a criança tenha condições de desenvolver-se integralmente, ou seja, em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores. Em outras palavras, um ambiente no qual a criança seja estimulada a cultivar relações afetivas e a ampliar sua autonomia e seu senso de responsabilidade. Para atingir esse objetivo, a metodologia do NEI é voltada para atividades significativas, que estimulem a curiosidade.

O NEI trabalha com temas de pesquisa, articulando três eixos: o contexto sociocultural, a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos nas crianças. Os alunos são estimulados a pesquisar e a formular perguntas. Além disso, a escola entende que o erro construtivo faz parte da aprendizagem e que a organização de uma rotina diária (via de regra roda inicial, atividade, lanche, parque, hora da história, atividade e roda final) é importante para dar segurança e autonomia à criança.

2. CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO/GESTÃO

De acordo com Christov (2009), uma boa gestão tem um papel crucial para uma educação de qualidade. Logo, refletir sobre a gestão é imprescindível quando se visualiza uma instituição que cumpra integralmente com o papel educativo, pois a forma como a escola é gerida determina seu bom funcionamento.

De acordo com o que pudemos apurar, a gestão do NEI é realizada de forma democrática, com a finalidade de possibilitar autonomia pedagógica, de modo a garantir a qualidade do ensino ministrado e a formação plena das crianças. A vice-diretora da instituição, Denise Bortoletto, com quem tivemos contato durante os Seminários de Formação Inicial e a Jornada Pedagógica, pelo que observamos, prima pelo exercício da relação dialógica, articulação com as famílias e com a comunidade.

Segundo Placco e Almeida (2012), a gestão democrática está centrada na ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar, bem como no estímulo à tomada de decisões colaborativas, visto que cada decisão terá a finalidade de atender às necessidades da instituição. Para que a concretização da gestão democrática ocorra de forma efetiva, é indispensável que haja diálogo entre as pessoas envolvidas (gestão, coordenação, professores, pais, alunos), pois, na medida em que apenas os gestores tomam decisões, a gestão está seguindo por um caminho autoritário, que contraria os princípios democráticos.

Nessa perspectiva, para estabelecimento de uma gestão democrática a escola deve trabalhar pautada nos princípios de liberdade e autonomia, estimulando a participação dos setores, adotando a democracia como prática do funcionamento da instituição. Tivemos a oportunidade de observar esse tipo de gestão na prática, em diferentes momentos. Citamos, por exemplo, as várias reuniões com as famílias que foram promovidas pela escola, com o objetivo de discutir sobre o retorno das aulas presenciais na instituição. Na ocasião, as coordenadoras e professoras estavam presentes para ouvir a opinião dos pais, sempre prezando pela escuta de suas demandas para tomarem decisões para a segurança de todos. Segundo Bruno, Almeida e Christov (2009), o diálogo é a ferramenta chave para possibilitar as mudanças na realidade da escola, e era o que víamos acontecer durante as reuniões.

Além disso, é importante abordarmos a relevância da gestão democrática do NEI pois também impacta diretamente o ensino, já que a noção de democracia como processo no cotidiano prepara as crianças para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, e constrói uma escola em que todos sejam acolhidos e tenham sucesso na aprendizagem. Dessa forma, o gestor deve ter em mente que precisará equilibrar os embates, dialogando para chegar a um consenso que, ao invés de priorizar o indivíduo, seja o melhor para a coletividade da escola.

Paralelamente, a coordenação pedagógica da escola cumpre a função de mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino. Entende-se por planejamento do ensino,

[...] o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (FUSARI, 1989, p. 10).

Assim, compete ao coordenador pedagógico, coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência, e ao sucesso do estudante; acompanhar a vida escolar do estudante; mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino; compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino-aprendizagem.

O principal papel do coordenador escolar é o de orientar o trabalho coletivo. Para isso, é imperativo que este profissional seja dinâmico, que consiga criar uma ponte entre todos os envolvidos na instituição. O coordenador aponta alternativas, reúne ideias e sugere formas para renovar a prática escolar. Coordenadores e professores precisam trabalhar juntos, em prol do bom funcionamento da escola (PLACCO; ALMEIDA, 2012). Ou seja, o coordenador tem que estar diretamente envolvido na rotina pedagógica da instituição de ensino.

Fomos muito bem orientadas pelas coordenadoras da escola. Elas estavam em constante comunicação pelo *Whatsapp* (criamos um grupo), divulgando reuniões e respondendo nossas dúvidas. O NEI parece realmente preocupado em cultivar uma boa relação entre os professores, a família e os gestores. Percebemos isso tanto na observação das reuniões, quanto nos comentários das coordenadoras.

Durante nosso estágio no NEI, pudemos acompanhar de perto o trabalho cuidadoso e dedicado das coordenadoras Gildene Fernandes e Marianne Rezende. Embora oficialmente nossa supervisora de estágio tenha sido Gildene, não poderíamos deixar de fazer referência à Marianne também. Mesmo com todas as inúmeras demandas de uma escola como o NEI, em tempos de pandemia, as duas coordenadoras sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar, assim como fizeram o possível para inserir os estagiários no dia a dia da escola.

3. OBSERVAÇÃO E PLANEJAMENTO

A concepção de planejamento que orienta as práticas educativas no NEI se baseia no entendimento de que o processo de construção de conhecimento é dinâmico e está em constante movimento. Em outras palavras, a escola parte do pressuposto de que a formação, o aprendizado e o desenvolvimento da criança no contexto escolar e social estão vinculados ao papel político e pedagógico assumido pela instituição de ensino. Logo, o NEI procura, através de temas de pesquisa (escolhidos considerando interesses e necessidades das crianças), trabalhar atividades baseadas nas experiências e ações significativas dos alunos, visando potencializar a aquisição do conteúdo e, ao mesmo tempo, a construção do pensamento e a valorização dos estudantes enquanto sujeitos ativos da aprendizagem. O planejamento considera e estimula o diálogo entre pais, alunos, professores e gestores.

A proposta de trabalho adotada pelo NEI considera a realidade dos alunos e, com base nela, procurar realizar o planejamento sempre com os olhos voltados ao contexto em que os estudantes vivem, definindo objetivos claros, procurando vislumbrar resultados, estabelecendo prazos e elencando os meios para execução do que foi proposto.

É preciso levar em conta que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas a conteúdo. Ele envolve valores e, por isso mesmo, escolar ou não, é essencial que seja sustentado por profissionais capacitados. Nesse sentido, entendemos que a pandemia vem representando um enorme desafio para o professor, que tem, ao mesmo tempo, que lidar com a prática e o ensino remoto, sem deixar de lado o caráter humano, a preocupação com o sujeito.

Dentre os desafios citados pelas coordenadoras, houve menção à dificuldade para lidar com a responsabilidade que a escola representa, por ser referência no Estado. Além disso, a pandemia trouxe dificuldades novas, tanto em relação ao convívio, quanto às adaptações que precisaram ser feitas. Ambas as coordenadoras afirmaram que o objetivo maior é sempre que as crianças tenham uma formação de qualidade. Reforçaram que um dos pontos chave do sucesso do NEI é o empenho dos professores em “fazer a escola acontecer”, ou seja, a dedicação dos professores na elaboração e execução de atividades.

Outro desafio para nós, enquanto estagiárias, foi compreender a dinâmica da escola neste novo ambiente remoto. Como dito anteriormente, devido à pandemia, não pudemos visitar a escola e a conhecemos somente por chamada de vídeo e reuniões com as coordenadoras, que prontamente nos explicavam o que estava acontecendo e quais seriam os próximos passos, uma vez que a escola se preparava para um retorno de aulas híbrido. Assim, fomos conhecendo o NEI aos poucos, em conversas com as coordenadoras, que nos relataram, por exemplo, as dificuldades dos planejamentos para reposição de carga-horária retroativa de 2020.

Neste sentido, percebíamos o quão importante era o papel do coordenador, no gerenciamento de conflitos, na otimização e sistematização das práticas, para que pudessem garantir a qualidade do trabalho dos profissionais e assim, a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Além de todos os pontos já discutidos até aqui, consideramos interessante tecermos comentários específicos sobre algumas das reuniões que assistimos, objetivando entender melhor como esses encontros evoluíram e, ao mesmo tempo, com o intuito de ampliarmos nosso entendimento acerca do que observamos.

Em uma das reuniões que acompanhamos, as coordenadoras conversaram com os professores a respeito da carga horária que precisa ser repostada para o ensino fundamental. Isto porque, devido à pandemia, o NEI não conseguiu cumprir o tempo de trabalho estabelecido pelo MEC, nem para a Educação Infantil, nem para o Ensino Fundamental.

Como não havia obrigatoriedade de se cumprir a carga horária da Educação Infantil, somente o Ensino Fundamental se propôs a pagar as horas faltantes, obrigando as coordenadoras da escola a organizarem uma escala com todos os professores, para que pudessem acompanhar turmas do EF durante o contraturno, quando devem acontecer as reposições de aula. As atividades de contraturno foram chamadas de apoio pedagógico, na intenção de repor o que foi “perdido” durante o tempo em que os alunos ficaram sem aulas.

Nesse mesmo encontro, trataram também sobre a duração do tempo de aula síncrona (1h30) e assíncrona (3h30), de maneira que pudessem cumprir as 5h diárias, e sobre as características do planejamento das atividades neste novo formato, que deveria estar alinhado entre os professores regulares e do apoio pedagógico.

Percebemos que essas são questões internas indispensáveis ao bom funcionamento da instituição. Foi interessante para nós, enquanto estagiárias, termos tido a possibilidade observar como tópicos específicos como esses são abordados e como são repassados à equipe. Durante a reunião, ficou bastante evidente o quanto o NEI preza o diálogo. Nenhuma das decisões foi colocada de maneira impositiva. Houve a discussão e o comum acordo dos professores, o que reforça, como já abordamos, o caráter democrático da gestão/coordenação.

Outra reunião que acompanhamos que merece um detalhamento maior foi a visita virtual da reunião de acolhimento da Turma 3, que estaria iniciando o formato híbrido em algumas semanas. As professoras, em conjunto com as coordenadoras, fizeram um *tour* (parecido com o que as coordenadoras realizaram com os estagiários, como descrevemos anteriormente) para conhecer os espaços no NEI, bem como os novos ajustes relacionados às normas de biossegurança da escola.

Nesse encontro, vimos os novos ajustes de espaço das salas, que respeitavam o distanciamento e estabeleciam os espaços de convivência. As coordenadoras nos guiaram por todo o espaço, fazendo comentários sobre como cada um deles seria utilizado de maneira a se respeitar às normas. Ao fim da visita, a coordenadora Marianne fez uma dinâmica de acolhimento com as professoras.

Temas recorrentes durante a conversa foram a saudade, sobre como lidar com o novo tempo e sobre a importância de como o espaço escolar para as crianças. Entendemos que dinâmicas como essa, de acolhimento, principalmente neste momento delicado da pandemia, são essenciais para que os professores tenham um momento conjunto no qual possam externar seus medos e suas inseguranças. Em outras palavras, ao compartilharem os desafios, eles se tornam um pouco menores e assustadores.

Por fim, uma reunião que ficou marcada como uma das mais difíceis que assistimos (nas palavras das coordenadoras), que se tratava do adiamento do retorno das aulas híbridas para a turma 1, composta por crianças de 2 anos de idade. Nela, as coordenadoras precisaram conversar com os pais a respeito do adiamento das aulas por mais uma semana, devido ao aumento de casos da Covid-19 em nossa cidade, bem como ao lento processo de vacinação dos professores. Tal fato gerou a comoção dos pais, e alguns, indignados expuseram seu descontentamento, alegando as perdas pedagógicas que sabiam que seus filhos estavam tendo, desde a parada das aulas presenciais. Muitos questionavam o motivo do NEI se resguardar, ainda mantendo aulas online, enquanto as escolas - em sua maioria particulares - já estavam funcionando normalmente. Foi um clima de ansiedade e angústia. As coordenadoras escutavam e validavam a insatisfação das famílias, mas precisavam reconhecer que a escola ainda não estava preparada e tomaram a posição de manter a decisão para a segurança de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos, fui coordenadora pedagógica em uma escola privada em Natal, o que, indubitavelmente, contribuiu para que eu comparasse a forma como o trabalho de coordenação é realizado no NEI da maneira com a qual ele se desenvolve no ambiente ao qual estou acostumada. Talvez não seja prudente, tomando como base apenas esses dois referenciais, inferir que as diferenças entre o setor público e o privado se apliquem sempre, mas, com base em relatos de colegas que também tiveram a oportunidade de vivenciar os dois, acho que é possível afirmar com segurança que há aspectos bastante diversos.

Uma das diferenças que mais me chamou a atenção foi o fato de que, no público, parece haver um cuidado maior para que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa, não só com a anuência, mas também com a concordância da maioria. As discussões são estimuladas e as coordenadoras se esforçam ao máximo para atender às sugestões trazidas pela equipe. Embora no setor privado também existam argumentos diversos, e eles sejam levados em consideração, o que ocorre, pelo menos na minha experiência, é que eles

acabam, muitas vezes, sendo relegados a segundo plano, ou seja, a hierarquia (a vontade dos diretores) acaba prevalecendo.

No NEI, durante o acompanhamento de várias reuniões, ficou claro que o trabalho se desenvolve no sentido de satisfazer os desejos da maioria e que as decisões, via de regra, não são impostas (não vêm de cima para baixo), são acordadas de forma coletiva. Nas poucas vezes em que as coordenadoras não tiveram 100% de aprovação, até mesmo a forma de solidificar o que foi determinado era feita ressaltando que a maioria concordou, considerando o movimento democrático. No setor privado, o argumento é sempre que, embora parte da equipe esteja descontente, o mais importante é fazer o que, a médio e longo prazo, trará maiores benefícios à empresa.

Outro ponto que não posso deixar de comentar diz respeito à realização do estágio durante a pandemia. Não compartilho da opinião de alguns dos meus colegas, que se sentiram prejudicados pelo fato do estágio ter que ser feito de maneira remota. Acho que pude vivenciar bem como se dá o trabalho da coordenação. Atribuo muito do sucesso desse exercício à organização do NEI. As coordenadoras se desdobraram para apoiar os estagiários, disponibilizando diversas opções de reuniões para acompanharmos e se mostrando sempre acessíveis às nossas dúvidas e problemas.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- [2] BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Org.). O Coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- [3] CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- [4] FUSARI, J. C. O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo: SE/COGESp, 1989.
- [5] PLACCO, V.; ALMEIDA, L. (Org.). O Coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Capítulo 5

PIBID e suas contribuições para a formação docente durante a pandemia da Covid-19: Um relato de experiências

Janiciara Botelho Silva

Monialine Sousa de Oliveira

Fabíola Maria Rodrigues Viana

Ana Raquel dos Santos Pereira

Rosângela Maria Rodrigues de Sousa

Talita dos Santos Santana

Resumo: Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência dos bolsistas e voluntários participantes do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo sido concebido no Instituto Federal do Piauí (IFPI), no Campus Parnaíba, no período de outubro do ano de 2020, tendo como foco o curso de licenciatura em Química. Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas algumas atividades realizadas na 1º e 2º etapas de formação do programa, no qual os relatórios apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência indicam que a participação no PIBID contribui para a melhoria da sua formação acadêmica, e que as atividades desenvolvidas no subprojeto foram enriquecedoras e trouxeram muito conhecimento, bem como mudanças significativas em suas práticas, apesar de vivenciarem desafios durante a pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Estudantes; PIBID; Química.

1. INTRODUÇÃO

Diante do cenário caótico em que o ensino no país se encontra – estando em fase de desenvolvimento, com pouco investimento e interrogações acerca da formação do professor e de gestores educacionais –, este estudo teve, por objetivo, relatar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como à formação docente durante a pandemia da Covid-19, relatando as experiências vivenciadas por alguns dos estudantes participantes do subprojeto do Programa – especificamente os que cursam licenciatura em Química – no âmbito do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Liceu Parnaibano, localizado em Parnaíba, no estado do Piauí (PI). Além disso, visou-se mostrar, por meio dos relatos, que oferecer a um estudante de licenciatura uma experiência, preparo e acompanhamento – como o que o PIBID proporciona – é a chave para uma melhor qualidade de ensino, bem como para o crescimento e desenvolvimento profissional do então estudante e futuro professor, sendo necessária a ampliação de programas como este.

Isso porque o objetivo do PIBID é contribuir com a formação de estudantes de licenciatura, ao dar apoio e impulsionar sua atuação do ensino básico e contribuir com a melhoria da qualidade de ensino no país, uma vez que o Programa insere o estudante de licenciatura no cotidiano das escolas públicas na posição de docente, a fim de dar-lhe capacitação teórica e acompanhá-lo na prática – sob a supervisão de professores que irão auxiliá-lo e acompanhá-lo durante toda essa sua primeira experiência. Essa prática e supervisão se concretizam de forma efetiva na terceira fase do Programa, na qual os estudantes já estão atuando nas salas de aula, criando um vínculo entre professores universitários, professores em rede ensino básico e estudantes de licenciatura.

Tardif (2002, p. 16) percebe e defende a importância da experiência e a relação entre professores e estudantes para a construção do saber nos programas de formação: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

Contudo, em março de 2020, as instituições brasileiras de ensino interromperam as atividades presenciais como medida de prevenção ao novo coronavírus – chamado Covid-19 –, após um decreto legislativo. Diante disso, foi recomendado que os diretores das instituições educacionais deveriam ter a incumbência de dar continuidade aos estudos de forma remota e desenvolver estratégias para enfatizar o isolamento social.

Embora a 1ª e 2ª etapas do PIBID tenham ocorrido de forma digital e online devido ao cenário de pandemia, foi dada grande ênfase à importância da prática e de saber conciliá-la com o ensino teórico, no intuito de garantir uma formação completa e continuada.

Prova disso é o que comenta Pimenta (2009), ao afirmar que apenas conhecer a disciplina não significa que o estudante seja capaz de ensinar, mas é necessário um conhecimento didático, ou seja, saber ensinar. Da mesma forma, para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas é indispensável que quem ensina tenha também os saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Assim, neste estudo, estão registradas as principais atividades da 1ª e 2ª etapas do Programa, nas quais foram trabalhadas atividades para situar os estudantes quanto à área do ensino, leis, diretrizes, conhecimento sobre a escola em que atuariam, sobre a aprendizagem contínua dentro e fora da escola, discussões sobre a didática, o modelo de ensino atual e atividades didáticas.

Nesta perspectiva, procurou-se relatar as experiências vividas pelos estudantes do subprojeto do PIBID – no Campus Parnaíba –, tais como conhecimentos pedagógicos acrescentados, o impacto do Programa em meio a pandemia da Covid-19 em sua formação e, ainda, a contribuição do mesmo para a formação de sua nova identidade como professor.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. MARCO TEÓRICO

Sabe-se que o país se encontra em um estado de desenvolvimento na área do ensino e, no decorrer dos anos, pesquisas têm sido feitas de modo a analisar a formação inicial e continuada do professor: o que se percebeu, por meio de pesquisas e relatos, é que os cursos acabam formando professores com currículos formais de atividades e estágios que não coincidem e não se adequam com a realidade da escola (PIMENTA, 2009).

Segundo Baccon et al. (2013, p. 5), “[...] no [...] PIBID, o licenciando tem a oportunidade de estar inserido no contexto escolar, muito antes do estágio supervisionado, ou seja, desde o início da sua formação” – algo que pode ser evidenciado em diversos estudos de relatos de experiências, a exemplo do presente.

As atividades do PIBID foram iniciadas no mês de outubro de 2020, a partir do edital nº 07, de 7 de agosto daquele ano, na forma online/remoto devido à pandemia da Covid-19. O ensino, nesta modalidade, foi uma maneira de dar prosseguimento às atividades, tendo em vista o decreto legislativo nº 06, do mesmo ano, pelo qual se determinou que as instituições deveriam cessar o ensino presencial, bem como todas as suas atividades.

Vale ressaltar que o “ensino remoto emergencial” se difere da Educação a Distância (EaD), modelo de ensino este que é regulamentado, no Brasil, a partir do Decreto nº 5622/2005 – que altera a Lei nº 9.394/1996 –, no qual, em seu Art.1º, é definida como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

As aulas remotas têm amparo em vários pontos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a Lei de nº 9.394/1996, na qual se estabelece que se deve fornecer meios para que o aluno desenvolva atividades previstas em sala de aula, além de que o professor deve estabelecer um mínimo de diálogo sobre ferramentas digitais com os estudantes, sendo uma forma de ampliar o seu conhecimento. Assim, o ensino nas escolas deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social cotidiana do estudante, objetivando garantir o acesso à educação (O QUE..., 2020).

No que se refere ao presente estudo, a 1ª e 2ª etapas do subprojeto do PIBID foram de formação, com muitas palestras, minicursos e atividades de cunho pedagógico, com o intuito de preparar os estudantes para dar início à 3ª etapa, na qual aplicaram todos os seus conhecimentos e estratégias de ensino, em monitorias e na participação da prática docente.

A primeira oportunidade de socialização/aula inaugural proporcionou uma visão geral aos estudantes sobre o PIBID, os objetivos e a importância deste Programa para a formação destes como futuros docentes. No mês de novembro, foram repassados, para os estudantes, materiais de estudos e aulas gravadas referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), concedendo aos estudantes conhecimentos voltados para a execução de atividades de ensino, tais como: os parâmetros da educação nacional; documentos normativos que orientam o professor em sua carreira docente; diferentes temas relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de formação de professores. Com essas atividades, foi completada a 1ª etapa do subprojeto.

Em um estudo sobre a BNCC e o impacto da sua implantação, Zambom (2017, p. 9) afirma que “[...] que estes procedimentos devem ser adotados para a gestão, o planejamento, os processos de avaliação e regulação das instituições, que serão responsáveis pela formação permanente dos professores”.

Essa afirmação trouxe uma perspectiva em relação às possibilidades de melhoria na qualidade do ensino. O estudo e análise destes documentos normativos são fundamentais para entender a base legal do ensino e o que é previsto por ele, no qual tem havido uma falha quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional do então estudante e futuro professor que incide na formação de habilidades e na prática de ensinar e aprender: o conhecimento básico das tecnologias de informação para o ensino é um bom exemplo. Embora tal conhecimento tenha amparo pela LDB, durante a pandemia, foi evidenciada a grande dificuldade que muitos professores do ensino básico enfrentaram. Somente após a drástica mudança para o ensino remoto foi que muitos começaram a conhecer e aprender a manipular essas tecnologias, sendo que, até então, muitos a viam como algo desnecessário.

Visando um preparo completo do estudante e futuro professor, ainda na 1ª fase do Programa, houve uma conferência virtual, na qual foi discutida a temática “educação inclusiva”, por meio das porta-vozes Amaya Oliveira e Iriane Rosa, que trouxeram aprendizado e capacitação no que se refere a como agir no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Este encontro teve a finalidade de reduzir a insegurança quanto à inclusão por meio de um preparo antecipado.

Ora, se a inclusão escolar não significar também o máximo [de] desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro de sala de aula. Deve-se considerar

também, em relação a essa questão, que os alunos sem necessidades educativas especiais não gostam que haja discriminação entre eles por parte dos professores (CROCHÍK et al., 2009, p. 46).

O tema proposto ocasionou novos modos de agir em sala de aula – como valorizar as diferenças e permitir uma convivência respeitosa e diversificada no contexto escolar com todos. Estas atividades auxiliam futuros professores, dando-lhes conhecimento quanto às normas, legislações estabelecidas e fundamentos para a prática em sala de aula – é isso que o PIBID buscou repassar e discutir durante suas reuniões e nos materiais disponibilizados aos estudantes. Tais atividades sempre foram importantes, especialmente atualmente, uma vez que o país tem passado por uma reformulação na educação básica.

Em janeiro de 2021, foi iniciada a 2ª etapa do Programa – com formação online –, a partir do núcleo tratando dos estudos dos instrumentos de avaliação e acompanhamento das atividades do PIBID. Esta etapa foi iniciada com uma palestra online com o Mestre Attico Chassot – licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre e doutor em Educação pela mesma instituição –, na qual houve discussões e reflexões importantes acerca da formação docente, o papel do professor e os modelos de ensino e aprendizagem atuais.

Evidenciou-se que, ainda, é muito forte a presença de um ensino arcaico nas escolas, onde muitas ainda adotam métodos ultrapassados para o ensino – tendo o professor como a fonte principal e detentor do conhecimento absoluto.

Para Pimenta (2009, p. 6), a natureza do trabalho docente é:

[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Espera-se, então, que sejam trabalhados os conhecimentos teóricos didáticos e da teoria do ensino, que são necessários para uma compreensão deste como realidade social e que o professor desenvolva em si um senso crítico quanto à sua atividade e, a partir disso, construir e transformar seus saberes-fazeres docentes no processo de construção de sua identidade como professor (PIMENTA, 2009).

Ainda sobre a prática e o processo de ensino-aprendizagem, Tardif (2014) afirma que a prática é um processo de aprendizagem e, nele, o professor retraduz o que aprendeu em sua formação e a adapta à profissão, conservando o que parece útil e conforme a realidade vivida. Espera-se, então, que o professor receba um preparo adequado ainda na sua formação inicial.

Nesta fase, constituiu-se um segundo passo no processo de construção da identidade dos estudantes como professores, onde os primeiros começam a interagir diretamente com o ambiente da escola, funcionários, gestores e professores. Claramente, tais estudantes alcançam, nesta fase, uma bagagem de conhecimentos pessoais construídos por meio de outros ambientes e experiências, através de observações e relatos de outros professores, entre outras formas. Prova disso é o que confirma o pensamento de Pimenta (2009), quando afirma que o conhecimento não se reduz à informação.

Na segunda parte deste estudo, ocorreu uma aproximação efetiva do grupo de estudantes do PIBID com a escola onde atuariam como monitores de Química, contando com o acompanhamento da professora da educação básica, Monialine Sousa de Oliveira. Ao final da 2ª etapa, houve observação da estrutura física da escola-campo na qual os estudantes iriam atuar, seus aspectos pedagógicos e administrativos, bem como a prática pedagógica dos professores titulares.

Após essa atividade, houve a realização de uma entrevista com a direção/coordenação do CEEP Liceu Parnaibano. A entrevista aconteceu de forma virtual devido à pandemia, mas, ainda assim, foi de grande proveito, pois o grupo de estudantes esclareceu suas dúvidas com a coordenadora Nalita Oliveira. O grupo também analisou e discutiu o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é uma ferramenta metodológica que serve como um guia geral para os professores, coordenadores e demais funcionários da escola, contendo as metodologias e a identidade da mesma.

Lourenço e Silva (2015, p. 1) afirmam que:

O PPP vai além da dimensão pedagógica, pois também engloba a questão financeira e administrativa da escola. Na verdade, esse instrumento expressa a cultura, valores, crenças, significados, assim como um modo de pensar e agir de todos que colaboraram com sua elaboração. E também deve ser um caminho para que todos possam mostrar suas habilidades e enriquecer essa instituição.

A análise do PPP foi essencial para entender a didática e a maneira como a escola atua, tendo sido pontuado a sua desatualização e suas implicações.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Devido à pandemia da Covid-19, o início do PIBID ocorreu totalmente de forma remota, através do YouTube, incluindo a participação de estudantes deste Programa, bem como o grupo docente de cada área vinculada ao estado do PI. A população envolvida neste relato, na 1ª etapa do Programa, foi de 27 estudantes do curso de licenciatura em Química, quatro professores supervisores e uma coordenadora da área, compondo o grupo docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI), especificamente do Campus Parnaíba. Na 2ª etapa, a população envolvida foi de 10 estudantes do curso de licenciatura em Química e uma professora supervisora, sendo que todos estavam vinculados ao CEEP Liceu Parnaibano sob orientações da coordenadora da área.

Na 1ª e 2ª etapas do programa, foram realizadas atividades de formação online, palestras, reuniões e estudo de artigos que foram realizados por meio de plataformas digitais, tais como: Google sala de aula – o chamado Google Classroom –, Google Meet e YouTube. Estas etapas tiveram o propósito de conceder um suporte de conhecimentos que são essenciais para ingressar nas monitorias que fazem parte da 3ª etapa e, conseqüentemente, contribuir na participação ativa em discussões sobre os conteúdos propostos. Para a avaliação dos estudantes, foi analisada a participação dos mesmos em cada etapa do subprojeto, em como responder às atividades propostas e a construção de relatórios, questionários e fóruns de discussões.

O referido estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois busca entender e explicar a complexidade e análise dos fenômenos estudados, a partir de uma avaliação criteriosa das informações (MORAES; GALIAZZI, 2011). A pesquisa qualitativa é uma análise que considera o significado dado a um fenômeno mais relevante do que sua quantificação (LANDO, 2020).

3. RELATO

No período de outubro do ano de 2020, foram iniciadas as atividades dos estudantes de licenciatura em Química do IFPI, no Campus Parnaíba, participantes do PIBID. O subprojeto teve suas atividades realizadas por meio de plataformas digitais, tais como Google Sala de Aula, YouTube e Google Meet, devido à pandemia da Covid-19, que resultou no isolamento social, interrompendo, de forma inesperada, o ensino presencial, transformando, com isso, o ensino remoto a única solução para o seguimento das atividades.

Para a confecção deste relato de experiência, foram selecionadas as atividades consideradas principais das duas primeiras etapas do PIBID, pois trouxeram uma bagagem de saberes teóricos e experimentais, que contribuíram positivamente na construção do conhecimento dos estudantes e no desenvolvimento do subprojeto.

No dia 13 de outubro do ano de 2020, as atividades oficiais do PIBID foram iniciadas com uma palestra online no YouTube, com os professores Adriana Rocha, Jacques Cousteau e Ângela Regina. A professora Adriana Rocha palestrou sobre o “Desenvolvimento profissional desde a iniciação à docência”, sendo seguida pelo professor Jacques Cousteau, que palestrou sobre o “PIBID em tempos de pandemia: um olhar sobre o passado para planejar o futuro”. Por fim, a professora Ângela Regina palestrou sobre “A importância do aprender no atual contexto educacional”.

Nesta fase do subprojeto, foi ensinado que o aprendizado é contínuo e se constrói em cima de saberes de outras gerações, no conhecimento teórico e experimental de outros professores e no seu atual contexto. Independente de qual ele seja, um conhecimento é construído ao se colocar dentro dele como participante e guia no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o conhecimento se constrói enquanto vivencia a experiência entre professores e estudantes nos ambientes escolar e social em que estão inseridos, por isso a importância de se fazerem participantes quando neles estão inseridos.

Em seguida, para dar continuidade às atividades, os conteúdos e materiais de estudos foram enviados pela plataforma digital Google Sala de Aula, no qual foram disponibilizadas aulas sobre a rede dos IFPI, seu desenvolvimento, sua evolução e seu atual objetivo. Passou-se a entender que o objetivo principal de tais Institutos é de formar, não apenas profissionais cheios de conhecimentos técnicos, mas também profissionais flexíveis e comprometidos com o ensino que faz mudança, que compreende, acolhe e impulsiona seus estudantes.

Nas etapas teóricas e de formação, foram disponibilizados aulas e materiais de estudos quanto à BNCC, LDB, DCN, regulações e implantações. Vale ressaltar que apesar de serem diferentes, esses documentos são complementares entre si, uma vez que foram criados para garantir o direito a toda população de ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Por isso, é extremamente importante – para quem se insere na área da educação – ter conhecimento a respeito destes documentos.

Desenvolveram-se discussões e atividades referentes à educação inclusiva, por meio de reuniões e palestras online com as professoras Amaya Oliveira e Iriane do Nascimento Rosa. A discussão acerca deste tema foi um ponto extremamente importante para a formação docente, uma vez que seguirem a carreira profissional poderão se deparar com diversos perfis de estudantes e colegas de trabalho. Após estas atividades, conseguiu-se compreender a importância das práticas pedagógicas inclusivas: garantem direitos e promovem a aprendizagem; estimulam a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida; e beneficiam a todos os estudantes, havendo eles alguma deficiência ou não.

Outro ponto importante nesta etapa de formação online foi a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil –, com apresentação de palestras, demonstrando a importância e a história deste Programa. Foram apresentados e discutidos também conceitos, análises de resultados e abertos fóruns de discussão, com a participação das professoras Maria dos Remédios Brito e Maria de Fátima Soares.

Na 2ª etapa do subprojeto, houve a oportunidade de conhecer a estrutura física e os aspectos pedagógicos e administrativos do CEEP Liceu Parnaibano de forma remota, dando acesso ao PPP da escola – um documento extremamente importante – para ser analisado, a fim de esclarecer dúvidas quanto ao ensino e capacitação de estudantes e professores da instituição durante o ano, para dar início à 3ª etapa do PIBID.

Obteve-se grande proveito ao estudar o documento, conhecendo muitas das atividades metodológicas, como por exemplo, o “Chão da Escola”, que é uma atividade de grande efeito para os professores e para a administração da escola, onde são apresentados e discutidos assuntos – tais como os problemas encontrados na escola, possíveis melhorias e atividades que podem ser implementadas –, além de opiniões serem expostas.

Trata-se de um documento que pode ser atualizado, sempre de forma a cumprir com seu objetivo de contribuir com a organização das atividades e metodologias da escola e melhoria do ensino. Conclui-se que, além de fazer a avaliação da educação na escola, tal documento serve como um guia para as atividades futuras que podem estar sendo realizadas durante o ano escolar – como gincanas e eventos –, além de trazer a identidade da escola, esclarecendo a sua missão e o seu contexto.

Ser participante do PIBID é uma experiência maravilhosa, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas por conta da pandemia da Covid-19 e a nova forma de EaD. Este Programa proporcionou o desenvolvimento das atividades pedagógicas e aprimoramento da formação como futuros professores, além de trazer contribuição para uma melhor qualidade de ensino nas escolas, com uma grande troca de conhecimento, experiência e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou, por meio dos relatos de experiências e de referenciais teóricos, a importância da experiência e do acompanhamento do estudante nos primeiros anos de sua formação como professor. O objetivo desta pesquisa foi mostrar que, oferecer a um estudante de licenciatura em Química uma experiência com um acompanhamento bem trabalhado – como a que o PIBID proporciona –, pode ser a chave para uma melhor qualidade de ensino e crescimento e desenvolvimento profissional do professor. Ademais, evidenciou-se que se faz necessária a ampliação de programas como este.

Por meio dos relatos de experiências de um grupo de estudantes de licenciatura em Química, integrantes do PIBID, buscou-se trazer a atenção para as práticas e resultados obtidos, complementados por

referências teóricas que tratam dos resultados positivos trazidos pela experiência durante a formação do professor. Assim, o relato apresenta as contribuições e transformações trazidas pela participação no Programa, durante a formação acadêmica.

O grupo de estudantes relata ter adquirido conhecimentos particulares, tais como: construir uma relação com o aluno, na qual o professor é seu guia no aprendizado, mas que também aprende com ele; praticar a inclusão; tornar as aulas interativas, construindo uma bagagem de atividades didáticas que facilitam a compreensão e o aprendizado de química; analisar o meio onde o aluno está inserido, para assim promover um ensino que transforma – dentro e fora da escola. Além destes conhecimentos, o grupo relatou sentir-se mais confiante para embarcar na profissão.

Prova disso é o que afirma Tardif (2002), quando diz que é na experiência que se desenvolve o conhecimento social e individual do professor, dando-lhe a capacidade de melhorar e, principalmente, de influenciar o meio onde está inserido.

É desafiador abraçar projetos que almejam a formação de professores, tendo como ferramenta a experiência individual e coletiva que trabalham o ensino e o aprendizado contínuo do professor, pois ainda é muito marcante a presença de pensamentos arcaicos que limitam sua formação e o desenvolvimento de seus estudantes. Contudo, é extremamente necessária a ampliação desses projetos para que o país tenha um ensino que faz mudança. Por meio da análise destes relatos, constatou-se uma grande contribuição do subprojeto aos docentes: a 1ª e 2ª etapas foram realizadas com sucesso e agregaram conhecimentos significativos e saberes diversos, sendo de grande ajuda a todos como acadêmicos e como futuros professores.

REFERÊNCIAS

- [1] BACCON, A. L. P. et al. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI., [27-30 maio 2013, Recife]. Anais eletrônicos... [Goiânia: ANPAE], 2013. p. 1-20. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaLuciaPereiraBaccon-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2022.
- [2] BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 25 set. 2022
- [3] CROCHÍK, J. L. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Psicologia: Ciência e Profissão, [Brasília], v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100005>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- [4] LANDO, F. Método de pesquisa qualitativa: o que é e como fazer? Acadêmica, [s.l.], 2020. Disponível em: <<https://www.academicapesquisa.com.br/post/m%C3%A9todo-qualitativo-como-fazer>>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- [5] LOURENÇO, L. S.; SILVA, D. A. A importância do projeto político-pedagógico para a organização escolar. Educação Pública, [Rio de Janeiro], 10 fev. 2015. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/3/a-importancia-do-projeto-politico-pedagogico-para-a-organizacao-escolar>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- [6] MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- [7] O QUE diz a LDB sobre o ensino a distância na Educação Básica? Editora do Brasil, São Paulo, 29 maio 2020. Disponível em: <<https://www.editoradobrasil.net.br/o-que-diz-a-ldb-sobre-o-ensino-a-distancia-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- [8] PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 2009. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- [9] TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [10] TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [11] ZAMBON, M. C. Base Nacional Comum Curricular nos processos avaliativos do INEP da educação superior. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 3., 5-6 set. 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos... [S.l.]: Avalies, 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2022.

Capítulo 6

Imersão e interatividade na aprendizagem de Matemática em educação especializada utilizando jogos digitais

Luiz Fernando Reinoso

Raimundo Alves dos Reis Neto

Resumo: Este trabalho analisa o processo de imersão e interatividade através do uso de jogos digitais na aprendizagem na disciplina de matemática, apresentando tecnologias que tornem o uso de jogos em sala de aula uma ferramenta para o ensino aprendizagem desta ciência. As pesquisas trazem diversas tecnologias para o uso do professor e aluno, como os jogos, SIM City, Math Playground, sistema DOSVOX entre outros, estes jogos vêm sendo utilizados como instrumentos pedagógicos no ensino de matemática no ensino fundamental e no ensino médio na EEEM David Roldi e da ACDV – Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual. A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, onde alunos jogam e descrevem suas experiências através de relatórios que devem ser avaliados pelos professores. As conclusões mais relevantes colocam o uso de jogos digitais como uma forma de ensino em matemática, podendo ser uma realidade, de forma interativa, imersiva e relatando como ela pode prover ao aluno, maior integração em suas habilidades e competências da disciplina que este irá utilizar no decorrer de sua vida.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Jogos digitais. Software Educacional, Aprendizagem. Educação.

1. INTRODUÇÃO

As habilidades das pessoas com deficiências visuais e deficiências múltiplas ocorrem através de sua interação com as pessoas e com o mundo. No ensino estas habilidades podem se tornar menos complexas com a utilização de jogos educacionais. Os jogos educacionais podem proporcionar ao aluno com deficiência visual ou múltipla o melhoramento de seu processo cognitivo, estimulando melhor a assimilação dos conteúdos, auxiliando desse modo o discente a concretizar de forma mais dinâmica o aprendizado.

Para que um jogo educacional tenha o efeito desejado para esta parcela de estudantes, torna-se necessário utilizar programas específicos compostos com o intuito de promover a ligação entre o educando e o aprendizado.

Os jogos educacionais auxiliam na tarefa de ensinar, sua utilização dinamiza, flexibiliza, estimula o processo de ensino aprendizagem tornando as aulas mais ricas, os conteúdos diversificados, diminuem a complexidade de aprendizado e auxiliam na forma de ensinar.

No ensino da matemática, os jogos educacionais podem ser de grande auxílio, a matemática é uma disciplina de raciocínio, aplicada de forma abstrata e com utilização de exercícios para estimular sua fixação e entendimento. Todo este conjunto de atividades se torna muito difícil para o aluno com deficiência visual, o elevado grau de abstração, gera nos alunos um déficit de atenção e interpretação de seus enunciados, entre outros fatores.

Para estimular a capacidade cognitiva no ensino de matemática foi proposto o uso de atividades com jogos e softwares educacionais que através da imersão e interatividade proporcionem maior entendimento desta ciência.

Neste trabalho foram utilizadas tecnologias destinadas a melhorar a aprendizagem das pessoas cegas, ou com deficiências múltiplas através de estudos interativos com utilização de jogos educacionais na área de Matemática, as ferramentas selecionadas foram as que mais se adequaram para ser empregada em sala de aula por serem de fácil acesso, entendimento e utilização por alunos e professores por serem dinâmicas, flexíveis e interativas.

O uso de tecnologias e jogos digitais foi aplicado nas escolas de ensino fundamental e médio do colégio David Roldi e da Associação para Portadores de Deficiência ACDV (Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual), que ensinam alunos portadores de deficiência visual e múltiplas.

A metodologia utilizada se processou através de aplicação de questionários com posterior tabulação de dados acerca do uso de jogos digitais e aplicações educacionais, levantando pontos e observações importantes sobre o desenvolvimento dos alunos e como esta prática interferiu na aprendizagem e a forma de ensinar a disciplina de matemática.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa com enfoque crítico-participativo, onde os pesquisadores atuaram de maneira mais direta com os professores que ministram a disciplina de matemática para alunos com deficiência visual na Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual (ACDV) e colégio estadual de ensino fundamental e médio David Roldi, nas cidades Colatina e São Roque do Canaã, no estado de Espírito Santo.

A utilização da pesquisa qualitativa apresenta aspectos que se adequa ao presente trabalho por apresentar características que permitem o uso do ambiente natural como fonte direta dos dados, é uma pesquisa descritiva que tem como preocupação o processo e não somente os resultados e permite a análise indutiva de dados.

Participaram da pesquisa dois professores que ministram a disciplina de matemática para deficientes visuais para quatro alunos AEE – Atendimento Educacional Especializado, e para dois alunos OM – Orientação e Mobilidade, totalizando seis alunos que utilizaram os jogos para aprendizagem da matemática e expressaram suas experiências através de relatórios desenvolvidos em cada dia de aula e com grau de exigência mais elevado a cada dia.

Os relatórios desenvolvidos têm como meta descrever por parte dos alunos atendidos se os jogos auxiliaram na aprendizagem da disciplina de matemática, os relatórios servem de base para que o professor da disciplina realize uma análise do grau de aprendizado obtido pelos alunos com a utilização de

jogos, o professor também vai observar se as alterações apresentadas configuram como resultados positivos ou negativos na aprendizagem dos alunos.

Através da aplicação de questionários os dados coletados acerca do uso de jogos digitais e aplicações educacionais, servirão para o levantamento de pontos e observações importantes sobre o desenvolvimento dos alunos e como esta prática interferiu na aprendizagem e na forma de ensinar a disciplina de matemática. Procurando ter um parâmetro comparativo, foi solicitado aos professores a aplicação de questionários avaliativo de aulas sem a utilização dos jogos digitais, permitindo desse modo uma comparação do aprendizado dos alunos com e sem a utilização de jogos nas aulas de matemática.

Durante todo o processo de elaboração de relatórios o professor respondeu a questionários delineados a obter respostas do que realmente ele prevê como compreendido pelos alunos, para então saber os fatores de dificuldade que ele tem, o déficit de entendimento e interatividade. Para o desenvolvimento desta pesquisa diversas tecnologias foram utilizadas por professor e aluno, se destacando os jogos, *SIM City*, *Math Playground*, sistema *DOSVOX*, *Manga High*, *Light Bot* e *Scratch*.

3. A INFORMÁTICA E OS JOGOS DIGITAIS COMO ALIADOS DA EDUCAÇÃO

As TICs, tecnologia da informação e comunicação, estão a cada dia mais presentes na vida pessoal e profissional, facilitando a realização de inúmeras tarefas. Na área educacional o uso das tecnologias de informação e comunicação vieram prestar um grande auxílio. A maioria das escolas na atualidade, possuem equipamentos destinados a aplicação das tecnologias de informação e comunicação como Notebooks, computadores de mesa (Desktop), TVs, DVDs, quadro digital a internet e diversas outras tecnologias.

É importante deixar claro que o uso de tecnologia em sala de aula não tem como objetivo a substituição do professor, a utilização das diversas tecnologias hoje disponíveis deve ser uma ferramenta a mais no conjunto de práticas pedagógicas. Dentre as ferramentas tecnológicas uma das que mais desperta a atenção dos alunos são os jogos, Reinoso *et al* (2012) observa que:

“Um jogo pode ser entendido como qualquer tipo de interatividade que proporcione ao usuário, mesmo que limitadamente, controle sobre ações dentro de um ambiente controlável/artificial.”

Seguindo este mesmo raciocínio, Rodrigues (2014) observa que os jogos digitais exercem grande fascínio e influência sobre crianças e adolescentes promovendo interação auxiliando a desenvolver estratégias e a coordenação visual e motora e que muitos pais e educadores focam no lado negativo dos jogos e não vislumbram os pontos positivos da abordagem da prática educativa ou não tentam encontrar alternativas diferenciadas.

Jones (2004), refuta a análise de que jogos comprometem a aprendizagem e combate conceitos duvidosos sedimentados na cabeça dos pais e educadores. Observa que a violência dos jogos por si só não compromete o desenvolvimento dos jovens, que pesquisadores e psicólogos tentam entender os efeitos dos jogos eletrônicos nas crianças e nos jovens, porém nunca se preocuparam em ouvir o que os próprios jogadores têm a dizer e que os jogos se tornam um problema, quando os jogadores se refugiam no mundo virtual como uma maneira de evitar suas questões reais.

Atualmente profissionais da área de educação passam a enxergar nessa mídia algo além da diversão, muitos educadores têm utilizado os jogos como uma ferramenta de auxílio ao ensino, como o projeto desenvolvido no colégio Bandeirantes denominado SPACE que utiliza o game *SimCity*, para construção de cidades virtuais.

Partindo das ideias de Polato (2009), Rodrigues (2014) e Jones (2004) observamos que, para que o professor utilize os jogos digitais e as tecnologias que os cercam em suas aulas, necessita ter conhecimento de seu funcionamento e de como utilizar esses recursos de maneira didática. O professor necessita ter perícia para quantificar e avaliar exatamente qual é a ligação dos jogos com as disciplinas que se pretende ensinar.

Sobre o domínio dos jogos Valente (1999), aborda o seguinte:

“Assim, o mecanismo de construção de conhecimento pressupõe a existência de estruturas mentais ou de conhecimento organizado, que podem ser observados em comportamentos (habilidades) ou declarações (linguagem). Pressupõe o princípio da continuidade um novo conhecimento deve estar relacionado com o que já se conhece.” (VALENTE, 1999, p. 89).

4. A TECNOLOGIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

4.1. A MATEMÁTICA NO ENSINO CLÁSSICO

Ao abordar o ensino da Matemática Ponte (2002, p.2) relata “Em termos de ensino, os anos 40 e 50 são marcados pela memorização e mecanização. É preciso saber de cor demonstrações de teoremas geométricos e praticar listas infindáveis de exercícios”.

D’Ambrosio (1989), observa que as aulas de matemática utilizam formato expositivo, o professor é um transmissor de informações e os alunos copiam e executam os exercícios propostos.

Para Ponte (2002) e D’Ambrosio (1989) o ensino matemático envolve repetição e exercícios para fixação de conceitos, os famosos “deveres”. Este formato clássico de ensino dificulta o aprendizado e gera desinteresse pelo estudo da matemática, apesar de professores e estudiosos concordam que o estudo da Matemática exige a elaboração de atividades para aprimoramento, fixação e conceituação.

Ao levantar estes questionamentos Ponte (2002), observa que o professor de matemática deve adequar sua forma de ensino aprendizagem, utilizando mecanismos pedagógicos clássicos, que ainda são necessários e adaptá-los aos novos tempos, tornando-os mais interativos e muito mais dinâmicos.

Brasil (1997), descreve a importância da matemática para a sociedade como instrumento de desenvolvimento social, aprimoramento científico e tecnológico da sociedade, sendo um direito necessário a compreensão da realidade do mundo, no entanto, se o tempo de repetição e esforço for de forma prolongada pode ser extremamente cansativo e frustrante.

4.2. A DIFUSÃO DAS TICS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

De acordo com Brasil (1997), o ensino da matemática pode utilizar diversos recursos didáticos como jogos, livros vídeos, calculadoras, computadores, Datashow, DVD, TV etc. Mas essas tecnologias, precisam estar integradas a situações que levam ao exercício da análise e da reflexão, que são bases para o estudo e entendimento matemático.

Santos *et al.* (2013), analisa que os alunos aprendem a resolver e interpretar problemas matemáticos partindo de materiais manipulativos como, desenhos, esquemas ou jogos e que este tipo de atividade funciona como facilitadora no processo de ensino aprendizagem.

É importante destacar que alunos e professores devem ter noções básicas de funcionamento desses equipamentos e recursos, pois sua utilização sem este domínio cancela em parte o nexos integrador desejado.

4.3. JOGOS DIGITAIS: VANTAGENS E DESAFIOS

Para Santos *et al.* (2013), o uso de jogos auxilia o processo de ensino aprendizagem devido ao seu poder de interatividade, imersão e engajamento, em especial no ensino de Matemática, sendo necessário o entendimento e as formas de abordagem deste tipo de mídia como suporte a aprendizagem.

Os jogos fazem parte do âmbito social e cultural da sociedade, e fazem parte do dia a dia da Geração Y, constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990, tendo a geração Z como sucessora.” (ARAÚJO, 2014).

Montoya *et al.* (2011), observa que a geração ‘Y’, formada por jovens e adolescentes que precedem o século XXI, utilizam jogos como entretenimento, diversão e socialização, cabe ao professor tornar isso parte do meio educacional, analisando as reações dos jovens quando utilizam estes jogos para seu aprendizado.

Para Kishimoto (1994), o modelo de educação que visualiza o sujeito apenas como receptor de conhecimentos, não aceita o jogo como uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

Os jogos devem ser tratados como objetos de ensino, as atividades com jogos permitem que os jovens fiquem mais próximos de sua realidade vivida, do mundo e da modernização em que estão inseridos, mais adaptado talvez, até mais do que seus professores.

Marins *et al.* (2008) explicam que os games também permitem que os aprendizes explorem ambientes, processos ou objetos através da interação e da imersão, ou seja, dentro do próprio ambiente de estudo.

Dessa forma, eles experimentam o conhecimento de forma interativa e aprendem um assunto a partir de sua imersão no próprio contexto deste assunto.

O processo de comunicação entre aluno e professor através dos jogos digitais possibilita uma aprendizagem mais dinâmica e palpável, uma vez que a interação entre jogo e aluno pode demonstrar de forma prática a relação de conceitos disciplinares com a sua realidade.

4.4. O CONHECIMENTO DO PROFESSOR E O USO DA TECNOLOGIA

O professor como mediador do ensino aprendizagem, retém uma diversidade de práticas pedagógica que o auxiliam no ato de ensinar. Porém, de tempos em tempos suas metodologias precisam ser apuradas, Valente (1999), aborda que o professor deve aderir em suas técnicas formas de ensinar que coincidem com o aprender do aluno, para que este venha a adquirir habilidade e competências a partir das práticas do professor.

Silva (2005), coloca que na perspectiva da interatividade, o professor pode se tornar um formulador de problemas, criando interrogações e discussões, coordenando equipes para realizar diversos trabalhos, sistematizar experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à disciplina dura de transmissão, valorize e possibilite os diálogos e a colaboração entre todos.

O uso de formas mais dinâmicas e integradoras vem a ser uma das maiores atribuições da tecnologia na educação atual, Silva (2005) e Santana (2007), destacam que o entendimento por parte do professor e seu comprometimento para com o ensino torna essa ferramenta um veículo para práticas pedagógicas mais ricas, menos maçantes e mais colaborativas.

4.5. IMERSÃO E INTERATIVIDADE DOS JOGOS DIGITAIS

Um jogo deve proporcionar ao jogador o poder ou a responsabilidade de tomar decisões que irão afetar diretamente no resultado da interação com esse tipo de mídia. “Para que o jogo ofereça uma experiência significativa, o processo de ação e resultado precisa ser discernível e integrado.” (CARMONA, 2010).

Para interagir com os jogadores um jogo deve compartilhar elementos que proporcionem a interatividade, como o contexto, objetivo, desafios, decisões e regras. “Uma definição básica de interatividade nos diz que se trata de um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntas.” (CARMONA, 2010).

A imersão é de fundamental importância em um game, deve colocar o jogador dentro do jogo, fazê-lo participar, dar-lhe poder para vencer e conquistar. Tornando-o membro ativo no processo.

A imersão está relacionada com o grau de interatividade que um usuário é capaz de ter em uma aplicação. Quanto mais interativo um jogo, mais imersivo esse jogo fica, ou seja, mais atenção ele é capaz de retirar do jogador.

4.6. METODOLOGIAS ATIVAS

O modo de ensinar na atualidade já não pode mais ficar somente com a forma de educação tradicional, o desafio do sistema educacional atual é a busca por metodologias inovadora que permita uma modificação da prática pedagógica para Gemignani (2012), essa prática deve ser capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado.

Para que esta mudança seja possível é necessária uma avaliação sobre o conhecer nosso aluno, saber quais são suas aspirações como egresso, visto que na atualidade temos que formar pessoas para um mercado profissional onde o desenvolvimento científico e tecnológico ocorre de maneira célere, não esquecendo que esse educando necessita sair da escola com uma formação humanista que lhe permita desenvolver plenamente sua cidadania.

Para que estas mudanças sejam possíveis devemos sair do campo da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, de acordo com Araújo; Satre (2009), as novas estratégias de ensino - aprendizagem, como as metodologias ativas são consideradas um novo desafio para a formação educacional.

Para Freire (2006), a metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

Moran (2014), diz que estamos vivendo em um momento diferenciado do ponto de vista do ensinar e aprender. Aprendemos de várias maneiras: em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para o autor, essa liberdade de tempo e de espaço configura um cenário educacional novo, onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das chamadas metodologias ativas. Moran acrescenta que o papel do professor é alterado, passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para o aprender.

4.7. JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

A escolha de jogos para jovens e adolescentes deve ser realizada obedecendo critérios específicos que são diferentes da escolha de jogos para crianças de menor idade, nos jogos para adolescentes todo o desenrolar do game acontece na tela e o adolescente consegue identificar esta realidade como virtual, a criança ao contrário não consegue realizar a distinção da vida real da realidade virtual comum nos jogos atuais.

A ABRAGAMES disponibiliza um conjunto de selos de utilização internacional, Figura 1, que identificam a idade que a pessoa precisa possuir para a prática de determinado jogo.

Figura 1: Exemplo de Selos de identificação de faixa etária



Fonte: ABRAGAMES (2008).

Como aborda Reinoso *et al.* (2012), na classificação de um jogo destinado a ser utilizado em sala de aula, o professor deve ter em mente o público alvo, selecionar um tema relacionado com a matéria ministrada, assim ele vai ter a base, um enredo a qual pode apoiar sua didática. Para Axt e Schuch (2001) e Reinoso *et al.* (2012), para o professor incluir jogos em sala de aula, deve observar as características mais conhecidas perante o objetivo educacional: Jogador, Ferramentas, Regras, Enredo e Tipo.

“O jogador busca ativamente atingir algum objetivo e existirão obstáculos que impedirão que esse objetivo seja alcançado facilmente”. (LUCCHESI *et al.*, 2009). Jogador é tudo aquilo que interage com o game (uma pessoa ou uma máquina, no caso objeto de estudo, seria o computador interagindo com o jogo).

Segundo Kopelevitch *et al.* (2009), as ferramentas são os materiais utilizados durante uma partida de um jogo e podem incluir: miniaturas, bolas, cartas, tabuleiros e peças, mídia eletrônica ou computador. O pesquisador descreve basicamente que as ferramentas podem dinamizar e deixar o jogo mais interessante.

Regras são decorrentes dos jogos que definem sua coerência e estrutura. Apesar de um mesmo jogo poder ser praticado com variações, determinadas mudanças em um padrão de regras podem dar origem a novos jogos. (KOPELEVITCH *et al.*, 2009).

Silva *et al.* (2009), observa como a abordagem lúdica contempla a parte do imaginário através da simulação de histórias a partir do enredo, a história vivida ou seguida no game, o que você passa no mesmo, a experiência que você virtualiza.

Hoje as plataformas de aprendizagem ofertam diferentes tipos de jogos matemático, como a MangaHigh (2014), em que os professores recebem relatórios de erros e acertos da turma e conseguem orientar os que possuem maior dificuldade. Nesta plataforma temos o Prodigy, jogo que exige rapidez para resolver cálculos.

Exemplos de jogos digitais e aplicativos educacionais no nicho de matemática

Os jogos e aplicações foram selecionados de acordo com os estudos e levantamentos feitos juntos a professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), do ensino fundamental e médio, cada professor selecionou aplicações e jogos que julgou oferecer suporte a sua proposta de ensino. Vale ressaltar que existem muitos softwares e aplicações de cunho educativo e que não se limitam a listagem a seguir.

Manga High

O Manga High (2014), é um site com jogos matemático para alunos de 7 aos 18 anos de idade, abrange álgebra, numeração, formas e dados. No Manga High o professor pode administrar a quantidade de erros e acertos de cada aluno, avaliando as dificuldades apresentadas por cada aluno e a melhor maneira de executar a correção devida.

No Manga High temos o Prodigy, uma coletânea de jogos menores em diversas áreas de conhecimento que mede tempo de resposta, número de acertos e pontua os alunos quando estes acertam.

Light Bot

Game para aprendizagem de lógica matemática e funções, possui fases em que o jogador guia um robô de um determinado ponto a outro desviando os obstáculos, pulando e tomando diversas ações através de funções e procedimentos usando lógica e matemática.

Sim City

Jogo de simulação com objetivo de criar e administrar uma cidade, seus recursos, desenvolvendo sua prosperidade para que ela não entre em falência. Desenvolve os conceitos de álgebra, matemática e economia, além do estudo de políticas públicas.

Scratch

Possibilita aos jovens aprender a pensar de maneira criativa, refletir de maneira sistemática e trabalhar de forma colaborativa — habilidades essenciais para a vida no século 21. Foi projetado tendo em mente aprendizagem e educação de fácil acesso com uso em atividades multidisciplinares, uma vez que foca em animações.

Math Playground

Portal para pessoa que pretendem exercitar a aprendizagem em matemática. O site é focado em matemática, lógica, numeração, álgebra, geometria, problemas matemáticos do cotidiano e jogos para exercício da aprendizagem.

Dos Vox

Sistema dedicado a resolver as dificuldades de uso de recursos computacionais a pessoas deficientes visuais, possui ferramentas para resolver atividades corriqueiras de usuários com deficiência visual e diversos aplicativos utilitários e programas multimídia, com jogos em texto para aprendizagem de diversas matérias.

Neste sistema, a comunicação ocorre através de síntese de voz, leva em conta as especificidades e limitações do deficiente visual, ajudando a diminuir a defasagem de alunos da escola graças a inclusão. (EMIDIO, 2012).

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi desenvolvida em duas entidades, a primeira é a Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual (ACDV), localizada em Colatina, no estado do Espírito Santo.

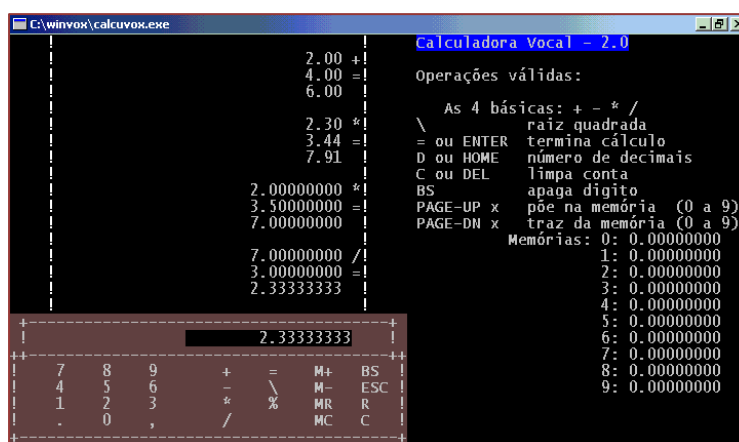
A entidade atende pessoas com necessidades especiais em particular as que possuem deficiência visual. Os professores da ACDV trabalham a Matemática com alunos portadores de deficiência visual, utilizando o soroban, instrumento utilizado para a resolução de cálculos matemáticos e o multiplano. Aliados a estes instrumentos utilizaram pastas de matemática do programa DOSVOX e o jogo de Xadrez onde os jogadores disputam partidas online.

“O multiplano, é um objeto educacional utilizado em diversas modalidades de ensino de várias instituições do país.” (CAVALCANTE, 2014). O multiplano possibilita ao estudante a compreensão da lógica existente nos conteúdos de Matemática, este recurso é composto por diversas peças que para fomento de contato pedagógico entre professor e aluno bastante utilizado no ensino da matemática ao deficiente visual.

Juntamente com a utilização dos recursos do soroban e do multiplano no desenvolvimento do ensino matemático foi inserido o uso do computador com a plataforma DOSVOX, utilizando saída de voz e entradas de teclado.

Foi oferecida como padrão, para estudo de Matemática, a Calculadora Vocal, Figura 2, opção habilitada ao pressionar a tecla C, temos também o Processador Braille Matemático, o gerador de desenhos entre outros recursos do DOSVOX para propor jogos de classificação de formas, somatórios e outros cálculos.

Figura 2: Calcuvox - programa de cálculo do DOSVOX



Fonte: UFRJ (2014).

Durante a utilização deste recurso nos estudos dos alunos percebemos clara interação e interatividade. Antes do uso do computador os professores revelam que percebiam uma taxa menor dessas características e muita dificuldade em elevar o interesse deles ao ensino matemático (MARINS *et al.*, 2008; CARMONA, 2010).

O uso do computador, somado aos jogos digitais permitiu aos professores uma prática pedagógica com aulas mais interativas. Os especialistas da ACDV relataram que o uso do multiplano e do soroban dependem, na maioria das vezes da intervenção dos professores e que com jogos digitais, os alunos passaram a desenvolver sua aprendizagem matemática de forma mais independente, como auxiliou nos conceitos que são vistos como necessários em disciplinas, como física e estatística.

Utilizando o programa PAPOVOX, foram realizados torneios de xadrez online para portadores de deficiência visual, proporcionando aumento da capacidade de raciocínio lógico dos alunos, maior interação social entre eles e outros grupos de pessoas fora da entidade.

Com esses primeiros contatos, discussões e análises de campo realizadas com especialistas de educação especial, conseguimos entender a realidade da ACDV e desmistificar o uso de jogos digitais em uma realidade diferenciada.

A segunda instituição que foi foco de pesquisa para este trabalho é o colégio estadual de ensino fundamental e médio, o colégio David Roldi, localizada em São Roque do Canaã, também no estado do Espírito Santo, os sujeitos da pesquisa nesta instituição foram professores de Matemática, submetidos às mesmas propostas sugeridas a ACDV, assimilar o uso de jogos digitais com o público de alunos na disciplina de ensino matemático.

Na entidade, os recursos no ensino da matemática são Data Show, aulas expositivas, TV com filmes e brincadeiras em sala, não existindo a utilização dos jogos digitais como ferramenta pedagógica.

Nesta escola utilizamos aplicativos portáteis, que não necessitam de instalação e aplicativos online, com uso da internet.

Uma das plataformas utilizadas com os alunos foi o Math Playground, portal online que permite o acesso a diversos jogos digitais orientados a disciplina de matemática, de forma gratuita e dividido em módulos distintos da área de conhecimento.

Com a utilização do Math Playground, ficou evidente a interação das turmas com elevada imersão pelo uso do computador e dos jogos, auxiliando o professor no repasse do uso prático de conceitos matemáticos praticados em sala. Através deste tipo de aula é possível o educador descobrir dificuldades e competências e conhecimentos que eles possuem além das aulas.

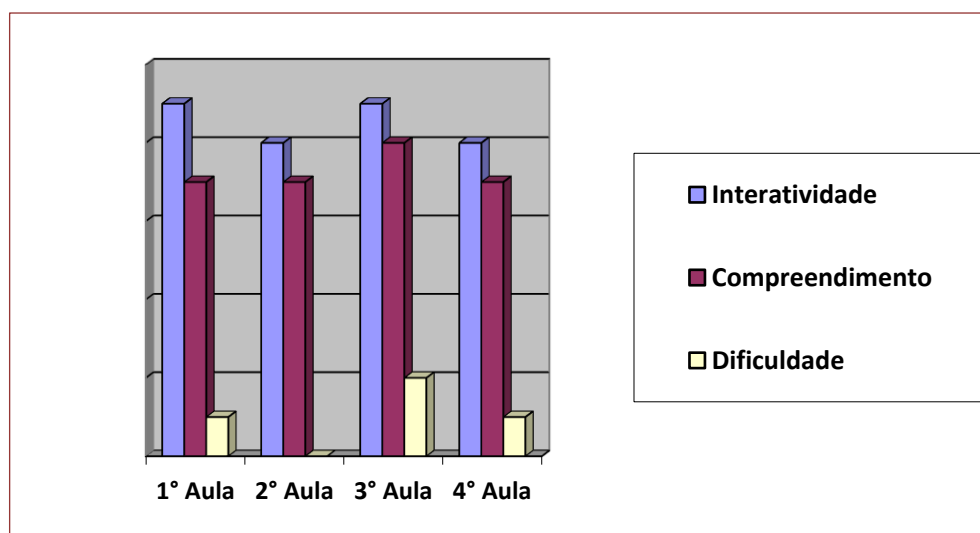
Outro game para aprendizagem matemática, utilizado com os alunos foi o Light Bot, os alunos criaram funções para um personagem, um robô, chegar a devidos locais destacados em um mapa.

Com o entendimento da matéria e o bom uso dos jogos o professor utilizou o Micropolis para criar notações multidisciplinares, onde além de pontuar aspectos matemáticos discutiu temas como meio ambiente, geografia e outras propostas (PAVAN, 2004; SOURCEFORGE, 2012).

Com um conjunto de relatórios das aulas interativas, o professor gerou relatórios de aula comparando dados através de gráficos, concluindo se houve efetividade nas aulas com uso da mídia de ensino, analisando se os jogos digitais são capazes ou não de impulsionar o ensino.

Para um melhor embasamento deste estudo, foram aplicados questionários simples, cujo objetivo e a obtenção de resposta dos pontos que mais ligam o aluno a matéria. Resumidamente, os estudos de Carmona (2010) e Marins *et al* (2008), revelaram que os alunos estão ligados a disciplina através de três características, interatividade, compreensão e dificuldade, que foram as particularidades mais relevantes encontradas para este nosso estudo, baseados nos pesquisadores citados e objetivo do trabalho. Por fim é gerado um gráfico para as turmas como demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Comparação de aprendizagem em aulas com jogos digitais



Fonte: Elaboração própria (2014).

A interatividade de acordo com Carmona (2010) e Marins *et al* (2008), está ligada com a imersão dele dentro do jogo, prendendo sua atenção e incentivando-o a desmistificar cada vez mais os jogos envolvidos dentro do ensino, aumentando a curiosidade e vontade de obter conquistas (RODRIGUES, 2014).

Na fase do entendimento se observa o nível de interatividade e complexidade de interações que o aluno faz com os jogos, pois assim como no modelo clássico abordado por Ponte (2002) e D'Ambrosio (1989), para compreender certos mecanismos, o jogador tem que fazer certos passos diversas vezes, reaprender conceitos e seguir aprimorando cada vez mais sua experiência como jogador.

Quando um aluno tem baixo entendimento da disciplina, tende a obter maiores níveis de dificuldade com o game e conseqüentemente com a disciplina, mas como aborda Valente (1999) e Vygotsky (1989), a forma de socialização e interatividade em grupo proporciona maior troca de experiência entre jogadores, eles passam a tirar conclusões entre si.

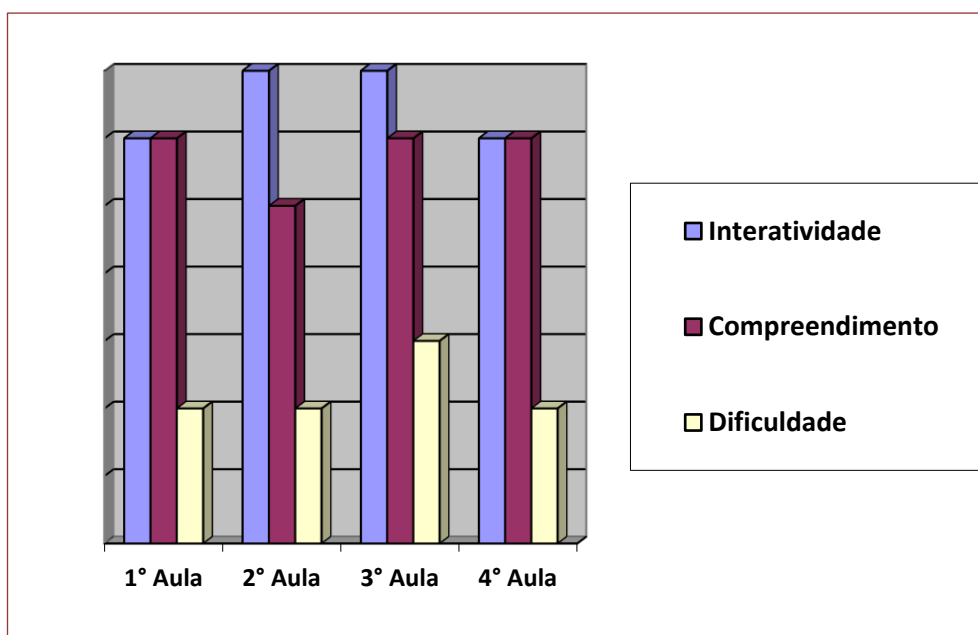
Quando isso ocorre, o aluno está decidido a chegar ao nível de experiência de outros jogadores para obter as conquistas que eles obtiveram, nessa hora ele está apto a aprender, desvendar, adquirir competências.

Na fase do entendimento se observa o nível de interatividade e complexidade de interações que o aluno faz com os jogos. Segundo Fávero e Calsa (2013), as dificuldades de aprendizagem estão atreladas a falta de concordância do que é ensinado com o mundo real, a utilização de jogos vem auxiliar a suprimir esta falha visto que os jogos de matemática possuem a preocupação de resolver problemas do mundo real.

Para uma análise mais precisa propomos aos professores participante a realização de avaliação das aulas sem recursos de jogos digitais e com metodologias de ensino mais tradicionais, partindo das notações de Ponte (2002) e D'Ambrosio (1989), um ensino mais mecânico e repetitivo, com isso podemos ter maior notação de como os alunos aprendem nesse tipo de atividade estritamente clássica de ensino.

A Figura 4, apresenta as respostas do que foi observado com esta metodologia, permitindo realizar um comparativo de como os alunos aprendem nesse tipo de atividade estritamente clássica de ensino, comparando com metodologias utilizando jogos.

Figura 4: Gráfico de comparação de aprendizagem em aulas isentas de jogos digitais



Fonte: Elaboração Própria.

Comparando as figuras que apresenta o gráfico onde foram utilizados jogos com a figura 4, gráfico sem a utilização de jogos no ensino da matemática observamos que quando utilizamos jogos os alunos apresentam boa interatividade ao longo das aulas, a interatividade observada nas aulas sem jogos se torna

melhor nas aulas intermediárias, esse fato deve ocorrer devido aos jogos permitir maior autonomia dos alunos.

Quando o aspecto abordado foi o entendimento se observa que nas aulas com jogos os alunos conseguem entender melhor o que foi abordado, no aspecto dificuldades podemos observar que existe um grau menor de dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do processo nas atividades desenvolvidas de modo mais tradicional do que nas atividades desenvolvidas com a utilização de jogos.

O fato de os jogos apresentarem uma melhor margem de entendimento e menor de dificuldades encontra embasamento em Santos e Almeida (2001), ao abordarem que o rendimento escolar é estimulado quando se desperta nos alunos comportamentos motivacionais e cognitivos.

Estes comportamentos junto as pessoas com deficiência visual ocorrem na atualidade através de audiojogos que são basicamente a sonorização dos jogos digitais disponíveis e os comandos são dados pelo teclado. Esse fato mostra que existem Iniciativas e preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência visual e que a ludicidade auxilia na inclusão das pessoas com essa deficiência na sociedade.

6. CONCLUSÃO

O ensino aprendizagem em matemática demanda novas formas de ensinar e educar, esse processo de mudança não é algo simples de ser realizado, os aspectos educacionais e as metodologias tradicionais não podem simplesmente ser abandonadas de forma repentina, essas metodologias apesar de criticadas possuem aspectos positivos.

Os professores e profissionais de educação buscando melhorar a imersão e interatividade de seus alunos necessitam conhecer aspectos fundamentais, realizar treinamentos para sua utilização permitindo que os recursos oferecidos por tais ferramentas auxiliem na maneira de trabalhar em sala de aula, especialmente com pessoas que possuem necessidades especiais.

O jogo utilizado sozinho e isolado sem a devida conexão com a disciplina não tem poder de ajudar um aluno que se encontra em dificuldade de aprendizagem, sua imersão com a matéria deve ser implantada pelo profissional de ensino através de um planejamento estratégico, com metodologias claras colocar um game sem a devida avaliação seus pontos de interatividade com a disciplina não vai surtir o efeito desejado que é auxiliar o aluno no entendimento da disciplina.

Para a utilização de jogos um conjunto de práticas pedagógicas e metodologias devem estar bem definidas para que sua aplicação alcance os objetivos propostos. Das práticas realizadas, a que se mostrou mais adequada foi a utilização de jogo como ferramenta multidisciplinar, pois além de discutir a própria matemática, coloca os jovens em grande imersão e interatividade frente a casos e exemplos mais realistas, prática difícil de se conseguir sem a utilização de jogos.

Comparando-se com os métodos tradicionais, os jogos demonstram formas muito mais efetivas de obter a atenção dos alunos, bem como sua participação, socialização e aprendizagem da matéria, professores e alunos interagem com maior frequência e integram assuntos e realidades diversas acerca da disciplina de matemática.

O professor precisa desenvolver durante o processo de inserção dos jogos formas de avaliar o aluno no presente trabalho foi proposto A alunos e professores a edição de relatórios. onde deve constar dados como, experiência, definição de conceitos estudados com os jogos digitais utilizados, entre outras questões que o professor subjuga importante para o desenvolvimento do aluno.

Ao realizar este tipo de avaliação, se torna interessante a elaboração de gráficos comparativos, por determinado período que pode ser semanal, mensal ou anual, cujo objetivo é verificar a situação de evolução ou estagnação da turma com o uso de jogos em aulas e como a inserção dessa ferramenta de apoio auxilia na compreensão das disciplinas ensinadas.

O professor deve utilizar jogos digitais como ferramenta educacional, de forma consciente e responsável, levando em consideração as vantagens e desvantagens da abordagem.

Os jogos não devem substituir as formas clássicas de ensino, mas melhorem a forma de aprender e ensinar, sendo necessário que professores realizem experimentações e ajustes, para melhorias no processo de ensino aprendizagem.

O educador ao torna o uso de jogos digitais uma ferramenta de ensino em sua disciplina, auxilia na produção de uma realidade, interativa, imersiva, proporcionando ao aluno maior capacidade de

integração, desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no seu dia a dia. No entanto, é importante observar que o professor só será capaz de transformar uma sala de aula, melhorando a forma de aprendizagem de seus alunos tendo como ferramentas pedagógicas auxiliares um computador e jogos, quando tiver plena consciência e conhecimento do que fazer com ambos na atividade de ensinar.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAGAMES. A indústria brasileira de jogos eletrônicos: Um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos, Brasil, Julho de 2008, Disponível em: <http://www.abragames.org/wp-content/uploads/2013/04/Abragames- Pesquisa_2008.pdf>, Acesso: 5 mar. 2014.
- [2] ARAÚJO, F. Geração Y. 2014. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-y/>>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [3] ARAÚJO, U.E; SASTRE, G. (orgs.) Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009.
- [4] ARMOR GAMES LTDA. Ligth Bot - Game de Raciocínio Lógico, Disponível em: <<http://armorgames.com/play/2205/light-bot>>, 2008, Acesso: 5 mar. 2014.
- [5] AXT, M; SCHUCH, E. M. M. Environments of virtual reality and education: what is this reality?, Interface Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.11-30, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/02.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [6] BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 142.
- [7] CARMONA, S. Interatividade e Imersão, 22 de Junho de 2010, Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/sabrinacarmona/interatividade-e-imerso>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- [8] CAVALCANTE, R. O multiplano aplicado a Matemática para deficientes visuais. 2014. Disponível em: <<http://www.vivendoentresimbolos.com/2014/02/o-multiplano-aplicado-a-matematica-para-deficientes-visuais.html>>. Acessado em: 14 Jun. 2014.
- [9] COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, v15, n1, 2002, p. 221-243. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acessado em: 14 Jun. 2014.
- [10] D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. p.15-19. Disponível em: http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acessado em: 12 Jun. 2014.
- [11] EMIDIO, M. Uso do DOSVOX em Sala de aula. 2012. Disponível em: < Erro! A referência de hiperlink não é válida. aula.html>. Acessado em: 16 Jun. 2014.
- [12] FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. Dificuldades de Aprendizagem? Seminário de pesquisa do PPE. PR:Maringá. 2013. P. 14. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [13] FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa, 2011, Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>>. Acesso em: 8 mar. 2014.
- [14] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- [15] GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <[K2t3kZ.pdf \(uniavan.edu.br\)](http://www.uniavan.edu.br/K2t3kZ.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- [16] JONES, G. Brincando de matar monstros: porque as crianças precisam de fantasias, videogames, e violência de faz de conta. São Paulo: Conrad, p.298, 2004.
- [17] KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil, SP:PIONEIRA, 1ª edição, 3ª triagem, 1998, 64p.
- [18] KOPELEVITCH, A. I.; SANTOS, A. C. B.; GALLINARI, D. B.; SALAZAR, Z. C. Conceituação de Jogos e Jogos Digitais. SP:UNICAMP/FEEC, 2009, p. 25. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g2.pdf>>. Acesso em: 16 Jun. 2014.
- [19] LUCCHESI, F.; RIBEIRO, B. Conceituação de Jogos Digitais. SP: Campinas, 2009, p.16. Disponível em: <http://www.ddijogos.xpg.com.br/conceituacao_dos_jogos_digitais.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [20] MANGAHIGH. Jogos Matemáticos, 2014, Disponível em: < Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em 10 mar. 2014.

- [21] MARINS, V.; HAUGENAUER, C. J.; CUNHA, G. Imersão e Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem para Educação a Distância, com uso de Games e Realidade Virtual, 2008, 14p.
- [22] MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, p.208, 2010.
- [23] MATHPLAYGROUND. Jogos Matemáticos, 2014, Disponível em: <http://www.mathplayground.com/iPad_apps.html>. Acesso em 15 mar. 2014.
- [24] MONTOYA, A. O. D.; SHIMIZU, A. M.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. Jean Piaget no século XXI : escritos de epistemologia e psicologia genéticas. SP: Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2011, p.236.
- [25] MORAN, José M. Metodologias inovadoras com tecnologias. Entrevista a João Matar. 2014. Disponível em: <Metodologias Inovadoras com Tecnologias - YouTube>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- [26] MULTIPLANO. O Multiplano, 2014, Disponível em: <<http://www.multipiano.com.br/>>. Acesso: 2 junho 2014.
- [27] OLIVEIRA, C. A. S.; CASTILHO, J. E. O Xadrez como ferramenta pedagógica complementar na Educação Matemática. Brasília: UCB, 2011, p. 16. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/22006/cleberalexandresdeoliveira.pdf>>. Acesso em: 14 Jun. 2014.
- [28] PAVAN, A. Um mundo novo. Revista Educação, São Paulo: Editora Segmento, n.92, ano 8, p.22-27, 2004.
- [29] POLATO, A. A tecnologia que ajuda a ensinar. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, n.223, ano XXIV, p.22-27, jun / jul. 2009.
- [30] PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. Educação Matemática em Revista. São Paulo, Nº 11 A, 2002. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28SBEM%29.pdf>>. Acesso em: 3 Jun. 2014.
- [31] RODRIGUES, C. O potencial educativo dos jogos digitais, 2014, Disponível em: <<http://www.educarbrasil.org.br/publicacoes/o-potencial-educativo-dos-jogos-digitais/>>. Acesso: 7 mar. 2014.
- [32] REINOSO, L. F.; NETO, C. B.; LOPES, L. C. L. Principais Características dos Games para serem inseridos como Ferramenta Educacional. ANAIS SULCOMP VI, Santa Catarina: UNESC, 2012, 10 p.
- [33] SANTANA, L. S. Os Jogos eletrônicos na era do aluno virtual: Brincar e Aprender. Presidente Prudente, São Paulo: UNOESTE, p.156, 2007.
- [34] SANTO, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. Análise Psicológica, n 2, ano 14, 2001. P. 205-217. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v19n2/v19n2a01.pdf>>. Acessado em: 12 Jun. 2014.
- [35] SANTOS, W. O.; JÚNIOR, C. G. S.; BARROS, F. L. P. Processo de virtualização de jogos matemáticos tradicionais, para uso como ferramenta de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem em escolas do agreste de Pernambuco. Anais EATI. Ano 3, n.1,p.312-316.nov/2013.Disponível em: <<http://www.eati.info/eati/2013/assets/anais/artigo312.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [36] SEDU. Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. ES: Vitória, 2010, p. 37.
- [37] SILVA, M. P. R.; COSTA, P. D. P.; PRAMPERO, P. S.; FIGUEREDO, V. A. Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação. Tópicos em Engenharia de Computação VI. Introdução aos Jogos Digitais, SP:UNICAMP/FEEC, 2009, p.25.
- [38] SILVA, M. Internet na escola e Inclusão. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. p. 61- 85, 2005. . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2014.
- [39] SITIODOSVOX. Papovox, 2014, Disponível em: < <http://www.sitiodosvox.com/>>. Acesso em 16 mar. 2014.
- [40] SOBRE ACESSIBILIDADE. O Sorobã, 2011, Disponível em: < Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em 16 mar. 2014.
- [41] SOURCEFORGE. MICROPOLIS, 2012, Disponível em: < <http://sourceforge.net/projects/micropolis.mirror/>>. Acesso em 15 mar. 2014.
- [42] UFRJ. DOSVOX, 2014, Disponível em: < <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>>. Acesso em 16 mar. 2014.
- [43] VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento, SP:UNICAMP/NIED, 1999, 156p.
- [44] VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo 7

A importância da tecnologia na formação de Professores/as e suas implicações: Uma leitura a partir da pandemia da COVID-19

Rosângela Albélia Rodrigues Rabelo

Luiz Augusto de Moraes Rayol

Tânia Regina Lobato dos Santos

Pedro Franco de Sá

Resumo: Este estudo traz uma breve discussão sobre o quanto a Formação de Professores e Professoras é proeminente para construção e constituição de crianças, adolescentes e jovens e segue sistematizado no contexto descrito a seguir: a) a eminência da necessidade do uso da tecnologia em meio ao contexto da Pandemia da COVID-19; b) o período de leitura e apropriação acerca das políticas de Formação de Professores com levantamento do referencial teórico concernente ao campo educacional e o uso da tecnologia; c) a discussão sobre a Formação de professores e os entraves obtidos no decorrer das práticas pedagógicas; d) a apresentação dos resultados e discussões; e) a interpretação do corpus do estudo com análise de conteúdo.

Palavras-chave: Tecnologia; formação de professores

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional, o uso da tecnologia pode possibilitar uma peculiar integração dos conteúdos pedagógicos com os/as alunos/as, ao oferecer-lhes uma grande variedade de opções para aprender mais e ainda dinamizar seus saberes subjetivos. Esse fato nos impulsiona a discutir sobre questões relacionadas à formação de professores e a importância do uso da tecnologia e suas implicações, principalmente, a destacar as evidências últimas (pandemia da COVID-19), onde atualmente no Brasil, submersos ao descaso pela falta de investimentos nos cursos de Formações de Professores, nos deparamos com a máxima necessidade do uso das tecnologias para que nosso país “não parasse”, sendo que o único meio encontrado para que isso acontecesse, foi o bom uso de aparatos tecnológicos. E como as escolas se viram nesse momento?

Perpassar pela discussão da tecnologia e suas implicações, nos imerge a compreender os processos de políticas públicas instauradas no Brasil. Interessante pensar que uma ferramenta tão valiosa para o processo de Formação de Professores no Brasil só tenha sido de fato evidenciada mediante as situações de extrema necessidade, ou seja, foi preciso que passássemos por anos conturbados de pandemia instaurada mundialmente para que pudéssemos direcionar um olhar mais profundo e específico para tal âmbito, o que não significa que em meio “ao caos” educacional vivido no Brasil, mais intensamente nos anos de 2020 e 2021 (período da Pandemia COVID-19), tenhamos conseguido traçar planos e/ou resolver a problemática ora citada. Porém, nos fez enxergar, enquanto cidadãos e professores/as que somos, a ausência e/ou pouca “intimidade” de Professores/as para com o manuseio da tecnologia, quando milhões de crianças e adolescentes se viram sem o acompanhamento mínimo de qualidade educacional perante as escolas públicas em que fazem jus suas matrículas, junte-se a isso o fator, da falta de estrutura dessas escolas, que sem os aparatos tecnológicos essenciais, se distancia ainda mais da realidade visivelmente excludente a que são submetidos/as os/as alunos/as e os/as professores/as da rede pública de ensino.

O que propomos aqui é olhar com afinco para o Processo Constitutivo da Formação de Professores/as e a importância do uso da tecnologia, necessária para o fortalecimento dos saberes no campo da educação, permitindo ao professor e à professora maior uso de sua autonomia tendo como recurso as tecnologias digitais, implantando assim, maior produção de conhecimento por meio das práticas pedagógicas.

Observemos que, o Ministério da Educação (MEC) na portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 “dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19” (Brasil, 2020).

O MEC dispôs e as escolas públicas tiveram que “forçadamente se questionar e conseqüentemente se responder”: mas será que estamos preparadas com tais recursos? acompanhamos por meio das mídias sociais e/ou por pessoas próximas (alunos/as regularmente matriculados/as na educação básica, em escolas públicas nos anos de 2020 e 2021) o quanto a educação se fez insuficiente neste período.

Diante disso, como pensar Práticas Pedagógicas que atendam/acompanhem às especificidades de crianças, jovens e adultos imersos ao uso da tecnologia? É fato que atualmente presenciamos um acelerado contexto de informações recebidas/enviadas/trocadas entre crianças, adolescentes e jovens. A cada dia que passa, a tecnologia encurta a distância entre as pessoas e aproxima possibilidades de explorar produções de conhecimento, o que denota uma reconfiguração na forma social e profissional de se organizar e planejar. E ao traçar nossa leitura a partir da pandemia da COVID-19 instaurada, tem-se a seguinte assertiva:

A enorme onda de insegurança que percorre os países afetará de maneira duradoura o modo de se viver e trabalhar, com impactos de longa duração na economia mundial, particularmente danosos aos países em desenvolvimento como o Brasil. As decisões de hoje desenharão os contornos das sociedades para as próximas gerações, que terão de aprender a conviver com a incerteza. Essa nova realidade terá especial significado para a educação, para a produção de ciência e a tecnologia. E exigirá mudanças substantivas de nossas escolas e universidades. (ARBIX, 2020).

As mudanças substanciais evidenciadas entram em conflito quando relacionadas às expectativas de investimentos e de real reconhecimento das instituições de ensino público tais quais são terrenos a serem cultivados, isto é, visões políticas devem penetrar no âmago dessas instituições e conferir-lhes valor suficiente para que lhes engrandeam com imissões desse brio, que podemos aqui elucidar como uma das mínimas dignidades a garantir à comunidade escolar e acadêmica.

As licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias. A Lei nº 9394/96 - LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 62 trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores, busca a melhoria na preparação da formação superior dos professores, apontando para isso alguns caminhos que vai desde a formação inicial à continuada.

Nesse sentido, vale a pena citar a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que em suas orientações preconizam no Art. 2º, inciso VI “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002). Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem a importância da utilização das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante das exigências decorrentes da presença das tecnologias digitais no contexto educacional faz-se necessário repensar o fazer pedagógico, de modo que atendam às necessidades educacionais. Essa é uma tarefa que requer uma ação política de formação inicial e também continuada, consistente, emergindo em mudanças no cenário educacional e em discussões teóricas e práticas que propiciem o avanço no conhecimento tanto do professor quanto do aluno. Mas isso ainda não é o suficiente, é preciso também que políticas públicas se voltem para o chão da escola e vejam nelas o início das máximas qualidades humanas a serem desenvolvidas.

MORIN (2011 p. 81), afirma, a comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet; entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. Neste âmbito, Morin discute a complexidade da compreensão humana, onde de um lado, compreendemo-nos como humanos/as que se relacionam no sistema planetário e de outro como humanos/as que se relacionam em suas particularidades. Nos detenhemos especificamente neste caso, para o âmbito de compreendermo-nos em sociedade, a discussão é tão complexa que chega a ser extremamente necessária, haja vista que precisamos compreender a relação entre a Formação do/a Professor/a, por exemplo, e a tecnologia; a relação entre a tecnologia e a disponibilidade dos aparatos tecnológicos disponíveis no chão da escola; a relação entre as políticas públicas e as propostas e legislações voltadas aos cursos de licenciatura para professores; a relação entre o valor da tecnologia na Formação de Professores e os saberes dos/as alunos/as, suas necessidades de aprendizagem. O intuito com isso, não é resumir a educação ao uso da tecnologia, mas demonstrar sua legitimidade, ao ponto em que os/as professores/as a utilizem-na com qualidade, em favor da educação.

O/A professor/a que receba uma formação inicial contundente e exploratória no domínio da tecnologia, considerará as potencialidades e as individualidades de cada aluno/a, estimulando processos educativos em que este/a possa desenvolver-se autonomamente, numa perspectiva de apropriação e produção do conhecimento. Esse comportamento somente será possível se o/a professor/a experimentar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, com uso ativo e crítico das tecnologias.

2. METODOLOGIA

Este estudo traz uma breve discussão sobre o quanto a Formação de Professores e Professoras é proeminente para construção e constituição de crianças, adolescentes e jovens e segue sistematizado no contexto descrito a seguir: a) a eminência da necessidade do uso da tecnologia em meio ao contexto da Pandemia da COVID-19; b) o período de leitura e apropriação acerca das políticas de Formação de Professores com levantamento do referencial teórico concernente ao campo educacional e o uso da tecnologia; c) a discussão sobre a Formação de professores e os entraves obtidos no decorrer das práticas pedagógicas; d) a apresentação dos resultados e discussões; e) a interpretação do corpus do estudo com análise de conteúdo.

Os sujeitos envolvidos são os/as professores/as e alunos/as (crianças, adolescentes e jovens) inseridos na rede pública de ensino básico. Para mediar a narrativa, trazemos autores como: Arbix (2020) por apontar que os processos decisivos de hoje se reverberarão na certeza de mudanças e na incerteza de seus rumos para as novas gerações dentro da dinâmica econômica, política, educacional e social; Freire (1996) por sua criticidade e valor político atribuído às experiências de vida; e Morin (2011) por sua complexidade de pensamento necessária e substantiva para estabelecermos relações em nossas vivências.

3. RESULTADOS/DISCUSSÕES

Podemos assim constatar que, os/as futuros/as professores/as precisam aprender a refletir acerca do uso das tecnologias digitais para que possam orientar seus/suas alunos/as de forma crítica, de modo que não sejam manipulados por elas. Ao contrário, os/as alunos/as precisam manipular as tecnologias digitais no sentido de assegurar a apropriação e a produção do conhecimento. Mesmo considerando que a formação inicial é muito importante, ela por si só não dá conta de atender a atual demanda educacional que se apresenta em constante mudança. Nesta perspectiva, a formação inicial se caracteriza como a obtenção de determinados princípios indispensáveis para a função e a atuação que o/a futuro/a professor/a terá que desempenhar. Nesse contexto, vale ressaltar, que a formação continuada de professores/as permitirá a estes/as, prosseguimento a aquisição de conhecimentos específicos de sua profissão.

No entanto, essa necessidade não pode significar o abandono de antigas concepções, de antigos paradigmas, mas sim, a incorporação de novos conceitos que entrem em contato com os já dimensionados e redefinem novos rumos e significações, e assim continuamente, conforme as mudanças assíduas de nossas vivências, a fim de que se assegure a constante adequação diante do processo de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, fazendo-se revelar uma prática pedagógica com dinamismo e humanidade.

Vimos que a Formação inicial de Professores/as tal qual se faz importante é ainda insuficiente, haja vista a necessidade de acompanhar as mudanças decorridas do mundo em que vivemos, onde Professores e Professoras devem construir suas Práticas Pedagógicas a acompanhar contextos peculiares da vida de seus/suas alunos/as, bem como a considerar as atualidades políticas, econômicas e sociais em que nos encontramos. Assim sendo, para este contexto, “As tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de conhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (FREIRE, 1996, p. 147). Consideramos a partir de Freire que essas relações podem permitir que hoje possamos cada um, *ser em si*, o resultado e a reconstrução de nossa profissão docente. Cabe ressaltar ainda, que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de se reconfigurar, de se ampliar e de criar novas práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES

Consideramos, portanto, que o/a professor/a que possui essa concepção terá melhores condições de utilizar as tecnologias na criação de um ambiente propício para que o ensino e a aprendizagem se constituam, construindo uma nova articulação entre a tecnologia e a educação. Essa articulação requer a clareza de compreender que os meios tecnológicos não se restringem simplesmente a sua utilização como inovações didáticas, mas sim como um meio, para que se alcance não somente mais conhecimento por meio da utilização pedagógica desses recursos, como também um meio de aproximação, de troca de afeto, como vimos atualmente no Brasil – em decorrência da Pandemia COVID-19 - certo de que este meio não nos basta enquanto humanos/as que nos constituímos, mas nos acalentou, quando seu uso se fez propício.

Vale destacar também que é comum no ambiente escolar ter um computador, bem como vale ressaltar ainda que um computador não substitui um livro, ele é apenas uma ferramenta, e o uso desta está na qualificação de seus/suas usuários/as. Neste contexto, é possível afirmar que modernizar o recurso não é suficiente, é preciso nos desprendermos de velhas práticas pedagógicas, pautadas na repetição e/ou no exercício de memorização, e que conseqüentemente impede que o/a aluno/a reflita e/ou faça intervenções.

O uso das tecnologias digitais na escola não é um modismo, ao contrário é uma necessidade eminente da sociedade contemporânea. Deste modo, estamos todos envolvidos direta ou indiretamente nessa dinâmica que transforma tanto as atividades sociais, econômicas, quanto as escolares.

No atual contexto educacional, entende-se que já não é mais possível pensar a formação docente, sem que a utilização das tecnologias digitais a favor do ensino e da aprendizagem seja debatida, uma vez que nossos/as alunos/as fazem parte de uma geração que já nasceu conectada a internet. Então fica evidente que a formação inicial e continuada de professores é de fundamental importância para que este possa acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade de modo geral.

As tecnologias digitais têm permitido novas e rápidas possibilidades de acesso ao conhecimento, abrindo possibilidades de relações interativas e comunicativas, estreitando o contato entre as pessoas independentemente do local em que estejam.

O fato é que as tecnologias chegaram à escola e o desafio posto por elas é enorme, principalmente para os/as professores/as que necessitam de formação para conhecer melhor as características dessa cultura, que tem adentrado os espaços educativos e que muitas vezes ficam em desuso por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativo.

Por fim, não há mais como evitar as transformações que vem ocorrendo por meio das tecnologias e as necessidades desencadeadas por essas transformações, não nos cabe mais a resistência, o receio do novo e o medo de inovar, que se apresentam como impedimento à primeira vista de buscar novas alternativas, de aprimorar, de conhecer. MORIN (2011 p. 80), nos traz a seguinte assertiva: na história, temos visto, com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos, com frequência, que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, portanto, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

REFERÊNCIAS

- [1] ARBIX, GLAUCO. Ciência e Tecnologia em um mundo de ponta-cabeça. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 99 [Acessado 26 Julho 2021], pp. 65-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.005>>. Epub 10 Jul 2020. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.005>. Acesso em 02 agosto 2021.
- [2] BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- [3] Brasil. (2020). Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.
- [5] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- [6] MORIN, Edgar. 1921 - Os sete saberes necessários à educação do futuro/Edgar Morin: tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho – 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Capítulo 8

Os animais, o meio ambiente e eu: Ressignificando aprendizagens após aulas online

*Luciana Araújo Gouveia da Silva
Wedja Rosalina Soares dos Santos*

Resumo: O presente artigo, nasce da necessidade de sensibilizar nossas crianças através do convívio e afetividade, incluindo animais no ambiente escolar com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas, que por tempos foram aplicadas paulatinamente no período de aulas remotas. Refletindo no desenvolvimento de habilidades devido à ausência de interações presenciais. E que agora precisam ser estimuladas sobretudo, para além das práticas de alfabetização, o desenvolvimento de atitudes de respeito e responsabilidade, de preservação à vida e ao meio ambiente. O trabalho foi desenvolvido na Creche municipal Santa Terezinha, no município de Carpina –PE, na turma do Pré 2 B. A efetivação do mesmo deu-se inicialmente com a presença inusitada de pintos na sala de aula. A curiosidade foi instigada, levando a criação de hipóteses por parte dos estudantes sobre o que estava dentro da caixa com furos. Perguntas norteadoras foram realizadas: O que será que tem dentro da caixa? Será que é só um animal? Qual som ele faz? E quando descobertos, o tamanho da cauda, a cor, sexo, alimentação e até mesmo o nome. Tais questionamentos nortearam várias aulas, criando um laço de afetividade entre os animais (Pedrinho e Rosinha ,os pintos) e aprendizes ressignificando a forma de aprender, tornando – a mais lúdica e interdisciplinar.

Palavras-chave: Animais; Meio ambiente; Aulas remotas.

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar a interação com as crianças em tempo de pandemia não foi nada fácil, reuni-las para uma aula online já era bem difícil devido aos mais diversos fatores que envolviam a aprendizagem, a falta de um equipamento tecnológico que eles pudessem usar onde na maioria das vezes o mesmo era compartilhado com seus pais, sendo usados apenas quando chegavam do trabalho em horários inadequados para que as crianças pudessem realizar as atividades. Entretanto os professores tiveram que se reinventarem, por um longo período, as crianças vivenciaram aulas remotas, na qual nitidamente resultou em um déficit de aprendizagem que por algum tempo precisará ser sanada para desenvolver as habilidades deixadas para trás. Período remoto passado, aulas presenciais já acontecendo, pautada nas observações constantes quanto aos interesses dos estudantes, a professora da turma vislumbrou a possibilidade de partir do ambiente onde as crianças estão inseridas, o chão da escola, lugar este que parecia estranho aos olhos de alguns por terem estado tanto tempo afastado da escola presencialmente, e somar com os animais, presença indispensável para as crianças, despertando responsabilidade, interação e socialização permeados de muita afetividade, curiosidade e aventuras a serem vividas. A educação infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica e tem como principal objetivo formar os indivíduos em sua integralidade. Assim, defende-se que a educação ambiental (EA) deve ser parte dessa caminhada contribuindo para esta formação.

Desta forma, um casal de pintos, melhor falando, Rosinha e Pedrinho, começaram a fazer parte das aulas práticas, proporcionando um maior interesse dos alunos, assegurando uma aprendizagem significativa, levando o aluno a recuperar e acelerar o processo de aprendizagem, por meio da investigação e experiências vividas no âmbito escolar. Fazendo-se entender que a EA, para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando assim as mais diversas emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento entre outros aspectos essenciais para a formação pessoal, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça.

Busca-se então dialogar com os documentos oficiais que tratam da EA na EI. Com a metodologia aplicada na Creche Santa Terezinha do município de Carpina PE, pela professora do Pré 2.

Era 1996, e uma nova Lei foi sancionada, nascia então a Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), onde também não menciona-se a EA no cotidiano escolar. A respeito disso, Morales (2009, p. 45) afirma que a LDB “evidencia” a EA na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais, logo por meio de outras ações como é o caso dos animais no ambiente escolar, retrata a inserção da EA no currículo. Uma vez que a EI é a primeira etapa da educação básica entende-se a importância da EA se fazer presente.

Nos últimos anos a educação de forma generalizada, sofreu grandes mudanças, mudanças estas que ocorreram de forma positiva para os professores que em sua maioria tiveram que aprender como ressignificar sua prática e se depararam em alguns momentos com instrumentos jamais utilizados por eles em sala de aula, precisando ministrar aulas online, editar e organizar um meio para enviar essas aulas, o que muitos não sabiam fazer. Porém aconteceu também de forma negativa para os alunos, que tiveram sua hora aula reduzida, a oportunidade de interação e socialização totalmente furtada, uma vez que o vírus da Covid 19, se propagava de forma rápida e através do contato com o outro. Essas mudanças modificaram a vida escolar das crianças, causando danos que só serão reversíveis ao longo do tempo ou com intervenções imediatas pautadas na afetividade e na ludicidade, extraíndo da prática pedagógica o que há de melhor no que diz respeito aos meios de articulação e desenvolvimento com o outro. Assim nada melhor que poder afirmar que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo como diz Pereira, (pág 260).

O que facilitou a prática e a escolha do conteúdo a ser aplicado, ainda que o meio ambiente e sua relação com os animais e estudantes não estivessem citados diretamente nos documentos oficiais até certo tempo atrás. Pois a LDB, em 2006, sofreu alterações pela lei nº11.274/2006 e passou a considerar a EA necessária para a formação básica dos cidadãos.

Desta forma o trabalho teve como objetivo explorar novas práticas pedagógicas, utilizando animais no ambiente escolar na sala do Pré 2, B da Creche Santa Terezinha. Resignificando práticas pedagógicas no intuito de sanar habilidades não desenvolvidas no período das aulas remotas. Com um olhar voltado para o meio ambiente, o outro e eu, tornou-se perceptível à todos. O envolvimento das crianças nas aulas extra classe, onde exploraram os ambientes escolares, enquanto cuidavam e brincavam com os animais (pintos), aventurando-se em um universo de afetividade, onde o diálogo com outras crianças a cerca dos mesmos

aconteciam de forma leve, descontraída e arraigada de significados para eles e para a professora que os observava discretamente sem intervir neste processo de interação.

O RCNEI (Brasil, MEC,1998), revela grandes avanços no que diz respeito à EA na EI.Como cita o artigo 9º,dispondo que o currículo da EI deve sim ter práticas pedagógicas que:

[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra.[...]. (Brasil ,MEC. SEB, 2010, p. 26) .

VIII - 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. (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26).

Existe uma preocupação dos educadores que as crianças aproveitem o currículo escolar em sua totalidade, de forma holística, vivenciando práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências. Para **Saheb e Rodrigues (2016, p. 7)**: as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo[...].E proporcionar aulas voltadas para esta metodologia à elas ,é ampliar as oportunidades ,incentivar novos contextos , desafios e permitir a interação entre o meio e o outro na busca por desenvolver habilidades deixadas para trás nos anos em que o mundo foi acometido pela Pandemia da Covid 19.

2. METODOLOGIA

Morin (2011), afirma que não publicou um manual com regras a serem seguidas pelos docentes para mudar a educação, mas almeja que haja uma reflexão por parte destes sobre sua prática. Desta forma ,o desenvolvimento deste trabalho ocorreu em uma turma com idade entre 4 e 5 anos, no Município de Carpina- PE, onde os estudantes apresentavam resquícios de déficits deixados pelas aulas remotas que precisavam ser sanados em tempo hábil . A aula inicial deu se pela observação em uma roda da conversa, onde uma caixa de papelão furadinha foi exposta, e de onde saia um som estranho que mais se remetia a piados, estava sendo espiada por olhos atentos e curiosos, e ao serem instigados sobre o conteúdo do interior da caixa, começaram a levantar hipóteses sobre o que teria dentro dela, pombos, galinhas e pintos foram citados, quando falaram pintos a professora sugeriu a abertura da caixa e grande foi a surpresa ao verem que nela estavam dois pintinhos, os questionamentos sobre serem meninos ou menina (do sexo masculino ou feminino),começaram, e a professora pediu que os observassem e falassem se os dois eram parecidos ou se tinha diferença entre ambos, constataram que eram diferentes e que a calda de um era maior que a calda do outro, foi ai que ouviram da mestra que um era macho, e a outra era uma fêmea e que iriam precisar de um nome para cada um deles . Trabalhou se então a questão do substantivo feminino e masculino, nome próprio e o uso da letra maiúscula para a escrita do mesmo. Um a um sugeriram nomes que foram escritos pela professora no quadro, e nas aulas seguintes foram levados a votação, eles escolhiam um dos nomes escritos no quadro, norteados pela letra inicial que foi anteriormente trabalhada. Escolheram para eles o nome de Pedrinho e Rosinha, realizaram a contagem dos votos, colocaram em um gráfico e assim o casal de ave foi batizado durante o intervalo enquanto se divertia com as crianças no pátio da escola e até aproveitavam o escorregador e o balanço. As mesmas eram incumbidas de alimentar e recolher os mesmos todos os dias após compartilhar o intervalo com eles. Observar os avanços deles de forma tão significativa, chegava a ser prazeroso, aqueles que chegaram ariscos e acanhados no início do ano, agora socializava com todos, unidos pelos animais e pelas situações vivenciadas pelos mesmos. Nesse sentido Morin (2011,p.36) alerta para o fato de que “conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele, inserindo-o de fato nos fatos do cotidiano, sendo de extrema importância para criação de vínculos entre a criança e o meio ambiente e com tudo que nele habita.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi perceptível que aulas lúdicas envolvendo animais no âmbito escolar despertam o interesse do aprendiz, instiga curiosidade e acelera o processo de aprendizagem. Como já dizia Montessori, desde (1976). É necessário aprender e observar a verdadeira marcha rumo à ciência porque se não vemos os fenômenos, é como se eles não existissem.

Ao ver e ter contato, o aprendiz se apaixona e desperta um saber significativo e carregado de afetividade pelo que viveu e esta, construída a partir das experiências realizadas durante às aulas. Para a professora, ao termino das atividades propostas, ficou a certeza que o trabalho com o meio ambiente e com vidas presentes nele, pode desenvolver mais habilidades do que as que já foram escritas e pensadas até hoje nas literaturas vigentes. Como foi o caso de a mesma presenciar um estudante altamente carente de afeto se despedir com um beijo dos pintinhos e dizer até amanhã, algo que talvez o mesmo jamais tenha ouvido mas desejasse para si.



REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Constituição (1988).Constituição Federal Brasileira de 1988.
- [2] BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. seção 1,p.27833.
- [3] BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília DF, n.116,18 jun.2012. Sessão 1,p.70.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB).Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- [5] MORALES, A. G Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- [6] MORIN, E . A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Capítulo 9

Avaliação à luz dos parâmetros para promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil cearense

*Kauanne Kátia Moreira Braga
Lidian Marques Felício Barbosa
Maria Edilene dos Santos Alexandre
Ana Angélica Rogério Gomes Freire
Maria Rosilene Teixeira Borges*

Resumo: Esta pesquisa faz um estudo acerca da avaliação na Educação Infantil (EI), analisando proposições e contribuições dos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade no município de Itapipoca. Investigando na literatura a conceituação de avaliação e o que configura essa qualidade e equidade, assim como a relação dos parâmetros com práticas promotoras de protagonismo, aprendizagem e desenvolvimento da criança. A natureza da pesquisa é básica, apresenta abordagem qualitativa, sendo do tipo exploratória e descritiva. Foi desenvolvida em escolas que atendem EI no município, através de questionário online aplicado com gestores. Seus procedimentos técnicos são pesquisa bibliográfica e de campo. Diante da pesquisa realizada, percebeu-se que o cenário de Itapipoca aponta que conquistas foram alcançadas como garantia do piso, terço do planejamento, entre outras. Porém, alguns fatores como atualização e revisão do Projeto Político Pedagógico necessitam de atenção. Constatou-se ainda que especificidades culturais de crianças e familiares quilombolas e indígenas, anseiam por resgate e reafirmação de identidade. Também há necessidade de concurso público para professores da EI, uma vez que 70% do quadro é contratado, gerando rotatividade. Verificou-se que há um sistema próprio de avaliação, mas ainda encontra-se em estudo a inclusão da EI. Revela-se assim, que é necessário levar em consideração o que propõem os parâmetros, desenvolvendo avaliações internas que sejam acompanhadas e monitoradas sistematicamente, contribuindo com o apontamento de intervenções e desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos de aprendizagem e promovam qualidade e equidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação, Parâmetros, Equidade, Desenvolvimento integral, Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil, bem como no Município de Itapipoca, alcançou muitos avanços ao longo das últimas décadas, sendo que a definição desta como primeira etapa da educação básica antecedendo o ensino fundamental e médio dada a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 demanda apenas o pontapé inicial em direção a esses avanços.

Com estes dispositivos legais, amplia-se o direito à educação a todas as crianças pequenas, já a partir de seu nascimento, resultando numa conquista importante para a sociedade brasileira. Para tanto a efetiva garantia desse direito, tão somente, não é o bastante, haja visto ser necessária também que as Instituições de educação infantil garantam um atendimento de boa qualidade e a promoção de melhores oportunidades educacionais para todos.

Mas como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.13).

Estes questionamentos são direcionados pelos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009) e ainda segundo eles “Não existem respostas únicas para essas questões” assim compreende-se que tais respostas apresentam-se de forma diversificada conforme as multiplicidades e especificidades de fatores que podem ou não interferir, ou ainda contribuir para a promoção da qualidade da Educação Infantil. Ainda assevera que:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 13).

Observa-se mais uma vez a multiplicidade de fatores a serem considerados no momento de se avaliar a qualidade da Educação na Instituição Infantil fazendo – se necessário um processo de avaliação que seja participativo e aberto, em que seja possibilitado a autoavaliação e a reflexão afim de definir caminhos próprios para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico realizado pelas instituições. Neste sentido avaliar a qualidade da Educação Infantil e das práticas pedagógicas presentes nas instituições pressupõe parâmetros que indicarão como está essa qualidade e se está sendo promovida ou não.

Os Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense assim vem direcionar “por meio de dimensões, parâmetros e indicadores, a implementação, nos mais variados aspectos, de políticas públicas voltadas para a primeira infância no Estado do Ceará.” E, ainda:

Esta teia de vozes e de rotas que se unem na construção dos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil também se desenvolve na perspectiva da construção de um Sistema de Avaliação e Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil, o que garante uma visão integral e integrada do desenvolvimento infantil. (SEDUC, 2021, p. 8).

Assim disposto entende-se que a Avaliação e o Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil far-se-á mediante aos Parâmetros e indicadores contemplados em dimensões que são constituintes de aspectos focais na composição da realidade da Educação Infantil descritos neste documento que foi elaborado de forma participativa democraticamente e colaborativa por professoras/es, coordenadoras/es, diretoras/es e demais profissionais das Unidades Educacionais (UEs) de educação infantil do estado do Ceará.

Os Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense acredita que:

[...] é preciso coletar evidências dos avanços na Educação Infantil, em diversos eixos e aspectos, tais como recursos, infraestrutura, processos educativos e formação dos profissionais, a fim de que o Estado possa acompanhar a implementação do currículo e a qualidade do atendimento oferecido nas unidades educacionais. (PARÂMETROS, 2021, p. 11).

Neste sentido, esse artigo objetiva analisar as proposições e contribuições dos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade no município de Itapipoca.

A metodologia apresenta pesquisa de natureza básica, através de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva desenvolvida em escolas que atendem EI no município, utilizando-se de questionário online direcionados aos gestores destas escolas. Quanto aos procedimentos técnicos, constitui-se de pesquisa bibliográfica e de campo.

Referenciam as discussões e análises aqui propostas documentos que abordam a temática sendo estes: BRASIL, (2014), Brasil, MEC, SEB, (2009), SEDUC, (2019) e SEDUC, (2021) e os autores APOLINÁRIO, (2011), BARDIM (2011).

Resulta-se das discussões da pesquisa realizada, a percepção de que no cenário de Itapipoca foram alcançadas conquistas em torno da garantia do piso, terço do planejamento, entre outras e apontam algumas fragilidades como a necessidade de atualização e revisão do Projeto Político Pedagógico e pode-se constatar que especificidades culturais de crianças e familiares quilombolas e indígenas, necessitam ser resgatada e reafirmadas no tocante a sua identidade. Indo com o apontamento de intervenções e desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos de aprendizagem e promovam qualidade e equidade na Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

A natureza dessa pesquisa é básica, que segundo Appolinário (2011, p. 146), tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”.

O estudo acerca da avaliação à luz dos parâmetros para promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil, busca contribuir efetivamente com as instituições escolares, compreendendo o fenômeno estudado e novas características sobre sua ocorrência.

Quanto à abordagem da pesquisa, se caracteriza como qualitativa. O tipo de pesquisa é exploratória e descritiva. Os procedimentos técnicos são bibliográficos e de campo. Tendo como sujeitos da pesquisa 46 gestores de instituições públicas que atendem educação infantil no município de Itapipoca, Ceará.

Os dados foram analisados à luz da teoria da análise de conteúdo, buscando responder aos objetivos da pesquisa. Para Bardin (2011, p.47):

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, foi realizada leitura minuciosa dos dados coletados, que foram analisados, refletindo-se sobre o cenário da Educação Infantil do município, resultando em um Plano de Ação de Implementação dos Parâmetros. Esta pesquisa buscou informações sobre a avaliação à luz dos parâmetros para promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil. O instrumento de coleta de dados utilizado foi questionário online, com perguntas subjetivas.

3. REFERENCIAL

A Educação Infantil vem afirmando sua identidade e se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras, como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. É o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar, insere-se na base da construção da cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e implicada na preservação do meio ambiente, como prevê a Constituição Federal de 1988. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009) afirmam que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Sendo a criança, centro do planejamento curricular, é um 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 gera sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Essas concepções devem fundamentar a sistemática de avaliação da educação infantil. Cabe destacar ainda que as iniciativas do governo federal, embora se apresentem como direcionadas à avaliação da educação básica, não contemplam a educação infantil - creche e pré-escola, etapa integrante deste nível de ensino desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Portanto, se faz oportuno ampliar a abrangência e as finalidades do que se designa como avaliação da educação básica, bem como, no caso da educação infantil que está em processo de sistematização de uma proposta de avaliação.

Por ora, é oportuno registrar a existência de várias iniciativas do MEC que pautam a noção de qualidade para esta etapa da Educação Básica acolhendo uma abordagem avaliativa que toma como referência as condições de oferta da Educação Infantil, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão. Em seu conjunto, esses indicadores se constituem em referência com as quais se faz necessário dialogar visando sistematizar perspectivas e propostas de avaliação de educação infantil.

Aliam-se a essas referências a legislação e normas vigentes, as políticas de financiamento e as informações e estatísticas educacionais. Oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade, necessariamente, alude à necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população com até três anos de idade em que pese ser a educação infantil a etapa da educação básica com maior crescimento no número de matrículas, como revelam os dados do Censo 2011.

No Plano Nacional de Educação, a Meta 1 prevê Universalizar, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de 0 a três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

O projeto contempla, dentre as estratégias, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

Portanto, dentro desse cenário o Estado do Ceará propõe a implementação dos Parâmetros para Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense. O documento dos Parâmetros foi lançado no dia 03 de março de 2021 em uma live, que teve como objetivo sua apresentação. Foi construído de forma coletiva e democrática, no intuito de subsidiar o trabalho desenvolvido pelos gestores municipais, a fim de assegurar os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento de bebês e crianças cearenses. Essa ação surgiu do desejo conjunto de unir esforços para qualificar a educação básica e, principalmente, garantir a equidade de oportunidades para a população. O processo faz parte das estratégias da Coalizão Ceará, no contexto do Programa Mais Infância.

Qualidade não é ‘algo dado’, não existe ‘em si’, remetendo a questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão

de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 267).

Assim, enquanto pesquisadores da área da educação infantil do município de Itapipoca, buscamos trazer esse documento para o cotidiano da rede, de modo a construirmos coletivamente um processo de avaliação na Educação Infantil itapipoquense como pressuposto para uma análise equânime entre instituições que atendem a todas as crianças de 0 a 5 anos, tendo em vista a necessidade de toda uma estrutura, tanto governamental, educacional e de formação continuada para que se tenha resultados qualitativos, avaliando, observando e diagnosticando a realidade do município com auxílio dos Parâmetros para a promoção da Qualidade na Educação Infantil, e uma das ações nesta jornada foi a realização de um diagnóstico do cenário da etapa no município, gerando dados para a proposição de ações baseadas em evidências.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi realizada por meio de formulário online. A partir dos dados coletados foi realizada a análise através de categorias, baseadas nas quatro dimensões dos Parâmetros para promoção da qualidade e equidade da Educação Infantil, classificando-se da seguinte maneira: Gestão Democrática; Formação, recursos humanos e condições de trabalho; Projeto Político Pedagógico e Currículo; Espaços, materiais e organização dos materiais.

Das 46 respostas 73,9% foram respondidas por coordenadores e 26,1% por diretores. Sendo 56,5% efetivo e 43,5% efetivo com ampliação. Em relação às etapas atendidas nas escolas pesquisadas, 100% têm Educação Infantil, 82,6% atendem Educação Infantil e Anos Iniciais, e 63% atendem os três segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais.

Diante das respostas percebe-se que a rede de Itapipoca conta com gestores efetivos, que muitos ainda não são concursados 200 horas mensais. Em relação aos segmentos, nota-se que um número considerável atende os outros dois segmentos (Anos Iniciais e Anos Finais), o que necessita de um olhar sensível para a Educação Infantil, buscando não priorizar somente os outros segmentos.

Apresentamos, a partir daqui, uma análise acerca do cenário da Educação Infantil do Município de Itapipoca tomando por base as 4 dimensões e seus respectivos parâmetros e indicadores contidas no documento Parâmetros para a Promoção da qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense.

4.1. CATEGORIA 1: GESTÃO DEMOCRÁTICA

A categoria envolve avaliação envolvendo Gestão Democrática, perpassando acesso e permanência das crianças na escola, processo de matrícula, ações de intersetorialidade, a participação das famílias na vida escolar das crianças, assim como a maneira que é avaliada e monitorada a qualidade da etapa no município.

Avaliação é aqui concebida como um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA e SÁ BRITO, 1987, p.19).

Dessa forma a avaliação é preconizada de maneira processual, buscando-se conhecer a realidade estudada, nesta pesquisa o estudo é sobre o cenário da Educação Infantil de Itapipoca, a fim de evidenciar através de dados as necessidades prioritárias da etapa, assim como sinalizar ações que contribuam para a qualidade educacional.

Um dos indicadores investigados, trata do acesso e permanência das crianças na escola. Todas as crianças e suas famílias têm direito ao acesso e permanência na Educação Infantil, desde o seu primeiro ano de

vida, mesmo sendo a obrigatoriedade somente a partir de quatro anos (conforme escrito na emenda Nº 59 de 2009), pois estão descritos no Plano Nacional de Educação de 2014, a importância do atendimento a creches e a universalização da pré-escola.

De acordo com análise de dados da pesquisa, destacamos a importância das condições de acesso necessárias às crianças e suas famílias, o município necessita da construção de novas unidades de Educação Infantil de acordo com os planos de expansão de vagas, assim como a continuidade na ampliação e reforma das unidades já existentes.

Com relação a sistematização do processo de matrícula é importante que todo o processo aconteça de forma transparente, pretendendo que futuramente possa acontecer em rede e através de uma central de vagas e/ou ferramentas digitais. Além do monitoramento da permanência de todas as crianças na Educação Infantil, com atenção às crianças e famílias com deficiências, altas habilidades/superdotação e em estado de vulnerabilidade, respeitando também as especificidades de cada etnia.

Se tratando da intersectorialidade, a parceria de vários setores tem facilitado e dado mais possibilidades de melhorias nos atendimentos e permanência das famílias e alunos nas escolas. O município conta com o apoio do conselho tutelar, unidades básicas de saúde e ação social, e demais secretarias, ONG's bem como outros institutos que contribuem para melhores condições dentro de suas áreas específicas. Para maior articulação e acontecimentos de ações, conta-se com a divulgação de vários órgãos que buscam essas parcerias permanentes, que garante a atualização de dados e assistência de todos. Os órgãos responsáveis por contribuir com essa demanda, buscam constantemente o diálogo aberto com os demais setores e escolas, visando a efetivação de ações dentro das escolas e comunidades.

Outro aspecto investigado trata-se da participação das famílias na vida escolar das crianças. É fundamental o envolvimento da família na vida educacional da criança, quando a família é participativa, ela demonstra estar interessada no processo em que as crianças estão inseridas. Essa parceria se dá através de reuniões fortalecendo estes vínculos, visitas às famílias e incentivando a participação sempre que possível nas ações realizadas.

Sua colaboração acontece desde as chamadas para diálogo com parceria na elaboração do plano de ação e de projetos. Participação no conselho escolar e nas tomadas de decisões. A busca pelo envolvimento da família através da resolução de atividades lúdicas, que proporcionem uma interação maior da família com a criança e principalmente com a escola, são outra forma de participação das mesmas no ambiente escolar. A parceria com as famílias é integrada desde a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP assim como a efetivação do projeto de educação e cuidado das crianças.

Outro aspecto, a maneira como é avaliada e monitorada a qualidade da etapa no município, avalia e monitora as ações realizadas sistematicamente, orientando e encaminhando para a melhor realização das políticas relativas à educação infantil. A partir da implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, por meio da realização de processos formativos com os profissionais da educação infantil, as escolas elaboraram suas propostas curriculares e a partir dessa junção e alinhado ao documento nacional e estadual, foi criada a Proposta Curricular de Aprendizagem municipal, com intuito de orientação e apoio pedagógico nas ações dos profissionais nas instituições.

4.2. CATEGORIA 2: VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E INVESTIMENTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

No que diz respeito à categoria 2, levou-se em consideração a valorização dos profissionais, formação continuada e investimento nas condições de trabalho. Diante das análises entende-se que é essencial garantir boas condições de trabalho aos profissionais para que tenhamos uma educação de qualidade principalmente na Educação infantil. Tal fator é importantíssimo principalmente porque os aspectos estruturais estão diretamente ligados com as relações do processo de trabalho, forma de ingresso profissional, contratação, remuneração e carreira.

Em Itapipoca constatou-se que no ano de 2022 mais de 70% dos nossos professores são oriundos de processo seletivo e não de concursos, embora todos estejam devidamente habilitados em pedagogia, nota-se a necessidade de concurso público, ou ainda processo seletivo, mais criterioso e com tempo maior de validade. Uma vez que esse fator implica diretamente na qualidade educacional, por gerar rotatividade profissional. Quanto aos gestores, esse processo seletivo foi sinalizado como uma proposta para os próximos anos, conforme Meta 19 do PNE, e atendendo ao perfil que a legislação exige (Art. 64, LDB).

Referente a qualificação profissional dos servidores, constata-se que o município não apresenta proposta de licenças remuneradas para que os mesmos realizem pós-graduações, contudo atualmente conta um programa de valorização profissional intitulado “Valoriza Mais” onde os profissionais da educação recebem incentivos financeiros para estarem aprimorando suas práticas pedagógicas, são eles incentivos tecnológicos onde foram ofertados notebooks ou outro equipamento que venha assim contribuir para melhorar o trabalho dos profissionais da educação, ou ainda os incentivos de formação acadêmica e profissional, com o pagamento de bolsas semi-integrais de pós-graduações que são oferecida àqueles professores que já concluíram um curso de graduação e desejam realizar uma especialização nas áreas de Educação Infantil, gestão escolar e educação especial.

Um outro incentivo oferecido é da mudança de nível segundo a formação de cada professor. Uma outra importante conquista dos servidores é o terço de planejamento ofertado na rede municipal. Tendo ainda a garantia do piso salarial nacional aos professores da Educação Infantil conforme legislação, inclusive para os professores contratados.

Contudo, no período da pesquisa, em 2022, ainda existe por parte dos efetivos o anseio de um aumento salarial linear de 33,24%, já que esse foi o valor pago aos profissionais contratados, pois, como os efetivos já estavam com seus salários dentro do que piso nacional, foi acrescido apenas 25% de aumento para pós-graduados e 28% para professores graduados, daí a reivindicação do reajuste linear por parte dos mesmos.

No que se refere às especificidades socioculturais das escolas, a rede municipal de educação conta com um projeto de “Educação contextualizada onde é levada em consideração as peculiaridades de cada comunidade seja ela rural, indígena e quilombola, nesses ambientes tão ricos de cultura são aprendidos conteúdos escolares como um todo e também valores e costumes de cada comunidade.

A formação inicial e continuada são processos construtivos de desenvolvimento profissional configurando assim uma exigência legal com forte implicação na qualidade da Educação Infantil. Assim sendo, os pesquisados responderam que o município atualmente busca admitir na rede somente professores com graduação em pedagogia como quesito principal para lecionar nessa primeira etapa da Educação Básica.

Nas formações continuadas, relataram que há a preocupação em levar para os estudos teóricos, documento basilares e de extrema relevância como a BNCC que norteia os demais documentos e princípios da educação infantil, tendo as interações e as brincadeiras como propulsoras de aprendizagens e entendendo a criança como sendo protagonistas do seu processo de desenvolvimento. Essas capacitações são ofertadas aos professores e ao núcleo gestor das escolas, o que inclusive resultou em uma mostra anual de experiências promotoras de aprendizagens da Educação Infantil, já com data fixa no calendário municipal como estratégias de divulgação e partilha entre os profissionais dessas boas experiências na Educação Infantil.

Esta ação da Educação Infantil está alinhada diretamente ou indiretamente à BNCC, ao DCRC e aos documentos curriculares municipais, visando dar maior visibilidade aos projetos político-pedagógicos diversificados e culturalmente significativos que são realizados nas escolas municipais. Tratando ainda de formações e capacitações dos profissionais da educação, destaca-se dois importantes grupos de trabalho na rede educacional. A equipe de nutricionistas capacita todos os profissionais que trabalham, direta ou indiretamente, com a manipulação dos alimentos das crianças nas escolas, realizando formações semestrais ou quando necessário. Outra equipe que vem atuando na rede são os profissionais na área de psicologia e assistência social intitulado de NAME - Núcleo de Atendimento Multifuncional Especializado atualmente atuando junto aos gestores e futuramente com as crianças e adolescentes do município.

Contudo, ainda encontra-se muita dificuldade em garantir turmas de crianças com quantidade adequada, atendendo à proporção adulto/ crianças recomendada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), que são: de seis a oito crianças por professor (no caso de crianças de 0 e 1 ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de 2 e 3 anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos), pois a demanda de crianças, em especial até 3 anos de idade é imensamente superior à capacidade de atendimento principalmente nos centros de educação infantil, daí a necessidade gritante de um número maior de CEIs que recebam essas crianças. Os participantes sinalizaram a importância de reestruturar a rede de ensino de forma a assegurar a diminuição de salas multi no interior, assim como seria importante o aumento em 50% do atendimento até 3 anos, e fortalecendo a universalização da pré- escola, tornando possível o que recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

4.3. CATEGORIA 3: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

Em relação a categoria 3, trata-se mais especificamente do Projeto Político Pedagógico, avaliação e registros das aprendizagens. No que se refere ao Projeto Político Pedagógico das escolas municipais, todas já tem seu projeto político-pedagógico construído. No período de sua construção houve orientações às unidades de Educação Infantil para a elaboração conforme definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém quando se trata de revisão do documento o município encontra-se em elaboração de ações estratégicas, incluindo previsão de data para atualização, formação de equipe qualificada para realizar leitura e devolutivas sobre os documentos, entre outras ações.

Das 46 respostas, 44% das escolas responderam que atualizaram o PPP em 2021 e o mesmo encontra-se em uso. 41% mencionaram que estão passando por processo de atualização e revisão de seus PPPs. E 15% responderam que estão necessitando fazer uma revisão, atualizando seus projetos político-pedagógicos.

O projeto político-pedagógico documenta a organização do trabalho pedagógico da instituição, bem como define metas e prioridades que se relacionam com o compromisso da comunidade escolar com as aprendizagens das crianças. Ao mesmo tempo que esse documento apresenta a identidade da escola, também deve explicitar a articulação com os documentos oficiais (DCNEI, BNCC, DCRC e documentos municipais). O PPP deve ser atualizado regularmente e sua elaboração e revisão devem ser realizadas de forma participativa, configurando um exercício de gestão democrática. (PARÂMETROS, 2021, p. 35).

Nas falas dos gestores das escolas pode-se perceber que algumas ações já são fortalecidas no município, como a formação continuada para o desenvolvimento de currículo, a partir do arranjo curricular dos campos de experiências, em que se articulam saberes e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Tem-se concretizado a promoção de práticas pedagógicas que garantem para as crianças experiências de aprendizagens mobilizadoras de diferentes campos de experiências, como indicado na Dimensão 3, Parâmetro 1, indicadores PP 1.4 e PP 1.5 (AMORIN, 2021).

A partir das formações e acompanhamento das práticas pedagógicas tem-se percebido a garantia da brincadeira e das interações como eixos organizadores do trabalho pedagógico. Embora no município ainda aconteçam práticas assistencialistas e alfabetizadoras na Educação Infantil, muito já foi construído ao longo dos anos, através das formações e construção/revisão de projetos político-pedagógicos que promovam o desenvolvimento e protagonismo das crianças, buscando romper com esse tipo de prática.

O município também tem promovido incentivo à leitura de histórias para as crianças e momentos de brincadeira livre, diariamente. No início do ano de 2022 todas as escolas foram contempladas com cerca de 50 exemplares de livros para banho, hora do sono, clássicos, livros fantoches, entre outros. E esse acervo irá aumentar até o final do ano. Também está em fase de estruturação uma proposta sugestiva de projeto de leitura com parceria das universidades e grupos de contação de história, atuantes no município. Assim como outras práticas são incentivadas como a contação de histórias diariamente nas salas de referência, nas brinquedotecas e nos ambientes e espaços diversos das instituições. Algo a melhorar nesse aspecto é o envolvimento da família, nas práticas que houve a participação da família aconteceram vivências significativas para as crianças.

Diante dos dados levantados e as falas dos gestores das instituições os desafios prioritários das escolas do município para alcançar qualidade dos projetos político-pedagógicos e currículo da Educação Infantil são:

- Ações de formação e gestão da qualidade dos cuidados integrados às ações educacionais, promovendo nas unidades de Educação Infantil ambientes promotores da saúde e aprimorando o atendimento de necessidades específicas de saúde e bem-estar (momentos de refeição, sono e descanso, troca de fraldas, uso do banheiro, etc.);
- Metas serem retiradas do papel e colocadas em prática;
- Garantia das especificidades dos projetos pedagógicos previstos nas diretrizes curriculares da educação para escolas do campo, quilombolas, indígenas, levando em consideração a regionalidade do município que envolve praia, serra e sertão;
- Democratização do PPP com a participação direta das crianças, dos pais e comunidade escolar na construção, socialização e desdobramento das ações;

- Prioridade de alinhamento do PPP aos documentos norteadores, principalmente os mais atuais, de modo a garantir um currículo que possibilite as aprendizagens essenciais da etapa;
- Atualização do currículo e projeto político-pedagógico levando em consideração as tecnologias que se tornaram essenciais no trabalho docente;
- Na atualização do projeto político-pedagógico envolver as habilidades socioemocionais nas ações cotidianas com as crianças e com os profissionais da educação;
- Apoio e formação à gestão das unidades de Educação Infantil no desenvolvimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira;
- Acompanhamento por parte da Secretaria de Educação (equipe qualificada) em relação a atualização e uso efetivo do documento.

Em síntese, percebe-se que ainda existe um longo percurso a ser trilhado, onde encontra-se várias realidades em relação ao uso do projeto político-pedagógico, necessitando de atuação e relevância do documento para as instituições e comunidade escolar. Sendo importante uma organização através de cronograma para atualização do mesmo anualmente ou sempre que a escola achar necessário.

A avaliação é feita através de observações e registros, contextualizando o processo de aprendizagem das crianças, das qualidades, de interações e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

No início de cada ano letivo a família é convidada para se fazer presente na instituição para o preenchimento do instrumental ficha de caracterização da criança, na qual a família responde aos professores da turma informações importantes, envolvendo aspectos relacionados à saúde, alimentação, sono, banho, preferências, como lidar com frustrações, brincadeiras favoritas, características relacionadas às emoções, entre outras informações. Possibilitando uma familiarização com a família e a criança antes mesmo de iniciar as aulas propriamente ditas, sendo uma forma de conhecer melhor a criança, através dos relatos de seus pais/familiares.

A avaliação na Educação Infantil está diretamente relacionada à criação de procedimentos, pelas instituições de Educação Infantil, para o planejamento do trabalho pedagógico e acompanhamento e registro das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Para tanto, professoras/es da Educação Infantil dedicam-se à observação das crianças no contexto de seus grupos, e a utilização de múltiplos registros garantem a elaboração de uma documentação escolar que acompanha a criança na educação básica, além de compor uma memória que comunica suas vivências. Esses registros também garantem mecanismos de troca e comunicação com as famílias, que podem conhecer melhor e participar do projeto pedagógico da instituição. (PARÂMETROS, 2021, p. 37).

Nos anos 2020 e 2021, através das formações continuadas e Formações em serviço realizadas nos planejamentos coletivos, iniciou-se estudos sobre Documentação Pedagógica, configurando-se em observar, registrar e avaliar na Educação Infantil, com outras perspectivas. Percebeu-se que além dos relatórios individuais da criança, que já é uma prática consolidada, outras formas de acompanhar, registrar e avaliar foram se desenvolvendo, como portfólios, mini histórias, diário de bordo, vídeos evidenciando percursos de aprendizagem, fotos do processo de desenvolvimento, utilização das tecnologias digitais para armazenar esses dados, que ao longo do ano se transformavam em avaliação das ações realizadas com as crianças, garantindo qualidade pedagógica e respeito à intimidade da criança, especialmente quando do uso de fotos ou vídeos. Sendo apresentadas para familiares e a comunidade escolar.

Conforme Didonet (2006), o modelo de avaliação escolhido deve estar estreitamente articulado com os objetivos que se quer alcançar, ou seja, a coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil é imprescindível.

Salienta-se que a trajetória da avaliação envolvendo Documentação Pedagógica foi iniciada, porém ainda tem-se um longo caminho a percorrer, considerando as diversas realidades e peculiaridades da rede municipal, que é extensa territorialmente, envolvendo muitos sujeitos, sendo necessário um trabalho minucioso de formação e de acompanhamento das práticas pedagógicas, para que não ocorra o mero registro das ações, mas se reflita e se recrie significados com essas observações e registros.

Para evidenciar as ações da Educação Infantil, o município conta também com uma Mostra anual das experiências exitosas registradas em portfólios ao longo do ano, sendo as crianças as protagonistas de suas aprendizagens, buscando fortalecer a ideia de criança como participante dos processos de avaliação. Esses portfólios fazem parte do ciclo de formação continuada Mais Infância/ Mais Paic, realizada no município, fomentando a reflexão da prática docente.

Também partindo de estudos das formações, foi-se evidenciando a importância da escuta das crianças e promovendo os direitos de aprendizagem, onde os pequenos participam ativamente da construção dos projetos se expressando, aguçando a curiosidade, levantando hipóteses, falando do que gostariam de estudar na escola, opinando a partir de suas vivências cotidianas. A criança é o ponto de partida para o desenvolvimento do planejamento, tudo perpassa o interesse e necessidades dela, com isso o processo de aprendizagem torna-se prazeroso, de acordo com sua realidade e contexto.

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001, p.23).

No município de Itapipoca, as avaliações internas da Educação Infantil acontecem de acordo com os Documentos Norteadores da etapa, se dando de maneira processual, observando e registrando toda a rotina da criança desde a chegada a sua saída da instituição. Trazendo-se reflexões por meio de diversas formas de registro.

4.4. CATEGORIA 4: ESPAÇOS, MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES

No que diz respeito à categoria 4, esta envolve espaços, materiais e organização dos ambientes, indicando como devem ser os ambientes de convivência e aprendizagens e os espaços da escola. Sabe-se que o espaço constitui-se num terceiro educador. Assim, quanto mais desafiador, acolhedor, seguro e repleto de possibilidades para a interação das crianças, mais promoverá o protagonismo e a participação atuante delas, consolidando suas aprendizagens, portanto, na medida em que oportunizamos a criança a agir com autonomia, que ela pode brincar livremente, interagir e transformar estes espaços, ela se desenvolve melhor. Neste sentido, o DCRC pontua que a importância do espaço no favorecimento às aprendizagens. Sendo necessário:

[...] que em especial, estudantes e professores se sintam confortáveis e se apropriem do sentimento de pertença. Constituindo espaço de convivências, o ambiente escolar em sua concretude torna-se pleno de signos, símbolos e marcas que educam, cuja produção e partilha é eminentemente pedagógica. (CEARÁ, 2019. p. 55).

Assim disposto o espaço não deve ser concebido como um cenário, haja vista que o mesmo revela na verdade as concepções da infância, da criança, da educação como também do ensino e aprendizagem traduzido e efetivado na maneira que organizamos o mesmo, ou seja, como dispomos os móveis, brinquedos e materiais com os quais as crianças irão interagir. A construção desse espaço nunca será neutra uma vez que este compreende inúmeras relações explicitadas e entrelaçadas entre si, constituindo-se como um elemento importante do currículo como nos assinala os Parâmetros. Os espaços da Educação Infantil refletem claramente as concepções de seus projetos educativos e currículos em ação.

No que se refere aos ambientes de convivência que compreendem os espaços escolares listados no indicador (espaços escolar, sala de aula/sala referência, espaço solário, espaço para sono /descanso, refeitório, banheiros) destaca-se que no município encontrou-se atualmente diferentes realidades, onde em algumas escolas a infraestrutura compreende espaços estruturados para o trabalho com as crianças, especificamente nos CEI's Pró Infância tipo A, e em outras esses são adaptados, uma vez que, a grande maioria das escolas da rede atendem dois ou mais segmentos.

Os gestores pontuaram que as salas de Educação Infantil também são salas de Anos Finais dificultando muito o trabalho com as crianças uma vez que pela manhã os alunos ficam nas mesinhas, porém o fundo

da sala fica lotado com carteiras, faltando assim espaços para cartazes, um cantinho para contação de história e também não há o momento do descanso após o lanche por não ter colchonetes. Ressaltaram ainda o grande número de crianças especialmente da faixa etária 2 e 3 anos chegando a ter turmas com até 26 crianças para uma professora, manifestando também a extrema necessidade de alguém que possa auxiliar a professora, em ações como levar as crianças ao banheiro, que em alguns casos ficam bem distante das salas. Ressaltaram também a realidade vivenciada nos anexos onde funciona a Educação Infantil, com uma infraestrutura totalmente inadequada para atender as crianças. Afirmam que embora tenham conseguido transformar esses espaços em ambientes lúdicos, com atividades que promovem a interação e a brincadeira, as salas são pequenas, além de não ter refeitório e nem solário, assim utilizam o espaço do auditório para atividades coletivas, e adaptaram pavilhões com algumas mesas para ser o refeitório, ou servem o lanche na sala de referência.

Analisando as respostas colhidas através do formulário constata-se que estruturalmente esses espaços são pouco apropriados, pois a maioria dos gestores pontuaram a não existência de alguns deles na instituição. Por exemplo: Solário, lactário, vestiário, anfiteatro, espaço para descanso, sala de multiuso, refeitórios e banheiros adaptados só existem nos Centros de Educação Infantil proinfância tipo A (no caso, em três Centros de Educação Infantil).

Quanto aos ambientes de serviços, foi possível observar que a maioria desses espaços nem existe e onde existem estão necessitando de reforma, precisando de ampliação, não sendo apropriado ou suficiente para atender as demandas.

Atualmente está em execução o Programa Equipar para educar, onde 44 escolas já estão sendo reformadas e equipadas para a promoção de uma educação de qualidade às crianças.

Aliado ao trabalho pedagógico, é imprescindível que os gestores desempenhem funções relacionadas ao planejamento, bem como no que se refere à articulação coletiva junto aos demais segmentos da escola, organização, coordenação, controle e direção. Entretanto, vale ressaltar a importância que há numa adequação da área de administração, o que é refletido na estruturação da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualidade, igualdade de oportunidades educacionais não deve ser privilégio para poucos, mas um direito garantido para todos. Essa qualidade implica princípios e práticas que interligam o planejamento curricular, as interações e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O município de Itapipoca vem buscando conhecer através de evidências o cenário da Educação Infantil. Essas evidências são importantes para a proposição de políticas públicas e ações prioritárias que impactem na qualidade da Educação Infantil. É importante ressaltar que a avaliação envolva em seu processo insumos, processos e produtos, para além de desempenho das crianças, por meio de indicadores específicos.

Primar por um acompanhamento saudável na infância se faz necessário em todos os segmentos da sociedade. É imprescindível que as crianças sejam vistas e consideradas seres em crescimento e desenvolvimento, com necessidades específicas em cada fase, pertencendo a classes sociais diferentes, apresentando desigualdades não apenas biológicas, mas socialmente determinadas, havendo uma relação diretamente proporcional entre suas vulnerabilidades, riscos de doenças, danos e suas condições de existência e qualidade de vida.

Para isso, é indispensável a compreensão de todas as suas peculiaridades, assim como, condições ambientais favoráveis ao seu desenvolvimento. O entendimento dos cuidados sobre as características e necessidades próprias da infância, decorrentes do processo de desenvolvimento, favorece o desenvolvimento integral e integrado.

Privilegiar a infância é coerente com a relevância que essa etapa tem no conjunto da vida humana. “A ambivalência da infância – presente e futuro – exige que cuidemos dela agora pelo valor da vida presente, e, simultaneamente, mantenhamos o olhar na perspectiva do seu desenvolvimento rumo à plenificação de seu projeto de existência”. (BRASIL, 2010, p. 7).

Os desafios para a educação na faixa da primeira infância, referentes à educação infantil em creche e pré-escola e ao primeiro ano do ensino fundamental, são os mesmos para todas as etapas e modalidades: acesso, qualidade e equidade. A Constituição Federal, a partir da Emenda Constitucional nº 59, definiu a

obrigatoriedade da educação para a faixa de 4 a 17 anos – o que inclui, no caso da primeira infância, a faixa da pré-escola (4 e 5 anos) e do primeiro ano do ensino fundamental (6 anos).

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui o roteiro, com força de lei, para atingir esses objetivos. Assim, a meta 1 do PNE estabelece: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Através do diagnóstico da rede, atualmente Itapipoca recebe uma demanda de crianças em especial da creche, onde ainda não consegue atendê-las de forma a garantir a quantidade criança adulto, condição essencial para assegurar a qualidade da educação infantil, daí a busca constante pela construção de mais Centros de Educação Infantil, bem como para ampliação das existentes para o recebimento em tempo integral, o que ainda não é possível levando em consideração a grande demanda de crianças nessa faixa etária ainda fora da escola.

Essas evidências, assim como outras, é possível diagnosticar mediante indicadores, parâmetros observados através de avaliação, sendo assim necessário continuidade e monitoramento da qualidade da Educação Infantil. Uma vez conhecedores da realidade da rede foi possível sistematizar um plano de ação com ações prioritárias e a longo prazo que implicam diretamente nessa qualidade. Buscando que as evidências sejam utilizadas para revisão e/ou reformulação de estratégias e ações.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.
- [2] Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009
- [3] Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- [4] DIDONET, V. (2006). Coerência entre educação e finalidades da educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, v. 6, n. 10.
- [5] Parâmetros para a promoção da qualidade e equidade da educação infantil cearense [recurso eletrônico] / Aline Matos de Amorim. (org.). [et al.]. - Fortaleza: SEDUC, 2021.
- [6] ROSEMBERG, Fúlvia. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, jan./abr.
- [7] SOUSA, Sandra Zákia. (1997). Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A.. *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, p. 264-283.
- [8] SOUSA, S. Z. e SÁ BRITO, D. T. (1987). Subsídios para avaliação do Projeto Capacitação de Recursos Humanos / Programa EDURURAL / NE. In: *Capacitação dos profissionais da educação: perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte: FAE / IRHJP.

Capítulo 10

A prioridade das políticas da primeira infância no município dos três climas: Cuidando do presente de nossas crianças

Ilaneide Marques Souto Bezerra

Elizabeth Figueiredo de Oliveira Cruz

Francisca Liziany Medeiros de Oliveira

Kelly Rodrigues Lemes

Ilani Marques Souto Araújo

Resumo: Primar por um acompanhamento saudável na primeira infância se faz necessário em todos os segmentos da sociedade. É imprescindível que as crianças sejam vistas e consideradas seres em crescimento e desenvolvimento, com necessidades específicas em cada fase, pertencendo a classes sociais diferentes, apresentando desigualdades não apenas biológicas, mas socialmente determinadas, havendo uma relação diretamente proporcional entre suas vulnerabilidades, riscos de doenças, danos e suas condições de existência e qualidade de vida. Embora, exista um leque de leis que garantem os direitos das crianças durante a primeira infância, é comum se observar no dia a dia, situações que imprimem desigualdades sociais, exclusão, falta de proteção, alimentação e muitas vezes até dignidade. Partindo dessa perspectiva, esse trabalho buscou identificar as ações priorizadas pelo poder público para efetivar o que já é de direito das crianças em Itapipoca-CE, município conhecido por cidade dos três climas. Para isso, trabalhou-se com uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com um estudo de caso realizado no Gabinete da Primeira Dama do referido Município. Os resultados apontam que algumas ações já estão em desenvolvimento, dentre elas a instituição de uma Secretaria destinada a tratar das políticas da infância e a criação de um Comitê Gestor Intersetorial Municipal da Primeira Infância, todavia, há muito ainda que se fazer para garantir qualidade e equidade durante a primeira infância.

Palavras-chave: Primeira infância. Criança. Desenvolvimento. Direitos. Proteção.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância é uma etapa de grande significado na vida de um ser humano, levando em consideração que o período do pré-natal e os primeiros anos da infância são incisivos durante todo o processo de desenvolvimento, que se dá de forma contínua, ativa e única.

Entende-se que esse desenvolvimento inclui as dimensões física, afetiva, sócio emocional, cognitiva, de linguagem, cultural e ético-moral, as quais influenciam poderosamente no bem-estar, na saúde mental e física, na aprendizagem, assim como na participação social e econômica durante toda a vida adulta. Nessa perspectiva, o que ocorre com a criança na infância tem uma importância fundamental na sua trajetória de vida, assim como sintetiza Cavoukian, no documentário de Estela Renner “O começo da vida”: “Se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda” e nesse sentido, acredita-se, que quanto melhores forem as condições para o desenvolvimento da criança durante a primeira infância, maiores serão as chances de alcançar seu pleno potencial ao longo da vida.

Embora exista um leque de leis que garantem os direitos das crianças durante a primeira infância, é comum se observar no dia a dia, situações que imprimem desigualdades sociais, exclusão, falta de proteção, alimentação e muitas vezes até dignidade. Não é incomum ver crianças no sinal acompanhando seus genitores pedintes, muitas vezes debaixo do sol quente, sujos e com fome, além de muitas outras situações que envolvem ainda saúde precária e educação, contextos esses que fazem surgir os seguintes questionamentos: que ações são priorizadas pelo poder público para efetivar o que já é de direito das crianças? Como garantir efetivamente esses direitos?

Diantes disso, esse trabalho buscou refletir sobre as ações prioritárias voltadas para a primeira infância que são implementadas pelo município de Itapipoca-CE e entender quais os marcos legais que tornam legítimos os direitos das crianças nessa faixa etária.

Para essa construção trabalhou-se com uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com um estudo de caso realizado no Gabinete da Primeira Dama do referido Município.

2. METODOLOGIA

O referido trabalho é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com estudo de caso realizado no Gabinete da Primeira Dama do Município de Itapipoca, situado na região norte do Estado do Ceará, com uma média de 130.539 habitantes, conhecida como a cidade dos três climas por possuir praia, serra e sertão, onde se realizou observação direta e debruçou-se sobre os materiais que balizam as políticas voltadas para a primeira infância.

A pesquisa bibliográfica toma como norte os significados e a interpretação dos materiais e obras lidas pelo pesquisador, pela maneira de pensar e agir de acordo com as situações experienciadas. Para o levantamento bibliográfico utilizou-se Leis, Decretos, Pareceres e autores que abordam a temática.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Art. 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Da mesma forma o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069/90 em seu Art. 4º estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária a todas as crianças.

Em março de 2016 foi sancionada a Lei Nº 13.257 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, estabelecendo princípios e diretrizes que balizam à especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil.

A citada lei considera primeira infância o período que compreende os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança e assegura prioridade absoluta nessa faixa etária.

Em maio de 2002, foi aprovado pela Assembleia das Nações Unidas um documento instituído “Um Mundo para as Crianças”, onde os chefes de Estado, de governo e representantes dos países participantes, dentre eles o Brasil, se comprometeram a trabalhar para construir um mundo mais justo para as crianças.

Esse compromisso foi firmado objetivando criar um mundo para as crianças, onde o desenvolvimento humano sustentável pudesse levar em consideração os melhores interesses das crianças, construído a partir dos princípios da democracia, da igualdade, da não discriminação, da paz e da justiça social e da universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento.

O Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança (2002, p. 13), discorreu a seguinte convocação: “Convocamos todos os membros da sociedade para juntar-se a nós, em um movimento mundial que contribua à criação de um mundo para as crianças, apoiando-nos nos compromissos com os princípios e objetivos seguintes:”

1. Colocar as crianças em primeiro lugar
2. Erradicar a pobreza – investir na infância
3. Não abandonar nenhuma criança
4. Cuidar de cada criança
5. Educar cada criança
6. Proteger as crianças da violência e da exploração
7. Proteger as crianças da guerra
8. Combater o HIV/AIDS (proteger as crianças)
9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação
10. Proteger a Terra para as crianças

Privilegiar a infância é coerente com a relevância que essa etapa tem no conjunto da vida humana. “A ambivalência da infância – presente e futuro – exige que cuidemos dela agora pelo valor da vida presente, e, simultaneamente, mantenhamos o olhar na perspectiva do seu desenvolvimento rumo à plenificação de seu projeto de existência”. (BRASIL, 2010, p. 7).

Não se pode esquecer que o direito à participação fundamenta-se na concepção de que a criança é sujeito e não objeto. Ela participa, por diferentes formas, do que se passa ao seu redor e do que acontece com ela, pois têm percepções, sentimentos, ideias sobre o que a cerca. A criança vê, ouve, sente, toca, e seu olhar, diferente do adulto, vê as coisas de um jeito próprio e original.

Entende-se que para obtermos êxito nessa árdua tarefa é mister que todos, família, sociedade e Estado, assumam o compromisso e sua responsabilidade com todas as crianças, conforme está expresso em nossa Constituição Federal, sobretudo no artigo 227, no Estatuto da Criança e do Adolescente, com destaque para o Artigo 4º e em outras legislações e documentos que tratam da atenção e da proteção aos direitos humanos das crianças.

Atualmente, o Brasil é signatário de grande parte dos documentos e tratados internacionais relacionados à garantia e defesa dos direitos das crianças. Isso institui ao País a exigência de criar legislações internas e políticas e ações que objetivem o cumprimento dos compromissos assumidos. Para isso, elaborou diversas leis e estratégias de proteção à infância, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988.

Em 2006, foi criada a Rede Nacional Primeira Infância, articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na promoção da primeira infância como item prioritário na defesa dos direitos da criança e do adolescente. No ano de 2010, a Rede apresentou ao governo brasileiro o Plano Nacional pela Primeira Infância, com duração de 12 anos.

Seguindo esses princípios mundiais de valorização da infância em agosto de 2015, foi lançado no Estado do Ceará, sob a gestão do Governador Camilo Santana, tendo à frente a primeira dama do Estado, Onélia Santana, o Programa Mais Infância Ceará, que visa à construção de um presente justo e um futuro mais igualitário para toda sociedade. Recentemente, o Mais Infância foi transformado em política de estado e engloba as várias etapas do desenvolvimento infantil, numa situação multidisciplinar, voltando-se para gestantes, crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social. Tornando-se referência para o Brasil no tocante a investimento e priorização da infância, principalmente a primeira infância com a efetivação do Mais Infância Ceará como política pública permanente e com seus resultados consolidados, evidenciados e monitorados.

Primar por um acompanhamento saudável na infância se faz necessário em todos os segmentos da sociedade. É imprescindível que as crianças sejam vistas e consideradas seres em crescimento e desenvolvimento, com necessidades específicas em cada fase, pertencendo a classes sociais diferentes, apresentando desigualdades não apenas biológicas, mas socialmente determinadas, havendo uma relação diretamente proporcional entre suas vulnerabilidades, riscos de doenças, danos e suas condições de existência e qualidade de vida. Para isso, é indispensável a compreensão de todas as suas peculiaridades, assim como, condições ambientais favoráveis ao seu desenvolvimento. O entendimento dos cuidados sobre as características e necessidades próprias da infância, decorrentes do processo de desenvolvimento, favorece o desenvolvimento integral.

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento infantil é parte fundamental do desenvolvimento humano, um processo ativo e único, expresso por continuidade e mudanças nas habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e de linguagem, com aquisições progressivamente mais complexas nas funções da vida diária e no exercício de seu papel social. O período pré-natal e os anos iniciais da infância são decisivos durante esse processo, que é constituído pela interação das características biopsicológicas, herdadas geneticamente, e experiências oferecidas pelo meio ambiente. O alcance do potencial de cada criança depende do cuidado responsivo às suas necessidades de desenvolvimento (SOUZA, 2014).

O aprendizado da criança começa desde o seu nascimento. As primeiras experiências geram as aprendizagens mais significativas e importantes, porque formam a base sobre a qual todas as outras se tornam possíveis. As diferentes teorias da infância estão menos preocupadas com conteúdo e mais atentas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Várias áreas científicas produzem conhecimentos sobre como a criança se desenvolve e aprende, como forma sua personalidade, inteligência, afetividade e como se socializa. Entre esses campos pode-se mencionar a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a psicanálise, a medicina. Nos últimos anos, a neurociência, também vem se destacando.

Na teoria de Piaget o desenvolvimento cognitivo origina-se de “dentro para fora” pela maturação. O ambiente físico pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento, mas ele enfatiza o aspecto biológico e, portanto, maturativo do desenvolvimento. A teoria de Vygotsky adota uma abordagem diferente. Em comparação à abordagem dentro-fora de Piaget, Vygotsky dá ênfase ao papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Postula que o desenvolvimento procede de fora para dentro, pela internalização – a aquisição do conhecimento proveniente do contexto. Nesse sentido, as influências sociais, como também as biológicas, são essenciais na sua teoria. (DANTAS, Et al, 2019). Independente da ordem dos fatores, as duas teorias são interacionistas e, portanto, apresentam o meio externo como um determinante positivo para o desenvolvimento infantil.

Estudos comprovam também a ligação entre uma boa nutrição e um ambiente rico em estímulos (cuidado, afeto, carinho, interações com adultos de referência para a criança, linguagem, movimento livre, estímulos visuais, auditivos etc.) e a formação das sinapses, conexões neuronais que permitem ao cérebro reconhecer o que lhe chega dos sentidos, interpretar e entender. A interação entre as capacidades genéticas e o ambiente físico e social forma, nos primeiros anos de vida, a estrutura do cérebro para construir a aprendizagem, regular a vida afetiva e as interações sociais. (SHORE, 1997).

Henri Wallon, teórico também interacionista, focou na afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Quando uma mãe abre os braços para acolher um bebê, expressa através de gestos a intenção de acolhê-lo e confortá-lo. Através desse movimento, a criança vai ampliando seu conhecimento e é estimulada a aprender diferentes habilidades. Assim como a criança, todo ser humano é afetado tanto por elementos externos – o olhar de alguém, um objeto que chama atenção, quanto por sensações internas - alegria, fome, medo e responde a todos eles, e é essa condição humana que recebe o nome de afetividade.

Nessa perspectiva, Wallon mostra que afetividade está presente em todos os momentos, nas circunstâncias e movimentos, da mesma forma que o ato motor e a cognição, e assim, o espaço permite a aproximação ou o retraimento em relação a sensações de bem-estar ou mal-estar.

Diante do exposto, é possível observar que são muitos os ganhos quando se garante políticas e ações para a infância. É oportuno ressaltar ainda que essa fase representa uma etapa decisiva na vida de um ser humano, em especial, nesse período da vida, o cérebro é receptivo às experiências novas e potencialmente capaz de aproveitá-las. A falta de estímulos adequados pode acarretar uma significativa redução nas oportunidades de desenvolvimento e conseqüentemente na aprendizagem, conforme corrobora o documento:

Quando a criança não é o objeto do cuidado que necessita durante os períodos decisivos de desenvolvimento, ou quando está imersa em situações adversas, tais como fome, abuso ou abandono, é possível que o desenvolvimento do cérebro seja afetado. (CEARÁ, 2019, p. 111).

Infelizmente, situações de vulnerabilidade social têm poder para prejudicar o desenvolvimento das crianças porque as expõem a ambientes de estresse. A pobreza faz com que muitas famílias não tenham acesso ao básico necessário aos seus filhos. “Crianças de baixa renda enfrentam uma série desconcertante de demandas psicossociais e físicas que colocam muita pressão sobre suas capacidades adaptativas e parecem ser lesivas para o cérebro em desenvolvimento” (IBID, p. 112).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de um extenso estudo bibliográfico verificou-se que existe um compilado de leis que garantem com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária a todas as crianças, todavia, os desafios são grandiosos para que essa efetivação aconteça de maneira equitativa.

Os estudiosos nos mostram que o aprendizado da criança começa desde o seu nascimento e essas primeiras experiências geram as aprendizagens mais significativas e importantes, porque formam a base sobre a qual todas as outras se tornam possíveis.

Para garantir que esses direitos sejam realmente efetivados, foi instituído no Município de Itapipoca-CE, a cidade dos três climas, uma Secretaria da Infância e um Gabinete que articula de forma intersetorial todas as ações e programas voltados para a Primeira Infância. Diante disso, foi assumido o compromisso de tratar com um olhar especial às políticas públicas destinadas as crianças de 0 a 6 anos, incluindo o período de gestação. Uma política pública específica para garantir os direitos nessa primeira fase da vida, constitui um esforço para materializar as melhores condições para o seu desenvolvimento, de forma que seu percurso de vida, a partir dos 06 anos de idade, seja facilitado.

Após ser firmado esse compromisso, entre o ano de 2021 e o início de 2022 foi elaborado um Plano Municipal pela Primeira Infância, que contou com a participação de vários segmentos do governo e da sociedade civil, como também com a escuta das próprias crianças, possibilitando uma leitura detalhada de todas as ações e metas traçadas para o público citado, além disso, instrumentalizando a tomada de decisões e a implementação de práticas exequíveis, tornando mais estratégicas as políticas públicas para essa faixa etária, e incidindo em melhores resultados a partir das metas idealizadas.

Observou-se que as algumas ações projetadas dentro desse plano já estão em execução e realmente atendem a necessidade do público citado e o mais importante, é que são metas que foram pensadas coletivamente e estão sendo tratadas de forma intersetorial, tendo a frente o Gabinete da Primeira Dama que faz esse processo de articulação e monitoramento.

Dentre as várias ações visualizadas, citam-se algumas delas: Assegurar o comparecimento da gestante na UBS; Reduzir o nº de óbitos por causas evitáveis em menores de 5 anos; Ampliar a cobertura vacinal para crianças até 5 anos; Aumentar o número de Centros de Educação Infantil; Aumentar o número de creches em tempo integral no município; Garantir a estrutura e os profissionais qualificados para as salas de Atendimento Educacional Especializado; Estruturar os CRAS para inserção de grupos de crianças de 0 a 3 anos; Intensificar a realização de atividades que contemplem prevenções contra todos os tipos de violência, relacionada a primeira infância; Construir novos espaços de lazer (parques infantis) para a

primeira infância por localização e/ou parcerias para disponibilização desses ambientes; Viabilizar parcerias para a construção ou reestruturação de um espaço físico direcionado /brinquedoteca; Estimular a criação e revitalização de áreas verdes, afim de promover a integração família/criança e natureza.

Outra ação de muita importância já em funcionamento no Município foi a criação do Comitê Gestor Intersetorial Municipal da Primeira Infância, instituído por Decreto de Nº 073/2021, com objetivo de articular, monitorar e cuidar para que as políticas da primeira infância de fato possam acontecer, priorizando os que mais precisam e garantindo uma política de equidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se a partir dessa pesquisa que o Município de Itapipoca-CE vem buscando priorizar, articular e viabilizar a execução de políticas públicas primando à primeira infância e, procurando focar nos mais vulneráveis.

Após a elaboração de um Plano Municipal pela Primeira Infância, que contou com a participação de vários segmentos do governo e da sociedade civil, como também com a escuta das próprias crianças, foi possível fazer uma leitura detalhada de todas as ações e metas traçadas para o público citado, além disso, esse documento instrumentaliza a tomada de decisões e a implementação de práticas exequíveis, tornando mais estratégicas as políticas públicas para essa faixa etária, e incidindo em melhores resultados a partir das metas idealizadas, contando com as orientações e monitoramento do Comitê Gestor Intersetorial Municipal da Primeira Infância.

Diante disso, acredita-se que são muitos os ganhos quando se garante políticas e ações para a infância, pois, essa fase representa uma etapa decisiva na vida de um ser humano e a falta de estímulos adequados pode acarretar uma significativa redução nas oportunidades de desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do Adolescente.
- [2] BRASIL. Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016. Institui o marco legal da Primeira Infância. Brasília, 08 de março de 2016.
- [3] BRASIL. Plano Nacional pela Primeira Infância. 2010.
- [4] BRASIL. República Federativa do Brasil. 1988.
- [5] CEARÁ. Programa Mais Infância. DE SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite. [Org.]...[ET.AL]. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- [6] DANTAS, Heloysa. DE OLIVEIRA, Marta Kohl. LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vigotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em educação. São Paulo: Summus Editorial. 2019.
- [7] VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.
- [8] SHORE, R. Repensando o cérebro-novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto. 1997.
- [9] SOUZA JM. Desenvolvimento infantil: análise de conceito e revisão dos diagnósticos da NANDA-I [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2014.
- [10] WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

Capítulo 11

Uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetização no Ensino Fundamental: Passeando no estado do conhecimento

Julane Queiroz Costa Santos

Jucieude de Lucena Evangelista

Resumo: O objetivo deste texto é fazermos uma análise de trabalhos que abordam o uso da imagem como estratégia metodológica no processo de alfabetização de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos nos bancos de dados: Portal de Periódico da CAPES, SCIELO (Scientific Electronica Library Online) e no Google Acadêmico. O aporte teórico deu-se a partir do conceito do estado do conhecimento em Romanowski. A metodologia foi à pesquisa do tipo estado do conhecimento, com a finalidade de levantar dados referentes ao tema em estudo. E como resultados apontam que há uma lacuna, e se faz necessário realizar pesquisas que enfoque o uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetizar crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Imagens; Alfabetização; Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, na alfabetização escolar das séries iniciais do ensino fundamental é visível a dificuldade em cumprir essa tarefa por parte dos educadores, haja vista os livros didáticos abordarem temas repetitivos e treinos de palavras e frases, referenciando imagens fora do contexto das crianças. Os educadores precisam estar sempre buscando inovar sua forma, ou seja, estratégias para alfabetizar de forma atrativa que dê suporte e auxilie para a criança na descoberta da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

Estudos apontam que as imagens são armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro, sendo mais fácil para a criança lembrar-se do que os textos escritos; por isso, é uma das melhores formas de aquisição de conhecimento para aprendentes que estão em processo de alfabetização. E para embasar esse pensamento, SANTAELLA, (2012, p. 109) relata:

[...] Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções [...] do mesmo modo, a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro.

Ver-se nas imagens uma maneira de comunicação e informação muito poderosa e abrangente, e, acordo com SANTAELLA, (2012, p. 9) “Podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens”. Entre os vários tipos de imagem, temos as fotografias, as dos livros ilustrados, os desenhos e as pinturas, que devem ser apreciados pelas crianças. Todos esses objetos de apreciação dão à criança a oportunidade de pensar, criar e apreender conhecimentos mobilizando sua condição de imaginador e construtor de sonhos e desejos.

Diante do fato de que, a imagem é reconhecida e armazenada na memória facilmente, me veio o interesse, fazendo desse recurso uma ferramenta de aquisição de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização, favorecendo a apreciação pela leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo da criança no ciclo de alfabetização, ou seja, pode usar as produções, como também imagens do seu dia a dia, para que ele possa dar significado ao seu cotidiano e saiba representá-lo com o fazer artístico e como promoção da leitura e da escrita.

Do mesmo modo, podemos nos respaldar em Freire (1981, p. 13) quando nos diz: “A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. Nos leva a compreender que linguagem e realidade se prendem dinamicamente, o que favorece o desenvolvimento do processo de alfabetização, interagindo nas imagens de mundo que as crianças trazem em seu vocabulário. Como nos aponta Freire (1981, p. 13) “as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, os seus sonhos”.

Essa pesquisa foi batizada de “Palavras Grávidas do Mundo”, ou seja, palavras que geradoras de conhecimentos. Partindo deste estudo nos veio à inspiração para ampliarmos o trabalho já realizado com imagem como estratégia para desenvolver a leitura e a escrita das crianças do ciclo de alfabetização. E a nossa ideia principal seria, elaborar um conjunto de palavras advinda da vivência dessas crianças e captar suas impressões, suas ideias e imaginações acerca dessas palavras coletadas, e, a partir da trabalharmos a alfabetização.

Mediante as reflexões feitas, buscamos como objetivo fazer uma análise de trabalhos que abordam o uso da imagem como estratégia metodológica no processo de alfabetização de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa temática da pesquisa visa uma compreensão dos conhecimentos produzidos sobre a influência das imagens no processo educacional, para esse embasamento teórico da pesquisa, foi necessário enxergar o que diversos autores abordam sobre a temática e com isso, buscar fundamentos para responde a problemática, mesmo em terá casos em que alguns autores não acordem com a mesma linha de pensamento adotada nesta pesquisa, mas, serão pertinentes para a argumentação e construção desta pesquisa com solidez.

A partir destas linhas gerais definiu-se como questão norteadora da busca: O que tem sido pesquisado sobre o Uso da Imagem como Estratégia Metodológica para Alfabetizar crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Seguindo essa lógica realizamos o mapeamento a seguir.

2. DESENVOLVIMENTO

As pesquisas definidas como o Estado do Conhecimento têm caráter bibliográfico visam mapear as produções científicas de um determinado tema e também de:

[...] discutir certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Para consolidar essa pesquisa apresentamos e discutimos os dados de um levantamento que realizamos nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódico da CAPES, no Scientific Electronica Library Online, SCIELO e no Google Acadêmico, na busca de dissertações e teses, apresentações em congressos da área e artigos publicados em periódico.

Na operacionalização da pesquisa elencamos os seguintes descritores: “imagem e alfabetização” e “alfabetização; imagem e ensino fundamental”. Como também, “imagem e alfabetização”; “alfabetização, ensino fundamental e imagem”; “alfabetização de crianças e imagem”; “imagem da palavra”, ressaltamos aqui a importância dos descritores como adverte Romanwski (2002) “é um procedimento basilar para a realização deste tipo de levantamento/pesquisa”.

A priori procuramos no Portal de Periódico da CAPES, e, ao usarmos o descritor “imagem e alfabetização” encontramos duzentos e vinte e nove artigos. Na busca de simplificar usamos: “imagem” “alfabetização” “ensino fundamental”, ficaram cento e trinta e cinco, daí usamos “alfabetização de crianças e imagem” o que reduziu os resultados para oitenta e três artigos e, com a finalidade de reduzir um pouco mais, usamos o operador booleano “imagem” OR “alfabetização” OR “ensino fundamental” resultando penas em dez artigos, onde dos dez apenas dois se aproxima do objetivo desta pesquisa, os mesmos no nível de mestrado.

Não ficando satisfeitos com nossa busca partimos para o portal de Scientific Electronica Library Online – SCIELO, e, ao usarmos os descritores acima citados, encontramos apenas um artigo no nível de mestrado que se aproxima um pouco do nosso objetivo da pesquisa. Por considerarmos a busca insuficiente navegamos no Google Acadêmico.

No Google Acadêmico primeiramente ao usarmos o descritor “imagem e alfabetização” encontramos trezentos e dezessete artigos, na busca de simplificar o número de trabalhos usamos os descritores: “imagem”, “alfabetização” e “ensino fundamental”, restando duzentos e doze artigos, daí usamos os descritores: “alfabetização de crianças e imagem” reduziu para cento e vinte e dois artigos e ao usarmos o operador booleano OR: “imagem” OR “alfabetização” OR “ensino fundamental” nos restou apenas noventa artigos, desses noventa, restaram apenas seis, quatro ao nível de especialização, uma ao nível de mestrado e um ao nível de doutorado.

No entanto, ao fazemos uma análise dos resultados alcançados, através dos títulos e resumos observamos que os conteúdos de alguns trabalhos não acrescentam de forma positiva para as discussões desse artigo, embora estejam harmônicas com os descritores postos. Os artigos descartados fazem abordagem em relação à imagem no ensino de EJA, imagem na matemática, imagem na alfabetização de surdos, imagem no feminismo, imagem alfabetário e discurso do professor, imagem na alfabetização científica, formação de professor para o uso da imagem literária e a construção do imagético a partir da publicidade do Danoninho. Apesar da imagem e a alfabetização estarem presentes no corpo do texto, não apresenta uma relação direta e nem se aproxima do objetivo traçado para a realização desta pesquisa.

Posterior ao levantamento quantitativo, iniciaremos avaliações acerca dos trabalhos, que abordam a imagem, educação e ensino fundamental, o que de um modo geral podemos concluir que nesta área a escrita está escassa, que pesquisadores ainda não atentaram para estudar essa temática. Encontramos muitos trabalhos ao usar os descritores, mas ao simplificar a busca, resultou no mínimo, que por sinal, nos

deixa uma lacuna em relação ao uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetizar crianças do ensino fundamental, séries iniciais. E o que tiramos de positivo é que deixa-nos um caminho a ser pesquisado e estudado.

No que concerne à análise do repertório do quadro A1, este exposto no abaixo, o Portal de Periódico da CAPES acerca da Alfabetização e Imagem no ensino fundamental, a partir dos trabalhos selecionados começamos as anotações referente à abordagem do uso da Imagem como estratégia de alfabetização no ensino fundamental nas series iniciais, partindo desse princípio, debruçamo-nos nos textos de Amaral e Fischer (2013) e Val e Barros (2015).

Amaral e Fischer (2013) têm como objetivo “identificar o tipo de abordagem dado à imagem em um livro didático do 1º ano (EF), aprovado pelo PNL D 2010”. A pesquisa deu-se através de uma análise documental de abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), em que as ponderações são feitas por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006). Acresce ainda, no LD se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente, ou em grande parte, descontextualizadas, e, que na verdade os textos imagéticos não são adornos, mas que podem/devem ser visto como portadores de significativa carga semântica.

Para Val e Barros (2015) têm por objetivo “analisar a leitura da imagem trabalhada pelos professores de arte em sua prática pedagógica no Ensino Fundamental para suporte à alfabetização”. Consiste num estudo de caso com abordagem qualitativa que apreende a subjetividade, os significados expressivos, os sentimentos, a percepção e conceituação dos professores de arte e titulares da sala de aula, em três escolas do Ensino Fundamental. Os procedimentos para a coleta de dados foram observação, entrevista e análise documental e organizados segundo Bardin (2009) em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A observação utilizada cumpriu um roteiro, do mesmo modo que a entrevista. Atividades significativas desenvolvidas pelos alunos foram também recolhidas para estudo, análise e registro. Constatou-se que a arte, por meio da leitura da imagem, utilizada no início da alfabetização, representa importante apoio à aprendizagem.

Pode se observar que os trabalhos citam o uso da imagem como proposta para o letramento visual e que arte visual representa um apoio para alfabetização e não uma estratégia, um meio utilizável com esse fim.

QUADRO - A1 – Portal de Periódico da CAPES acerca da Alfabetização e Imagem no ensino fundamental

AUTOR	TITULO	TIPO DE ESTUDO	IES	ANO
Amaral e Fischer	Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual.	Mestrado	UAB/ FURG- RS FURB - SC	2013
Val e Barros	A Prática Pedagógica em Artes – A leitura no início do processo de alfabetização.	Mestrado	UNOESTE -SP	2015

Descritores: “ALFABETIZAÇÃO E IMAGEM” e “ENSINO F. E IMAGEM”.

No trabalho de Araújo, A, Araújo, S. e Parente (2019) do quadro A2 exposto no apêndice – *Scientific Electronica Library* Online SCIELO foi concebido em outra perspectiva, os autores tinham como objetivo compreender de que forma as imagens dialogam para a produção de significados, contribuindo para o processo de alfabetização a partir da leitura imagética e literária.

A imagem foi analisada mediante a perspectiva da GDV, pois permite compreender as composições em seus componentes básicos para entender como os elementos se combinam e conectam para criar sentidos. Partindo desse pressuposto, constatou-se que a estrutura narrativa transacional estabelecida no texto multimodal analisado usa de vários recursos para convidar o leitor, que está em fase de alfabetização, a vivenciar a leitura imagética e literária por meio da ludicidade, de modo que este aprenda brincando. Mediante ao exposto sentimos falta do uso desse imagético como estratégia para alfabetizar as crianças do ensino fundamental, pois sabemos que o lúdico, a imaginação e a própria imagem, quando bem explorada é uma excelente meio para proporcionar alfabetização de forma prazerosa e encantadora para as crianças.

Com o intuito de ampliar nossa pesquisa, nos reportamos ao Google Acadêmico, e coletamos os trabalhos realizados por: Siqueira, S.(2017); Silva, L. (2018); AJS Matos (2018) e Siqueira, S.(2021), com trabalhos

no nível de especialização e Segabinazi, (2017), pós-doutorado e Kobolt1e Bonifácio, (2021), que se aproxima ao objetivo da nossa pesquisa.

QUADRO - A2 - Scientific Electronica Library Online - SCIELO

AUTOR	TITULO	TIPO DE ESTUDO	IES	ANO
Araújo, A. Araújo, S. Parente, L.	A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual	Mestrado	UECE – CE U. PORTO - Portugal	2019

Descritores: “ALFABETIZAÇÃO E IMAGEM” e “ ENSINO F. E IMAGEM”.

De acordo com o quadro A3 – exposto abaixo, as pesquisa realizada no Google Acadêmico, Siqueira, S.(2017) Silva, L. (2018) AJS Matos (2018) e Siqueira, S.(2021), foram concebidas na perspectiva da influência da imagem, tendo em vista que o mundo atual é cada vez mais visual, o uso das imagens como recurso pedagógico torna-se mais significativo no processo de ensino-aprendizagem. Uma proposta que permite ao educando participar de situações lúdicas que envolvem o desenvolvimento da criatividade e do prazer à leitura, a fim de que o mesmo possa interagir no contexto social. Centrado em investigar a influência das imagens, e, como o aluno constrói o conhecimento com autonomia no processo de alfabetização e letramento com a utilização das tecnologias de comunicação e informação, no contexto atual, no âmbito de uma escola pública Estadual em Porto Alegre/RS.

Com isso, visando compreender o processo educativo em tempos de isolamento social através da utilização de imagens como fator de intervenção pedagógica, analisando as imagens enviadas pelos professores, como também as produzidas pelos alunos em consonância com uma pesquisa literária sobre o tema. Culminando com uma pesquisa de caráter qualitativo, pontuando aspectos relevantes sobre a construção de novas aprendizagens com ênfase na utilização de imagens e de ferramentas tecnológicas, na leitura e escrita, visando à alfabetização e letramento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa parte do pressuposto de que as imagens estimulam o exercício de observação, sua diversidade educa o olhar e permite às crianças ampliar sua capacidade perceptiva. Que uso das imagens em sala de aula torna as aulas mais atrativas possibilitando um aprendizado significativo, as tecnologias digitais contribuem para a efetivação de uma aprendizagem bem-sucedida e oportuniza aos alunos a autoria no processo de construção do conhecimento e aos professores a problematização acerca dos desafios e entraves para a realização das práticas pedagógicas cotidianas. Diante do exposto constatamos que a alfabetização visual se mostra tão importante para a formação do indivíduo quanto à alfabetização oral e escrita.

De acordo com Segabinazi, (2017) e Kobolt1e Bonifácio, (2021), ainda do quadro A3 exposto no apêndice, apresentam discussões a respeito da formação do leitor e a presença da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, bem como mostram a importância dos livros de imagens/ilustrações na sala de aula dos anos iniciais e suas possíveis abordagens teórico-metodológicas.

Refletir como teoria e prática se entrelaça para criar novas propostas de abordagem das visualidades na sala de aula, concebendo o letramento visual como um elemento basilar para uma educação mais crítica e comprometida socialmente. As metodologias adotadas foram dialógicas a luz de autores que abordam o tema estudado como também, análises e transcrições da leitura e da escrita dos alunos.

Entende-se que a imagem permite a leitura e a interação com um universo variado de enredos, personagens, cenários, texturas, cores, sensações etc., que podem suscitar na criança a construção de significados mais interessantes, que preenchem melhor seus questionamentos e curiosidades a respeito de si e do mundo, além de promover o prazer estético.

Constatamos que o trabalho com as imagens se torna essencial para uma aprendizagem mais sistematizada das práticas de letramento na escola, auxiliando nossos estudantes a desenvolverem novos olhares sobre as práticas de produção, circulação e construção de sentidos em torno das imagens.

Em resumo, observamos que a imagem da forma que foi abordada nos trabalhos citados se aproxima do nosso objeto de pesquisa, pois aborda a imagem em diversos aspectos, menos como estratégia de alfabetização de crianças entre 06 a 10 anos de idade.

QUADRO- A3 – Pesquisa realizada no Google Acadêmico

AUTOR	TITULO	TIPO DE ESTUDO	IES	ANO
Segabinazi, D.	Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos.	Pós Doutorado	UFPB - PB	2017
Siqueira, S.	A arte visual na alfabetização.	Especialização	UNIP – SP	2017
Silva, L.	Confrontando a fantasia com a realidade através das histórias infantis na classe de alfabetização.	Especialização	UFRGS. - GS	2018

Descritores: “ALFABETIZAÇÃO DE “CRIANÇAS” e “IMAGEM”, “ENSINO FUNDAMENTAL.”

3. CONCLUSÃO E REFLEXÕES

O estudo realizado nos permitiu um levantamento e análise do corpus formado por nove artigos dois no Portal de Periódico da CAPES, um no portal da Scientific Electronica Library Online – SCIELO e seis no Google Acadêmico não estipularam períodos, tendo em vista a escassez de trabalhos que nos permitiu a leitura e a interação de escrita a cerca do nosso objetivo de pesquisa.

Na análise dos resumos dos trabalhos escolhidos, ficou evidenciado que, alguns demonstram uma resposta finalizada sobre a problematização inicial, isto é, oferecem de forma clara e precisa do que verdadeiramente tratam. Encontramos resumos muito restritos, impossibilitam afirmar com precisão o teor das pesquisas, sendo necessário realizarmos uma leitura dos trabalhos por completo, ou ler uma amostra, pois em alguns trabalhos o título não harmonizar-se com o escrito. Favorecendo a uma limitação para a realização de uma análise mais densa e tabulação dos dados de forma completa sobre o conhecimento e o conteúdo das pesquisas.

A leitura e análise dos resumos permitiram a produção de um mapeamento de vários critérios, com as ausências de consonância entre tema e escrita, impossibilita futuros (as) pesquisadores (as) realizarem uma análise mais completa, o que se consideramos uma barreira, um limite à pesquisa realizada. A pesquisa nos permitiu manifestar que há necessidade de se unificar a forma de colocar os resumos no banco de dados, de forma que os dados informacionais sejam completos, possuindo apresentação do tema, problematização, objetivos, metodologia com definição da abordagem, tipo de pesquisa, procedimentos e instrumentos para coleta de dados, autores e resultados, buscando dessa forma, tornar mais satisfatório os resumos de pesquisas futuras, como critério de filtragem para futuros trabalhos a serem lidos.

Com relação ao tema uso da imagem como estratégia para alfabetizar crianças do ensino fundamental, reconhecemos as limitações deste estudo, e ficou evidente a escassez de produção acadêmica com este foco, uma vez que estudos apontam que nas séries iniciais para as crianças as imagens são armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro. A memória é um recurso intelectual para essa apreensão, e não a apreensão em si. Sendo assim, no que se refere à ao uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetização de crianças do ensino fundamental.

Hoje, mediante a todas as evoluções metodológicas e pedagógicas de ensino, observa-se que o mundo é visual, o livros didáticos já procuram de alguma forma trabalhar nesta vertente, porém, não de forma tão prazerosa. Como visto, as crianças estão envolvidas neste mundo de imagem, sendo assim, porque não transformar esse mundo em momentos de alfabetização de forma atrativa e prazerosa. Essa pesquisa não visa dilapidar o tema pesquisado, mas que esse estado do conhecimento, torne-se um ponto de partida para a construção de novas pesquisas, preenchendo a lacuna encontrada, acerca de trabalhos que abordam o uso da imagem como estratégia metodológica para alfabetizar crianças das séries iniciais de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [2] FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos Que se Completam*. São Paulo: Cortez, 2002.
- [3] FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- [4] MORIN, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- [5] ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 20.
- [6] SEGABINAZI, Daniela. *Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 22-45, maio/ago-2017.
- [7] SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de Imagem*. São Paulo: Melhoramento, 2012. Coleção Como eu Ensino.
- [8] MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. *Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação*, v. 40, 2015.

Capítulo 12

As redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem: Um estudo sobre como estão inseridas na vida dos estudantes do Ensino Médio brasileiro na cidade de Caruaru/PE

*Maria Alice França de Albuquerque
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas*

Resumo: A pesquisa tem como objeto de estudo as redes sociais como ferramentas de ensino-aprendizagem no Ensino Médio em Caruaru. O objetivo geral do artigo é compreender a inserção e o uso das redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem escolar na vida dos estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Caruaru-PE, e contou com os objetivos específicos de identificar como os adolescentes do Ensino Médio utilizam as redes sociais para o processo de aprendizagem escolar, citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem, e relatar experiências dos adolescentes com uso das redes sociais em tempo de pandemia. O aporte teórico baseou-se em Faizi Afia & Chiheb (2013) onde os autores dialogam sobre a onipresença das redes sociais no século atual, Souza & Sobral (2012) sobre a facilidade de aprendizado no mesmo lugar mas em tempos diferentes, Prensky (2001) contribui com a utilização de dois termos essenciais: gap geracional e nativos digitais e Rosado & Tomé (2015) discute acerca dos laços fortes e fracos das relações parentais e de amizades pelo meio digital. A metodologia para seguimento do trabalho foi de caráter qualitativo, por contar com respostas em formato de texto e foi feito por meio de um questionário online disponibilizado aos alunos do Ensino Médio. Os sujeitos dessa pesquisa são 9 (nove) alunos dos últimos anos do ensino básico e a pesquisa contou com pelo menos 1 (um) aluno de cada série. Os resultados mostram que as redes sociais são eficientes como ferramentas de aprendizagem se aliadas a propostas pedagógicas eficientes. Com as respostas dos questionários, percebeu-se certo descontentamento dos estudantes com os métodos de ensino atuais, logo, a modernização e inovação faz-se necessária para atender a necessidade dos nativos digitais em aprender com métodos diretamente ligados à sua geração. Sob mesma ótica, foi relatado que as redes sociais podem engajar e apresentar novos métodos de ensino e aprendizagem para os professores e alunos.

Palavras-chave: Redes sociais. Ensino Médio. Ferramentas pedagógicas. Ensino-aprendizagem. Tecnologia na educação.

1. INTRODUÇÃO

As plataformas de redes sociais estão em grande ascensão no período denominado de Web 2.0, onde os leitores também conseguem ser escritores e assim contribuir para uma internet mais livre, deixando a estaticidade de lado. De acordo com Faizi, Afia, & Chiheb (2013), as mídias sociais estão presentes de forma onipresente diariamente na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, com um grande impacto nos meios pessoais e profissionais de vivência.

As redes sociais são novas ferramentas de interação social da atualidade, contando com conexões de pessoas, comunidades, culturas e realidades. Elas surgem com o intuito de diminuir distâncias geográficas na era da globalização. De acordo com o sistema norte-americano de gerenciamento de mídias *Hootsuite* e a agência *We Are Social* em relatório parceiro “*Global Digital Reports*” publicado em Janeiro de 2021, cerca de 53% da população mundial está conectada por meio das redes sociais. Ainda de acordo com o *Global Digital Reports 2020*, a população com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas e 53 minutos por dia.

O crescimento da utilização das redes sociais em todo mundo, foi um forte reflexo da pandemia do Covid-19 no ano de 2020, mas muito anterior a isso, a popularização das redes sociais foi uma realidade mundial desde o início da era técnico-científica-informacional. Como citado anteriormente, a Web 2.0 trouxe consigo a segunda geração de redes utilizadas, sendo em sua maioria, as redes com maior interação entre os usuários como: Facebook, Instagram, TikTok, Twitter entre outros. Tais redes possuem em comum a grande exposição de opiniões acerca dos mais diversos assuntos sendo assim, dando grande autonomia e liberdade de expressão aos usuários.

Sob essa perspectiva, percebe-se que os métodos de ensino não podem ficar restritos aos métodos tradicionais, tempos modernos pedem soluções modernas e com isso, a recriminação da utilização das redes sociais no contexto escolar gera dúvidas e parte ao questionamento principal dessa pesquisa: a utilização de redes sociais se restringe ao lazer que as redes proporcionam ou podem também estar inseridas no contexto educacional dessa geração?

É inquestionável o uso intenso das redes sociais por parte dos jovens brasileiros e essa pesquisa gira em torno de entender essa utilização por parte dos estudantes de Ensino Médio na cidade de Caruaru em Pernambuco.

Para nortear a pesquisa, foram elaboradas perguntas que viessem à entender como as redes sociais, amplamente utilizadas pelos jovens, são ainda de imensa discussão no contexto de aprendizagem escolar, com isso, vê-se a necessidade de questionamento acerca de como tais redes estão inseridas na vida dos estudantes do Ensino Médio. Como mencionado anteriormente, as redes sociais estão presentes em grande parte do tempo dos estudantes da geração Z, que nasceram no momento de ascensão tecnológica dos aplicativos. E como tais aplicativos estão inseridos na vida desses jovens?

O segundo ponto de extrema importância para as perguntas apresentadas é acerca do sistema de ensino que encontra-se apresentado no Ensino Básico atual. O sistema de ensino tradicional foca seu ensino no professor, enquanto o aluno vai para o segundo plano, vale a pena a discussão a respeito desta temática: qual o contraste entre os sistemas de ensino tradicional e moderno? E como os estudantes passam a ser protagonistas de sua própria aprendizagem?

Como mencionado no relatório *Global Digital Reports 2020*, a população mundial com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas e 53 minutos por dia, sendo essa a faixa etária a qual a maioria dos estudantes de Ensino Médio encontram-se. Levando a uma das respostas da problemática apresentada sobre o tempo médio de estudantes nas redes sociais e se esse tempo vem a ser produtivo aos jovens que encontram-se no Ensino Médio.

Outra questão ainda relacionada à modernização dos métodos de ensino é o interesse por parte de professores e escolas em se modernizar e atender os interesses e necessidades dos estudantes da geração Z, que vão de encontro direto à utilização das redes sociais por meio dos citados em primeiro plano.

As hipóteses deste trabalho giram em torno da inclusão das redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem - visto que estão em ascensão exponencial. Suas utilizações são as mais variadas, podendo ser por meio de: videoaulas, grupos em redes como o *Instagram* e o *Whatsapp*. Cabendo ressaltar que a utilização em muitas vezes é feita para momentos de lazer, as redes sociais também podem ser utilizadas como aprendizado, colocando o aluno em um ponto central e assim tornando-se coprodutores de seu conhecimento (Faizi, Afia, & Chiheb, 2013).

“O emprego inovador de tecnologia no dia-a-dia, por alunos e professores, pode ser a grande diferença para que se mude radicalmente a centralização do processo educativo no professor” (SOFFNER, 2013, p. 150), seguindo essa linha de pensamento, percebe-se que a utilização da tecnologia e em consequência, das redes sociais, criaria uma independência educacional do estudante que, de certo modo, incentiva a criação de ideias e do pensamento crítico. Assim, demonstra o contraste entre os métodos tradicionais e modernos de ensino, excluindo o professor enquanto pauta principal e colocando aluno enquanto centro do aprendizado.

A intensa utilização das redes sociais se dá pela necessidade de conhecimento e pertencimento dos seres humanos, logo, a utilização medida em horas desses estudantes vem a ser um valor alto e, em alguns casos, preocupante.

Em diversos pontos, os professores buscam essa modernização por meio de metodologias e inclusão de materiais mais modernos nas aulas, entretanto, a utilização de redes sociais para o ensino ainda não é vista como um método de ensino que venha a ter um benefício entre o corpo docente e os estudantes, afirmação que virá a ser discutida nesta pesquisa.

O objetivo geral é compreender a inserção e o uso das redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem escolar na vida dos estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Caruaru-PE.

A pesquisa tem como seus objetivos específicos: Identificar como os adolescentes do Ensino Médio utilizam as redes sociais para o processo de aprendizagem escolar; Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem; Relatar experiências dos adolescentes com uso das redes sociais em tempo de pandemia.

A organização deste artigo é feita pelas motivações pessoais de ser de imenso interesse por corresponder a minha geração e meus momentos tecnológicos, a inserção das redes sociais no aprendizado é uma ferramenta de estímulo pessoal, onde o tempo de lazer, utilizado nas redes, pode vir a ser produtivo e dinâmico. Tal pesquisa contribui para o crescimento pessoal e profissional, visto que as redes sociais venham a ser mais presentes a cada dia mais na vida dos brasileiros e principalmente, dos estudantes. A escassez de informações que falem dos benefícios potenciais das Redes Sociais nos estudos torna essa pesquisa de extrema relevância.

O tema proposto é de suma importância para a sociedade, visto que a Geração Z encontra-se nas mídias sociais diariamente, e com isso podem ser criadas novas formas de ensino, que venham a ser utilizadas para um maior estímulo de estudos para os jovens, que por diversas vezes, encontram-se desanimados por falta de uma linguagem que corresponda com a sua linguagem diária e atual.

O avanço científico desta pesquisa dá-se como ponto de partida para a criação de metodologias de ensino que abranjam de melhor forma as linguagens modernas e atuais que envolvem as redes sociais e a tecnologia. A existência de um trabalho que ressalte os pontos citados enquanto objetivos, é de competência científica para um melhor entendimento acerca da qualidade de ensino moderna que ainda conta com métodos tradicionais.

Outro ponto fundamental, é a relação entre a utilização das redes sociais no meio acadêmico e o incentivo ao estudo para os estudantes. As redes sociais, por serem novos meios de comunicação e por estarem diretamente inseridas na vida dos jovens, podem ser um grande aliado a tal incentivo. As redes são um meio atrativo aos estudantes de todas as idades e principalmente, os estudantes de Ensino Médio que estão incluídos na Geração Z.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Geração Z, famosa por suas contribuições ao mercado de trabalho de forma prática e tecnológica, é também a geração que está presente no Ensino Médio brasileiro. A Geração Z engloba os nascidos entre 1995 e 2010, que já nasceram inseridos na era tecnológica, não precisando adaptar-se a novas tecnologias. Analisando que o Ensino Médio é dividido em 3 séries que vão dos 15 aos 18 anos, na teoria, no ano de 2021, os nascidos entre 2003, 2004, 2005 e 2006 são a atual geração que encontra-se no ambiente do ensino básico brasileiro. O escritor e pesquisador norte-americano Marc Prensky (2001) traz à tona o termo *nativos digitais* para ressaltar o momento social onde a Geração Z está inserida. O termo traz à tona a ideia de que não existe adaptação dessa geração às tecnologias, elas já nascem inseridas nelas e com isso, desenvolvem as aptidões necessárias

para a utilização.

Cristiane Kampf (2011) levanta o questionamento acerca das rápidas assimilações tecnológicas e da maior aptidão da geração Z em relação às gerações passadas, o que leva a um dos pressupostos criados nessa pesquisa e sustentado por Marc Prensky (2001) e seu termo *gap geracional* que diz respeito à diferença de tempo da geração dos jovens e seus pais/professores.

Outro ponto de suma importância no mesmo ponto de vista de *gap geracional* foi levantado por Rosado e Tomé (2015) quando citado a forte influência no fator da idade para a definição do aprofundamento nos usos das redes sociais on-line pelos jovens. À medida que vão amadurecendo, mais amigos são feitos (laços fracos), mais amizades fora do espaço de convivência presencial são tecidas, diminuindo a comunicação com pais e professores.

As redes sociais digitais, introduzidas no início do século XXI, possuem uma gama de funcionalidades entre seus sites e aplicativos, porém, a troca de informações e de conhecimento são as mais importantes e utilizadas de tais redes. O maior intuito dessas ferramentas é a conexão entre pessoas de diferentes partes do globo e por tal motivo, sua introdução no âmbito educacional brasileiro deve ser explorado e discutido. No contexto educacional, a troca de experiências entre os estudantes e/ou professores vem a ser de grande benefício para esses grupos, introduzindo mais os estudantes a essas novas tecnologias e ao ensino voltado para ele enquanto protagonista do aprendizado. Enquanto protagonistas, os alunos vêm a compartilhar tarefas e como defendido por VALENTE “a realização de tarefas pode acontecer no mesmo local, porém em tempos diferentes” (VALENTE apud SOUZA e SOBRAL, 2012), trazendo assim, um maior engajamento grupal e maior desenvolvimento de habilidades interpessoais.

“As redes sociais *on-line* ocupam atualmente o centro das atenções, especialmente a partir da década de 2000, quando registraram forte crescimento de adesão e utilização, especialmente por jovens em idade escolar” (Rosado e Tomé, 2015, p.13). O processo de aprendizagem é formado por exposição a situações que construam tal conhecimento. A exposição atual de crianças e adolescentes às redes sociais demonstram que elas podem ser efetivas a uma gama de conhecimento, visto que a busca de aprofundamento acerca desses estímulos cai diretamente na ativação do próprio estudante, sendo assim protagonista de seu processo de aprendizagem.

Em geral, a aprendizagem é provocada por situações - provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples. (PIAGET, 1972).

As redes contam com um crescimento exponencial desde seu surgimento e com a evolução dessas tecnologias, cresce-se o debate acerca de sua inserção na educação. Esse tipo de mídia, enquanto onipresente na atualidade, está amplamente disseminado entre professores e estudantes, sendo assim, influenciando grandemente a forma de ensino e aprendizagem (Faizi, Afia, & Chiheb, 2013, p. 01). Relacionando-se com o conceito de ensino-aprendizagem, as redes sociais criam um ambiente de estímulo para os alunos em sala de aula, visto que, a geração atual encontra-se amplamente conectada por meio de tais redes.

Assumindo um papel importante para a formação em conhecimentos gerais dos jovens, levando-os a ler, ver e ouvir aquilo que os amigos indicam, formando uma rede dinâmica de recomendações que cresce em volume à medida que avançam em idade (Rosado e Tomé, 2015, p.19) e assim criando novas pontes de conhecimento por meio das conexões criadas e da provocação situacional da matéria. O crescimento de uma rede de conhecidos que possuam interesses em comum envolvendo os estudos gera incentivo, motivação e até mesmo ambientes propícios para o desenvolvimento pessoal dos estudantes da Geração Z.

As redes rompem com o estilo de ensino tradicional e questionam-o acerca da falta de independência do aluno enquanto receptor do ensino, sendo colocados em segundo plano enquanto deveriam estar nos holofotes. Podendo ser uma grande ferramenta de estímulo ao aprendizado, as redes comumente são vistas como algo ruim e não como instrumento pedagógico, quando associado corretamente com metodologias de ensino.

“As redes sociais são espaços de encontro, com enormes possibilidades de estimular e enriquecer a aprendizagem” (ARAUJO, 2013). Exemplificando que as redes sociais são instrumentos de auxílio

para a aprendizagem dos educandos, Araújo argumenta que “falta compreensão de que a metodologia deve vir antes da tecnologia” e assim, as redes mais assustam do que aproximam os pais e as instituições educacionais a preencher as folhas em branco do engajamento estudantil nas mais diversas atividades escolares.

Sob a mesma ótica, cabe-se entender como estudantes tímidos podem sentir-se mais confortáveis em uma ferramenta de comunicação social como as redes. “Ferramentas colaborativas e participativas como Wikis, blogs, Google Docs podem encorajar estudantes a tornarem-se participantes ativos ou até mesmo co-produtores ao invés de consumidores passivos de conteúdo” (Faizi, Afia, & Chiheb, 2013, p. 03). A falta de interação que causa tal consumo passivo de conteúdos vem a ser extinta com o uso das redes sociais voltadas para a comunicação. O educador passa a ser visto como alguém mais acessível e assim, o aprendizado é construído ativamente, como pode-se confirmar por Minhoto (2012 apud ARAÚJO, 2013, p. 04), onde foi mostrado que a familiaridade dos estudantes com a plataforma *Facebook* agregou a construção de tal conhecimento.

Em um estudo realizado no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), 59% da população estudada argumentou que, a utilização da plataforma *Facebook* como instrumento para práticas de ensino/aprendizagem, promoveu a integração, a colaboração, a interação e a participação de todos (Patrício & Gonçalves, 2010), indo de encontro com a argumentação de que as redes sociais promovem uma grande interação entre os estudantes.

Por serem redes que promovem grande partilha entre os usuários das plataformas, a conectividade entre os estudantes promove grande colaboração e assim, são criadas novas estratégias de aprendizagem, com autonomia dos estudantes e crescimento do pensamento crítico.

Dados que também são confirmados pelo estudo da IPB, onde 63% argumentou que o *Facebook* permitiu conhecer melhor os colegas, melhorando a coesão de grupos de trabalho; 50% argumentou que facilitou a comunicação entre alunos, prolongando os momentos de aprendizagem independentemente do tempo e do espaço; 61% promoveu a autonomia e gestão da aprendizagem e, por fim, 71% promoveu a reflexão crítica e a criação de novas ideias. Assim, percebe-se o quanto as redes sociais têm contribuído para o desenvolvimento dos estudantes na era da Web 2.0.

As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir seu próprio conhecimento. (Patrício & Gonçalves, 2010).

O conceito de web 2.0 foi discutido por O’Reilly em seu pioneiro artigo no ano de 2005. A internet como centro para oferecimento de serviços online, acessíveis em qualquer plataforma ou computador, sem necessidade de instalação local, assim como para produção de conteúdos pelos próprios usuários, com ou sem parceria de outros, caracteriza esta nova fase da internet, em que pequenos e grandes produtores de mídia convivem simultaneamente. Empresas que priorizaram a formação de bases de dados para hospedar conteúdos de autores pequenos e anônimos, incentivando sua participação, obtiveram grandes resultados financeiros e de repercussão entre internautas nesta primeira década do século 21. (Rosado e Tomé, 2015, p. 14).

Seguindo a mesma linha de pensamento, é importante ressaltar como a inserção das tecnologias sociais na sala de aula traz benefícios para o ser humano social. Mudanças trazem cuidados e exigem reflexão sobre a forma como estas influenciam o ser social. Para Lévy (1999):

Devido à aceleração do ritmo exigido pela nova realidade social, agora caracterizada como tecnossocial, faz-se necessário que tenhamos uma participação mais ativa, se não quisermos ficar para trás na sociedade do conhecimento. (LÉVY apud SOUZA e SOBRAL, 2012).

É importante ressaltar que as redes sociais vêm como ferramenta para maior auxílio de ferramentas pedagógicas para os professores em sala de aula, por tal motivo é preciso que o professor esteja com motivação a fim de promover uma aprendizagem significativa ao aluno (SOUZA e SOBRAL, 2012).

3. METODOLOGIA

A pesquisa é fruto do trabalho realizado no grupo de estudo da iniciação científica do Colégio Diocesano em Caruaru - PE. O grupo de estudo é formado por estudantes do Ensino Médio e professoras que orientam a escrita e etapas necessárias para uma pesquisa de caráter científico.

O tipo dessa pesquisa é qualitativa, pois o trabalho é feito com dados em formato de texto, diferentemente de uma pesquisa quantitativa que visa dados numéricos e estatísticas. Assim, foi adotado o tipo de pesquisa qualitativa pelo uso de textos e falas de entrevistados para o entendimento da temática pesquisada em profundidade.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. É a partir desse ponto de vista que realizaremos as etapas da pesquisa para alcance dos objetivos apresentados inicialmente neste estudo que busca compreender a inserção das redes sociais como ferramenta de aprendizagem na vida dos estudantes do Ensino Médio.

Os dados presentes nessa pesquisa serão avaliados para entender melhor como as redes sociais estão inseridas na vida dos estudantes e conseqüentemente, seus benefícios e malefícios.

A população é um grupo de 9 adolescentes, sendo eles estudantes de cada série do Ensino Médio. Foram eles: 2 (dois) alunos do 1º ano do Ensino Médio, 4 (quatro) do 2º ano e por fim, 3 (três) alunos do 3º ano. Essa escolha justifica-se pelo interesse em entender também como as diferentes faixas etárias podem influenciar nas diferentes ideias. Os/as estudantes são de uma escola particular de Caruaru - PE e são os representantes e vice-representantes de cada turma. Cada estudante possui uma história diferente e a contribuição para o estudo está extremamente ligada a essa troca de experiências.

Essa pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário misto que foi disponibilizado a população de alunos por meio do Formulário Google. O questionário conta com 8 (oito) perguntas relacionadas à temática da pesquisa sendo 6 (seis) delas abertas à dissertação. Adotamos o questionário como instrumento para coleta de dados porque concordamos com Gil (1999, p.128) quando define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, vimos nesses instrumentos os benefícios de sua aplicação para obter dados desejados.

A análise de dados será feita através de uma avaliação entre as respostas abertas e fechadas dos indivíduos e discutidas com as análises feitas por meio da fundamentação teórica deste artigo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Foram entrevistados 9 (nove) alunos por meio de um questionário online disponibilizado por meio do Formulário Google devido à pandemia do COVID-19. A pesquisa contou com respostas de alunos de todas as séries do Ensino Médio, com predominância de alunos do 2º ano do Ensino Médio. Onde, 2 (dois) alunos foram do 1º ano do Ensino Médio, 4 (quatro) foram do 2º ano e por fim, 3 (três) alunos foram do 3º ano.

O critério de escolha dos alunos foi para maior organização do trabalho girou em torno dos representantes e vices de cada turma. As idades dos sujeitos variam entre 15 e 18 anos. A pesquisa contou com 1 (um) aluno de 15 anos, 2 (dois) alunos de 16 anos, 5 (cinco) alunos de 17 anos e 1 (um) aluno de 18 anos. Em relação ao gênero, 88,9% são do sexo feminino.

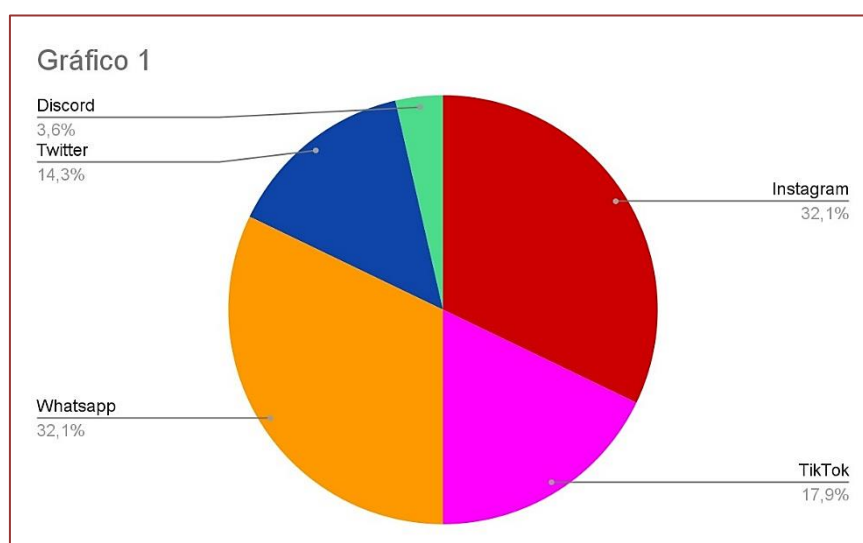
Em resposta unânime, todos os adolescentes relataram utilizar as redes sociais diariamente, justificando a tese de que os estudantes da *Geração Z*, por já serem incluídos na era tecnológica desde seu nascimento, não precisam se adaptar a elas. Marc Prensky, pesquisador norte-americano, deixa em foco o termo “*nativos digitais*” em sua referência à geração *Z*, já incluída no mundo tecnológico.

Em adição, todos os alunos são de escola particular, o que também justifica a utilização direta desses meios de acesso. A pandemia, também é grande aliada à essa utilização.

Hoje, através da *hashtag* #FiqueEmCasa, as pessoas podem desfrutar de treinamento físico, aulas de ioga, entrevistas com celebridades, shows, promoções de entregas em domicílio, cursos *on-line*, campanhas de solidariedade e até *memes*, o que faz das redes sociais ferramentas vitais nestes tempos, uma vez que, para o ser humano é vital se comunicar e manter o contato com o mundo. (Malavé, 2020).

Com o objetivo de entender quais redes sociais são mais utilizadas pelos jovens, a pergunta específica de “Quais redes sociais você mais utiliza?” contou com respostas variadas, de concordância total entre a utilização do *Instagram* e do *WhatsApp* por 100% dos alunos, tal resposta fica diretamente ligada às relações sociais as quais os estudantes estão inseridos. A não-utilização do *Facebook* pode também estar ligada ao fato da rede ser considerada “ultrapassada”. Como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Redes Sociais mais utilizadas



Em relação ao tempo de utilização das redes sociais, os estudantes relataram que passam entre 2h30min à 7h por dia nas redes sociais. Contrastando diretamente com a pesquisa do relatório *Global Digital Reports 2020*, onde a população com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas e 53 minutos por dia. A média do tempo de utilização dos sujeitos dessa pesquisa é de 4h43min, sendo um pouco menos que o dobro do relatado pela empresa de gerenciamento norte-americano. Com a pandemia, o desdobramento tecnológico foi de grande escala à nível mundial, podendo estar diretamente ligado à tal situação o grande aumento de tempo por dia nas redes.

Foi questionado aos sujeitos a respeito dos aprendizados nas redes sociais, se tais conhecimentos em algum momento foram utilizados no contexto escolar. A maioria dos estudantes relatou que sim, exceto um estudante que deixou claro de não ter qualquer auxílio das redes visto que não utiliza elas para tal função. Em divergência com a maioria, o adolescente exemplifica que as redes sociais funcionam mais como uma fuga da realidade e meio de procrastinação.

Outro ponto de extrema importância para nossa análise é a respeito do tédio e aborrecimento causado pelas aulas presenciais. O objetivo da pergunta foi entender como as aulas podem causar desinteresse por parte dos estudantes. A maioria dos adolescentes seguiu a mesma linha de raciocínio de que algumas matérias não possuem uma didática interessante e acabam sendo tediosas. Um sujeito também relatou que o número consecutivo de aulas e o descarregamento intenso de informações também prejudicam a motivação dos alunos em estarem em um ambiente de aprendizado mesmo que presencial. Em contato direto com as hipóteses desse trabalho e das respostas dos sujeitos, pode-se ser desenvolvida uma solução acerca desse aborrecimento com a utilização de ferramentas sociais nas aulas, como relatado por ARAUJO (2011) em sua pesquisa para a utilização de tais ferramentas no

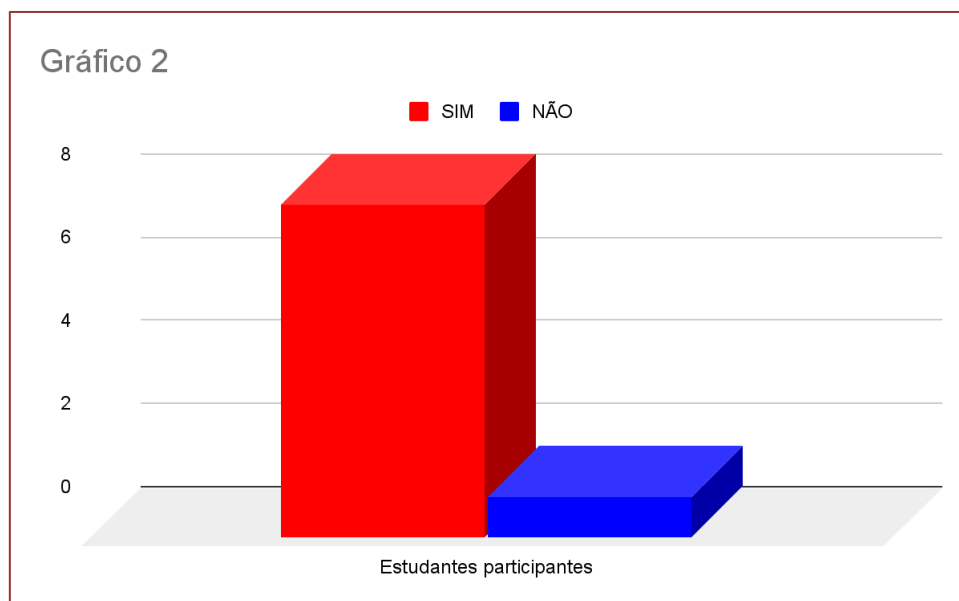
ensino de História. Na mesma pergunta, também foi relatado que a falta de pessoas para conversar também cria um tédio no ambiente escolar, problemática também solucionada por meio da utilização das redes sociais.

Sob a mesma ótica, percebemos que os sujeitos acreditam que as redes podem engajá-los mais nas aulas. Como citado por um deles:

“Por essa ser uma ferramenta que está integrada no dia a dia da maioria das pessoas, especialmente dos jovens, e por possuir características muito dinâmicas, é provável que torne as aulas mais engajadoras a depender de como venha a ser utilizada.”

Para maior compartilhamento de informações, de motivação e dos mais diversos motivos, os estudantes acreditam que as redes sociais são uma ferramenta de engajamento estudantil. Ressalvo um sujeito que acredita que as redes sociais atrapalhariam mais do que ajudariam, visto que o mesmo é extremamente focado.

Gráfico 2: Você já aprendeu algum conteúdo com as redes sociais?



Seguindo a pergunta do gráfico acima, foi questionado aos sujeitos quais os assuntos os quais eles se apropriaram por meio das redes sociais. Por ser uma resposta aberta e apenas para resposta se a anterior fosse sim, obtivemos 8 respostas. O que mais me chamou a atenção foi o fato de que um dos assuntos mais relatados foi o de repertórios para escrita de redações. Matérias de humanidades - como História, Geografia e Filosofia - também foram bem reportadas nesse questionamento. As matérias das ciências exatas, também foram colocadas em análise, sendo reportadas que foram aprendidos “macetes” para melhor e mais rápido entendimento dos assuntos. Esses instrumentos de análise caem diretamente nos objetivos específicos iniciais, que tem por função: Identificar como os adolescentes do Ensino Médio utilizam as redes sociais para o processo de aprendizagem escolar; Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem.

Finalizando-se essa análise com a última pergunta do questionário aplicado, foi pedido que os adolescentes relatassem a utilização das redes sociais por parte deles durante o período de pandemia. Inicialmente sendo bem relatado como forma de lazer, as redes sociais também possuem grande importância no que se refere ao acesso à informação. Um ponto que também foi ressaltado, foi o aumento de tempo no celular, uma realidade da maioria dos jovens que migraram para o ambiente online. Um dos sujeitos relata que a utilização das redes sociais na pandemia foi um dos momentos mais contraditórios na experiência do mesmo:

“As redes sociais têm se mostrado um recurso bastante contraditório na minha experiência durante a Pandemia. Enquanto que, por um lado, eu posso passar horas naquela tela infinita, procrastinando e me distraindo; por outro, também funciona como uma fonte de motivação, um estimulante para querer saber mais sobre os assuntos com os quais me deparo (ao encontrar, por exemplo, postagens explicando temáticas consideradas complexas de maneira extremamente instigante e simples ou, até mesmo, por ver perfis de pessoas que estão vivenciando e compartilhando o trajeto daquilo que eu almejo alcançar através do estudo). Além disso, elas também me ajudaram a não perder por completo a conexão com aqueles que amo, a descobrir novos interesses e a fazer novas amizades.”

Percebe-se pelo relato que o uso das redes sociais vem sendo um grande motivo de dúvida não só para os professores e pais, mas também para os próprios alunos. Sob o pensamento do relato, percebe-se que o exemplo dado por outros estudantes pelas redes, motiva outros a seguirem pelo caminho dos estudos e assim podemos também perceber como as redes vem a ser benéficas no meio de amizades. Seguindo o objetivo específico de: Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem, podemos também perceber que devem existir limites para a vida online. Os relatos dos estudantes nos levam a refletir que a falta de limites de tempo e utilização, leva-os à procrastinação e ao problema acerca dos estudos, quando o mesmo deixa de ser prioridade e passa a ser segundo plano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, portanto, que diante a extensa discussão apresentada acerca da utilização de redes sociais e sua restrição ou não ao lazer das mesmas é amplamente discutida e merece ser colocada em pauta sobre sua inserção no contexto escolar da geração atual.

Como colocado em foco por Rosado e Tomé (2015), as redes sociais on-line ocupam atualmente o centro das atenções, especialmente a partir da década de 2000, quando registraram forte crescimento de adesão e utilização, especialmente por jovens em idade escolar. Foi analisado na fundamentação teórica como as situações em meio digital podem vir a beneficiar os jovens da Geração Z. Em paralelo, também foi analisado como as mídias sociais estão presentes no cotidiano dos estudantes de ensino médio. Em levantamento de conceitos, percebe-se que o *gap geracional* abordado por Marc Prensky é uma realidade, o que leva a embates entre os *nativos digitais* e os não-nativos.

Sob o mesmo viés, vale a pena ressaltar a importância da temática das redes sociais e da tecnologia na educação. O tema abordado é de suma relevância pessoal por tratar-se de um assunto atual que é colocado mais em pauta tendo em vista a pandemia do Covid-19, onde os estudantes e professores tiveram que adaptar-se a novos métodos de ensino. Sob a mesma ótica, por ser jovem e integrante da Geração Z, faz-se necessário entender os meios tradicionais e novos métodos para inovação na educação. Academicamente, a pesquisa demonstra-se relevante por trazer uma nova ótica a respeito das redes sociais e também por dar voz aos alunos. Da mesma forma, o tema traz mais informações acerca do uso das redes no pós-pandemia. A respeito da relevância social, a mesma entra em contato direto com a relevância acadêmica, visto que o maior entendimento acerca da temática traz benefícios diretos à educação nacional.

Em breve resumo da análise de dados, é perceptível a intensa utilização das redes sociais pelos jovens do Ensino Médio. Como citado por Souza e Sobral “a inserção das redes sociais nas escolas já ocorre de forma indireta, pois o aluno as utiliza na escola através dos celulares, inclusive em sala de aula, durante as aulas, provocando conflitos”, tal inserção ocorrerá de qualquer forma, logo, é válido que existam ferramentas didáticas que auxiliem nesse processo. De mesma linha, é preciso que ressaltem-se os limites do uso em sala de aula visto que as redes, por mais que sejam uma ferramenta extremamente útil de comunicação, também podem ser um meio de procrastinação e entretenimento.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto que a maior compreensão acerca da utilização dos meios aqui propostos foi sucedida. As redes sociais são uma realidade na vida dos jovens em idade escolar e devem ser utilizadas enquanto ferramentas de ensino, como relatado pela maioria dos sujeitos.

Por parte dos objetivos específicos, foi identificado como os jovens utilizam as redes sociais para

apropriação de conteúdos escolares, sendo em sua maior parte para uma maior gama de informações e assim, um devido aprofundamento dos assuntos abordados.

Em segundo objetivo específico, temos as contribuições e as limitações das redes na conquista da aprendizagem, como citado por alguns alunos, por mais que tragam benefícios diretos, as redes sociais também funcionam como meio de entretenimento e fuga da realidade, levando à possibilidade de procrastinação. Cabendo ressaltar que a utilização em muitas vezes é feita para momentos de lazer, as redes sociais também podem ser utilizadas como aprendizado, colocando o aluno em um ponto central e assim tornando-se coprodutores de seu conhecimento (Faizi, Afia, & Chiheb, 2013). Logo, vê-se necessário a imposição de limites a esse uso.

Em último objetivo específico, são relatadas as experiências dos adolescentes em meio à pandemia, que em maioria está ligada à obtenção de informações acerca dos acontecimentos atuais e suas consequências.

Por meio desse trabalho de pesquisa, acredita-se que deva existir novas pesquisas na mesma temática para aprofundamento da mesma. A abordagem em escolas públicas brasileiras pode trazer uma nova perspectiva acerca do uso das redes sociais nesse âmbito, assim como o estudo em outros países mais desenvolvidos sobre o uso da tecnologia e de redes sociais entre os estudantes e professores. Com o passar dos anos, espera-se que a utilização das redes sociais venha a beneficiar diversos estudantes e seus processos de aprendizagem.

ANEXO I
EMAIL ENVIADOS AOS SUJEITOS PARA COLETA DE DADOS

Olá! Meu nome é Maria Alice França de Albuquerque e sou aluna do Colégio Diocesano de Caruaru.

Faço parte do projeto de Iniciação Científica e durante o ano de 2021 estou desenvolvendo uma pesquisa acerca da utilização das Redes Sociais como ferramenta de aprendizagem buscando compreender como as Redes Sociais estão inseridas na vida dos estudantes de Ensino Médio.

Envio este formulário no intuito de convidá-la a contribuir com a ciência e o desenvolvimento da pesquisa citada. Segue em anexo o link para um questionário rápido e anônimo que tem unicamente fins acadêmicos e de desenvolvimento da pesquisa, nenhum dado será entregue para outra finalidade.

As respostas são salvas após o envio do formulário via Google Forms e estarei aceitando-as no período de 24/08/2021 à 31/08/2021.

Sua participação será de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa!

Agradeço sua contribuição à ciência brasileira e à Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru.

Atenciosamente,

Maria Alice França de Albuquerque

ANEXO II
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ADOLESCENTES

Gênero: ()F ()M ()Prefiro não dizer e Idade: _____	
Qual a sua série? ()1º ano EM ()2º ano EM ()3º ano EM	
1	Você usa as redes sociais diariamente? ()SIM ()NÃO
2	Quais redes sociais você mais utiliza? ()Instagram ()Facebook ()TikTok ()Whatsapp ()Outros:
3	Quanto tempo em média você está nas redes sociais?
4	Você usa as redes sociais para apropriação do conteúdo escolar? Porquê?
	Os aprendizados adquiridos pela utilização das redes sociais te auxiliam nos conteúdos da escola?
	O que te causa tédio/aborrecimento nas aulas presenciais?
	Você acredita que o uso das redes sociais poderiam te engajar mais nas aulas? Porquê ?
	Você já aprendeu algum conteúdo escolar com as redes sociais? ()SIM ()NÃO
	Se sim, qual (is)?
5	Relate como você está usando as redes sociais neste período de Pandemia.

ANEXO III
GRELHA DE DADOS

Perguntas	3- Quanto tempo em média você passa nas redes sociais? (Resposta em horas. Ex.: X horas por dia)	4- Você usa as redes sociais para apropriação de conteúdo escolar? Porquê?	5- Os aprendizados adquiridos pela utilização das redes sociais te auxiliam nos conteúdos da escola?
Sujeito 1	Umas 4h	Sim	Sim
Sujeito 2	3/4 hr	em geral não,mas muitas vezes acho alguma curiosidade em relação aos conteúdos da escola	muitas vezes sim
Sujeito 3	De 6 a 7 hrs por dia.	Muito pouco, uso as redes sociais mais para entretenimento.	Sim, existem muitas dicas que são adquiridas pelas redes sociais que podem ser utilizadas na escola.
Sujeito 4	3h30min por dia	Sim, porque a educação está em todo lugar e eu acredito que as redes sociais também podem contribuir para nossa aprendizagem, nos ensinando a ter uma visão mais crítica do mundo, por exemplo.	Sim, vários perfis em redes sociais estão voltados a compartilhar conteúdos que complementam a forma em que absorvemos o conteúdo na escola.
Sujeito 5	5 hrs	Depende, adquirir conhecimentos externos.	Alguns sim.
Sujeito 6	5 horas por dia.	Sim. Porque possui muitas informações.	Sim.
Sujeito 7	2,5 horas por dia	Sim, pois, além de possibilitar o acesso a conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento gratuitamente, também me permite encontrar pessoas que possuem uma didática com a qual me identifico melhor.	Com certeza.
Sujeito 8	4 horas	Sim. Porque é um meio de fácil utilização e que já faz parte do meu cotidiano, então além de lazer acho essencial utilizar para estudos, mesmo que não na mesma proporção.	Sim. A maioria dos posts que vejo são curtos, o que não dá a possibilidade de um estudo muito aprofundado, mas oferece uma ótima oportunidade de revisão e de notícias.
Sujeito 9	5h30	Não muito.Nas minhas redes sociais têm pouco conteúdo escolar porque vejo essa ferramenta como forma de distração.	Como não uso para essa função, não auxiliam muito

Perguntas	6- O que te causa tédio/aborrecimento nas aulas presenciais?	7- Você acredita que o uso das redes sociais poderiam te engajar mais nas aulas? Porquê?
Sujeito 1	Nada	Porque é mais prático
Sujeito 2	o fato de alguns professores não entenderem a dificuldade em determinados assuntos	sim, pois é um assunto q nossa geração gosta de debater sobre, e se sente confortável em utilizar
Sujeito 3	O número consecutivo de aulas e o descarregamento de muitas informações em um pequeno período de tempo	Não, por não ser uma pessoa muito focada creio que as redes sociais iriam mais atrapalhar do que ajudar nesse engajamento.
Sujeito 4	Algumas matérias são entediantes pela forma que são apresentadas aos estudantes; acredito que se houvesse uma dinâmica diferente, elas seriam mais interessantes.	Em disciplinas como Filosofia e Sociologia as redes sociais podem nos ajudar a discutir determinados assuntos que permeiam a nossa vida e a sociedade.
Sujeito 5	Nada, as vezes um conteúdo que n favorece meu estilo.	Por causa de algumas ferramentas como páginas que usam o virtual para compartilhar estratégias
Sujeito 6	Aula sem interação, sem algo para descontrair.	Sim. Porque é um grande centro de informações que muitas vezes não estão presentes nos livros.
Sujeito 7	Aulas sem interação, muito paradas e restritas ao livro.	Talvez. Por essa ser uma ferramenta que está integrada no dia a dia da maioria das pessoas, especialmente dos jovens, e por possuir características muito dinâmicas, é provável que torne as aulas mais engajadoras a depender de como venha a ser utilizada.
Sujeito 8	Quando tenho que passar o tempo todo sentado ou sem conversar com alguém.	Sim. Uma tendência muito forte nas redes sociais, pelo que eu observo, são textos motivacionais que englobam estudos nas redes sociais. Além disso, muitas pessoas compartilham suas experiências na batalha para passar no curso desejado, o que me engaja a estudar.
Sujeito 9	A falta de aulas didáticas que realmente tenham importância na vida prática do estudante e uma dinâmica de aula pouco atrativa.	Sim. Vendo os conteúdos nas redes poderiam aprender mais sobre ele, fazendo que ficasse mais interessante assistir as aulas e querer aprender mais sobre a matéria.

Perguntas	8- Se sua resposta foi "Sim" na pergunta anterior, quais conteúdos foram aprendidos? (Se sua resposta foi "não", deixar em branco)*	9- Relate como você está usando as redes sociais neste período de Pandemia.
Sujeito 1	Todos	Para estudos e diversão
Sujeito 2	aprendi muito sobre assuntos, que fiz redações	me manter informado sobre acontecimentos, lazer, conversar com amigos
Sujeito 3		Como forma de se conectar com as outras pessoas e também para conseguir algo que possa me entreter.
Sujeito 4	Filosofia, Biologia, Geopolítica, História, entre outros.	Estou usando bastante as redes sociais, para me comunicar com as pessoas que estão distantes de mim, ver notícias, ficar atualizada, aprender coisas novas e compartilhar minhas experiências com quem amo.
Sujeito 5	Tipos de cálculos menores em radiação, conteúdos históricos e outras formas de aprendizado.	Aumentei muito tempo no celular
Sujeito 6	Muitos conteúdos de história, videoaulas de matemática e espanhol.	Para adquirir informações sobre a pandemia, para reforçar assuntos aprendidos em sala.
Sujeito 7	Conteúdos de inúmeras matérias, mas, principalmente, aqueles relacionados a História (ex.: revoluções), Filosofia (ex.: correntes filosóficas), Redação (texto dissertativo-argumentativo), Gramática (ex.: período composto), Literatura (movimentos literários), Matemática (macetes) e Biologia (ex.: biotecnologia).	As redes sociais têm se mostrado um recurso bastante contraditório na minha experiência durante a Pandemia. Enquanto que, por um lado, eu posso passar horas naquela tela infinita, procrastinando e me distraindo; por outro, também funciona como uma fonte de motivação, um estimulante para querer saber mais sobre os assuntos com os quais me deparo (ao encontrar, por exemplo, postagens explicando temáticas consideradas complexas de maneira extremamente instigante e simples ou, até mesmo, por ver perfis de pessoas que estão vivenciando e compartilhando o trajeto daquilo que eu almejo alcançar através do estudo). Além disso, elas também me ajudaram a não perder por completo a conexão com aqueles que amo, a descobrir novos interesses e a fazer novas amizades.
Sujeito 8	Revisei diversos assuntos de química, como radioatividade, cinética química, química básica, orgânica. Além de biologia, na parte da zoologia, citologia, histologia humana e animal. Mas principalmente redação, com repertórios socioculturais e exemplos de textos e estruturas.	Utilizo como uma forma lazer, quando estou cansado ou preciso de uma pausa nos estudos.
Sujeito 9	Conteúdo relacionado a história (sobre o processo histórico da política brasileira, segunda guerra mundial e mundo bipolar), gramática (regras de acentuação, crase, uso correto da morfologia da palavra), matemática (função) e geografia (geopolítica mundial)	Estou usando como método de distração, as vezes como fuga da realidade, até mesmo como forma de procrastinação ou só para passar tempo

*Pergunta relacionada ao questionamento posterior: "Você já aprendeu algum conteúdo escolar com as redes sociais?"

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, Ana Elisabeth de Brito. ANDRADE, Guilherme da Silva. OLIVEIRA, José Alisson. ALVEZ, Juliana de Brito. BRANDÃO, Nadiene de Paiva. O Uso das redes sociais em época de pandemia - um estudo de caso aplicado em quatro escolas técnicas estaduais de Pernambuco. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvg/uploads/480.pdf>. Acesso em: 15 de Novembro de 2021.
- [2] ARAUJO, Robson Victor. O uso de redes sociais como prática no ensino de História, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i3Cebz0sU6zVq0wC44ey57Guwrm_DQ1X/view?usp=sharing. Acesso em: 21 de maio de 2021.
- [3] FAIZI, Rdouan. AFIA, Abdellatif El. CHIHEB, Raddouane. Exploring the benefits of using social media in education, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rdouan-Faizi/publication/272998596_Exploring_the_Potential_Benefits_of_Using_Social_Media_in_Education/links/5598ab7708ae5d8f3933f9ab/Exploring-the-Potential-Benefits-of-Using-Social-Media-in-Education.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2021.
- [4] GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- [5] KÄMPF, Cristiane. A Geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BJYRNNs8ATdVxce80X1ksmpaWbTdKbHI/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 12 de Agosto de 2021.
- [6] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [7] MALAVÉ, Mayra. O papel das redes sociais durante a pandemia. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>. Acesso em: 27 de Setembro de 2021.
- [8] PATRÍCIO, Maria Raquel. GONÇALVES, Vítor. Facebook: Rede social educativa?, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.
- [9] PONTO Tel. Saiba como é a Geração Z no mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/como-e-a-geracao-z/>. Acesso em 20 de julho de 2021.
- [10] PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nchrA896ieU3OdbL62KeWbcKBVtCRX0/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 de Julho de 2021.
- [11] ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TOMÉ, Vitor Manuel Nabais. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. Disponível em: <https://www.scieo.br/j/rbeped/a/Sptq7rTsYB9QyqYXyzTjVts/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de Julho de 2021.
- [12] Resultados Digitais. O que são as redes sociais?. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/especiais/tudo-sobre-redes-sociais/#>. Acesso em: 28 de Julho de 2021.
- [13] SOFFNER, Renato. Tecnologia e educação: um diálogo Freire - Papert, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22353>. Acesso em: 10 de Maio de 2021.
- [14] SOUZA, Adriana Alves Novais; SOBRAL, Maria Neide. Redes Sociais e Ensino: Possibilidades e Desafios. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10177/12/11.pdf>. Acesso em: 03 de Novembro de 2021.
- [15] We Are Social. DIGITAL IN 2020, 2021. Disponível em: <https://wearesocial.com/digital-2020>. Acesso em 14 de maio de 2021.

Capítulo 13

A presença da literatura nas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Conexões dialógicas com percepções de docentes do Ensino Médio

Alexsandro Vital de Almeida

Ivanda Maria Martins Silva

Resumo: O estudo em tela tem como objetivo principal analisar as orientações curriculares direcionadas ao ensino de literatura no contexto do nível médio, considerando concepções subjacentes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). O aporte teórico utilizado prioriza as seguintes referências – Cosson (2006); Neto (2007); Rouxel (2013); Soares (1999); Zilberman (1988). A metodologia utilizada durante a concepção do estudo fundamenta-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, considerando técnicas procedimentais, tais como: estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários com docentes do ensino médio. Os resultados da pesquisa revelam que o ensino de literatura vem sendo pautado por um desenho curricular que parece não valorizar a literatura em sua dimensão multifacetada que transcende os limites de classificações e periodizações historiográficas.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Literatura; Letramento Literário; Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

A reformulação do currículo em nível nacional contemplou a reforma do ensino de literatura, o que torna imprescindível um estudo mais atento do espaço dado ao texto literário no ensino médio, tendo em vista novos documentos curriculares norteadores, principalmente as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Gabriela Luft (2014), presume-se que quando o leitor estiver apto para compreender plenamente um texto literário, estará preparado para apreender qualquer tipo de texto, pois o literário, muitas vezes, concretiza o uso mais complexo e elaborado da língua, além de oferecer espaço para todas as possibilidades de interpretação que podem ser apresentadas pelos demais textos.

O debate sobre currículo para ensino de literatura na educação básica precisa ser continuamente ampliado, quando consideramos, sobretudo, o tratamento dado à literatura no contexto do ensino médio. As orientações curriculares propostas para a educação literária podem influenciar as concepções e práticas pedagógicas direcionadas às atividades propostas para o estudo da literatura na escola.

Em sala de aula, a literatura sofre um processo inadequado de escolarização (SOARES, 1999), tornando-se pretexto para o ensino de questões periféricas que não dão conta da complexidade do fenômeno literário. Conforme Rezende (2013), a possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico com a literatura na escola está associada ao "deslocamento considerável do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno". (REZENDE, 2013, p. 106).

Este estudo tem por objetivo principal analisar as orientações curriculares direcionadas ao ensino de literatura no contexto do nível médio, considerando concepções subjacentes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Como objetivos específicos, podemos listar os seguintes: 1. Identificar concepções de leitura literária e letramento literário nas orientações curriculares, considerando documentos a BNCC; 2. Avaliar a percepção de professores de literatura do ensino médio sobre a BNCC quanto às orientações curriculares para o ensino de literatura.

2. APORTE TEÓRICO

2.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que já estava previsto na Constituição Federal de 1988 para alunos do ensino básico, tendo sido ampliado recentemente para discentes do ensino médio, com a aprovação, em 2014, através do Plano Nacional de Educação (PNE).

O objetivo da BNCC é determinar qual o currículo mínimo para todos os estudantes das escolas de educação básica do país e quais são os objetivos de aprendizagem que devem ser previstos por professores e coordenadores quando da elaboração do projeto pedagógico da escola. A BNCC será a mesma para todo o Brasil, porém ela prevê espaços para conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de Estados e municípios.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento importante e bastante atual nas reflexões sobre o currículo (BRASIL, 2018), orientação de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens e competências essenciais para os estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

As escolhas literárias, para cada ano da escolaridade, pressupõem um sujeito em formação, seja ele criança, adolescente ou jovem, possuidor de repertórios literários, e membro de uma coletividade que compartilha bens culturais com endereçamentos específicos, conforme a idade. Embora não se possam determinar cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas, a BNCC evidencia, para cada etapa, um leque de gêneros literários adequados aos leitores em formação (BRASIL, 2018, p. 96).

Entendendo que a BNCC é um documento norteador para a ação docente, consideramos necessária a investigação da presença da literatura nessa documentação, bem como a forma pela qual está disposta, pois também é ela que direciona os professores em suas práticas pedagógicas. Enfocamos isso por compactuarmos com a ideia de que a presença da literatura há muito está comprometida no ambiente escolar, assim, faz-se urgente em orientações que norteiam o ensino dos professores sua (da literatura) confirmação como componente formador dos alunos.

2.2. ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Entendemos literatura sob o foco apresentado por Annie Rouxel (2013, p. 18), como prática, como atividade, em que “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)”. Ao lermos o mesmo texto de diversas maneiras, evoca-se o conceito de polissemia (KLEIN, 2015, p. 31).

A literatura é uma forma de arte e de linguagem. A disciplina de literatura ministrada nas escolas públicas do ensino médio parece que se resume, em muitos casos, ao estudo das escolas literárias e, muitas vezes, ao trabalho com fragmentos de algumas poucas obras, não se interessando pelas questões sociais de formar discentes em leitores, cidadãos críticos e sem instigar a busca pelas amplas interpretações que são permitidas ao texto literário, enquanto instrumento de múltiplas significações.

Atualmente, parece haver uma preocupação maior quanto à especificidade do ensino de literatura, seja em qual nível for de escolaridade (ensinos fundamental e médio). Não se pode conceber ensino de literatura sem que haja leitura, pois como poderia haver literatura sem leitura, sem que houvesse o leitor? (NETO, 2007).

Segundo Neto (2007, p. 70),

nos programas de ensino de literatura das escolas, existe uma espécie de distanciamento temporal relacionado à época de estilo e de produção da obra como o de leitura e de capacidade de leitura por parte do aluno. Este me parece ser um dos pontos que mais gera o desestímulo, na medida em que o aluno ainda não tem experiência de leitura e de vida e já é posto diante de uma obra antecipadamente vista como clássica, distante em tudo de seu tempo (NETO, 2007, p. 70).

É de grande importância o papel da leitura em sala de aula para uma formação bem sedimentada dos alunos enquanto leitores. Zilberman (1982) evidencia a proposta de reintroduzir e resgatar a função principal da leitura em sala de aula, buscando recuperar o contato do discente com a obra literária, uma vez que, partindo deste intercâmbio, se amplificam os limites de conhecimento do real estabelecido entre texto e leitor.

Dessa forma, é o recurso à literatura que pode impulsionar com eficiência um novo pacto entre os alunos e os textos. A ressignificação da leitura dentro da sala de aula é uma maneira de oportunizar estratégias que abranjam a importância da literatura para a vida de cada indivíduo que tenha acesso a ela.

O ensino médio tem o objetivo de consolidar um nível de conhecimento que já vem sendo promovido durante o ensino fundamental. Percebe-se que a leitura dos textos literários é ferramenta capaz de possibilitar o aprofundamento e a compreensão indicada para este nível de escolaridade.

A leitura, portanto, passa a ter grande importância no processo que se desenvolve para compreender esse fenômeno chamado literatura. Quando a leitura é realizada e estimulada na escola, de maneira constante, os alunos passam a ver e a compreender melhor o mundo em que vivem.

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (MORAIS, 1996, p. 12).

Para tanto, a “concepção de leitura” não pode estar centrada em atitudes comportamentalistas como resposta e sim “um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de textos”. (SILVA, 2000, p. 13).

Segundo Neto (2007, p. 75), é sabido que um dever da escola, especialmente a moderna, não é apenas o de alfabetizar, mas estimular a leitura, desse modo estará favorecendo a transformação do indivíduo em um leitor com capacidade crítica, de mudança da sociedade na qual se insere. Infelizmente, o que se percebe pela prática escolar, é que a escola não privilegia a leitura como prática de sala de aula ao menos.

Dessa maneira, na sala de aula, podemos selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização.

De fato, o texto literário somente será atualizado se o aluno-leitor desempenhar seu papel ativo de leitura no processo de interpretação. Uma vez que ler literatura exige do leitor conhecimentos prévios e experiências de leitura e de vida, e é por meio dessas experiências que fazem o aluno-leitor ler o texto literário de seu modo, a partir de sua visão de mundo, e, quanto mais leituras, mais possibilidades de entender o mundo e a sociedade da qual este ser faz parte. As experiências de leitura farão com que o texto escrito seja contextualizado e, com isso, o leitor dará sentido à sua realidade.

Segundo Cosson (2006, p. 104), o letramento literário “é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura”.

O letramento literário precisa proporcionar condições para que os estudantes consigam desenvolver habilidades que os possibilitem fruir os textos, entendendo-se fruição como um instrumento de domínio especial de apropriação de mecanismos de leitura, por intermédio do diálogo constituído entre autor-texto-leitor no movimento de construção-desconstrução-reconstrução dos conceitos encontrados, explorados e extrapolados pela experiência/vivência literária, constituindo o letramento literário.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do aluno-leitor em relação ao universo literário e não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Dessa forma, os textos literários ultrapassam o limite de *corpus*, isto é, não devem servir para metodologias que os utilizem como pretexto para atividades de linguagem e não propriamente para o desenvolvimento do letramento literário. Além do mais, acreditamos numa concepção transitiva da literatura, ou seja, como ato de comunicação em que há um “interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras” (ROUXEL, 2013, p. 18).

O letramento literário tornou-se condição fundamental para o trabalho com a literatura e a formação de leitores na escola. Apesar de ser um conhecimento relativamente novo, há alguns anos se tornou centro de muitas discussões que se propõem a reestabelecer um trabalho qualificado, comprometido e eficiente com os textos literários em sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, em termos metodológicos, priorizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista a natureza da pesquisa no âmbito da educação básica, com foco na análise macro do desenho curricular proposto pela BNCC para ensino de literatura no nível médio. A presente investigação também foi desenvolvida a partir de pesquisa descritiva e interpretativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários com professores do ensino médio, além de observações de aulas de literatura.

A interpretação das informações obtidas foi expressa ora em números absolutos e/ou percentuais, ora em transcrição das falas dos professores. Para o registro e análise dos dados utilizou-se o *software* Excel 2010. A coleta de dados só foi iniciada após autorização por parte da direção de cada escola estadual. Os docentes participaram da investigação mediante a autorização/assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NA BNCC

Desde as publicações dos documentos curriculares norteadores: PCNEM (1999), PCN+ (2002), OCNEM (2006) até as reflexões na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018), o ensino de literatura vem sendo pautado por um desenho curricular que parece não valorizar a literatura em sua dimensão multifacetada que transcende os limites de classificações e periodizações historiográficas.

De modo geral, o desenho curricular proposto associa a literatura às práticas de linguagem no âmbito do ensino de competências e habilidades direcionadas predominantemente ao ensino de língua portuguesa. Em relação à BNCC (2018), a primeira observação que se faz é a proposta de rompimento com o modelo habitual de progressão cronológica do conhecimento da literatura.

Tradicionalmente, a literatura no ensino médio tem se pautado por uma linha temporal, que se inicia supostamente com a origem da Literatura Portuguesa, com os primeiros textos dos primeiros trovadores galego-portugueses, estendendo-se pela abordagem do humanismo e do classicismo em Portugal, passando depois a abordar simultaneamente a literatura portuguesa e a brasileira, nos séculos seguintes, numa sequência que leva até ao modernismo e às práticas contemporâneas.

Assim, no 1º ano do ensino médio, que tradicionalmente versa do Trovadorismo ao Barroco, a BNCC propõe como objeto de estudo, “produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea”. Não define, entretanto, o que vem a ser esse tempo de contemporaneidade. Já no 2º ano, propõe o estudo de “produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX”, e no 3º ano, estabelece o estudo de produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI. Nestes dois casos, os objetivos sempre devem ser tratados “em diálogo com obras contemporâneas”.

Vê-se claramente que a ênfase dada ao tratamento da literatura é o ponto de vista de obras contemporâneas, mas as razões pelas quais esta escolha foi realizada não foram documentadas. A BNCC propõe uma aproximação estratégica com o contemporâneo, isto é, supostamente com a dimensão reconhecida pelo público juvenil, especialmente quando ressalta que devem ser tratadas questões que interessam aos jovens. A falta de consciência da herança cultural brasileira é combatida na Base Comum com a tentativa de aproximação da cultura presente dos jovens, sujeita às flutuações dos momentos, em direção à cultura literária.

Seguindo a mesma ideia, a inversão da cronologia – séculos XXI; XX e XIX; e XVIII, XVII e XVI – propõe uma leitura de um conjunto de obras que partem de uma linguagem atual em direção a variações linguísticas históricas mais antigas. Nesse movimento, existe um silêncio notável a respeito das obras da Literatura Portuguesa, e em especial, das práticas de representação das letras dos séculos XII ao XV.

Desse modo, se a Literatura Brasileira ainda precisa ser mais difundida e compreendida por parte dos jovens, as matrizes portuguesas estão ainda mais distantes. O risco de um empobrecimento dos conteúdos de literatura é, aparentemente, real, dado que os sistemas oficiais de ensino se preocupam em garantir apenas o que é básico.

Na terceira versão da BNCC (2018), fica claro que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se refere à área das linguagens, a organização continua a mesma da versão anterior sendo composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e língua estrangeira moderna (anos finais do ensino fundamental). Sendo que a literatura permanece como eixo de educação literária dentro do componente de Língua Portuguesa, que conta ainda com outros quatro eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Também, nas orientações da BNCC, a literatura ainda não encontra muitos destaques. A Base contempla as reflexões sobre a literatura na área de linguagens, tendo em vista as conexões com o estudo da Língua Portuguesa no ensino médio. O documento ressalta a fragmentação curricular no campo de língua portuguesa, como observamos na citação a seguir:

No ensino médio, o componente curricular língua portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento. Essa fragmentação - não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento, já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998) - é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, de práticas com a literatura, ou de estudos sobre a língua (BRASIL, 2018, p. 505).

Com essa visão, a BNCC propõe que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa no ensino médio apresentem-se organizados em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e

conhecimentos sobre língua/norma padrão. A literatura não é proposta como eixo, mas sim como campo de atuação em que as práticas de linguagem se realizam.

A BNCC propõe uma aproximação estratégica com o contemporâneo, isto é, supostamente com a dimensão reconhecida pelo público juvenil, especialmente quando ressalta que devem ser tratadas questões que interessam aos jovens. A literatura não é relacionada, dentro da área de linguagens, com o componente curricular Artes, apesar de ser uma autêntica forma artística.

No eixo temático “Literatura”, a BNCC (2018) propõe que:

[...] apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2018, p. 65). [...] uma formação para o exercício da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 506). A importância da interdisciplinaridade no ensino de literatura com outras manifestações artísticas (música, teatro, dança artes plásticas), inclusive sugerindo modos de interação, tais como: Analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens; Perceber aproximações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção (BRASIL, 2018, p. 513).

Letícia Malard (1985) defende que o ponto de partida para o ensino de literatura é o texto, refutando o ensino a partir da periodização e pontua, ainda, a importância da intertextualidade para a comparação dos textos. Para a autora, “a literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo” (MALARD, 1985, p. 10). A autora enfatiza que o texto literário possibilita a humanização do leitor e potencializa sua leitura crítica e reflexiva da sociedade na qual faz parte, assim esse texto transforma o leitor e a sociedade, e é essa a prática social que deve ser adquirida entre os seres.

É importante notar também a dissociação que se faz da literatura em relação à sua dimensão humanística. Na BNCC, a área de ciências humanas não aprofunda reflexões sobre a literatura, apesar da possibilidade de o texto literário despertar o debate humanístico em alto nível. A literatura também não é relacionada, dentro da área de linguagens, com o componente curricular Artes, apesar de ser uma autêntica forma artística. Embora seja tratada no campo artístico-literário, as conexões dialógicas entre a literatura e as demais manifestações artísticas ainda precisam ser destacadas nas orientações curriculares propostas pela BNCC.

A literatura é aceita quase apenas como fornecedora de textos que permitem uma vista estética, ainda que, relacionado e situada historicamente. Existe uma redução do papel e do conteúdo de literatura nessa proposta, assim, priorizando outros conhecimentos. Percebe-se, nos objetivos da BNCC para Língua Portuguesa, um embate entre o norteamo instrumental da educação empenhado pelas Diretrizes Curriculares e a tentativa de aplicação de discursos humanísticos, críticos e reflexivos, numa perspectiva mais ampla.

A BNCC frisa ainda “a importância da interdisciplinaridade no ensino de literatura com outras manifestações artísticas (música, teatro, dança artes plásticas), inclusive sugerindo modos de interação, tais como: analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens; perceber aproximações entre a literatura e outras

manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, a pintura e a arquitetura, considerado seu contexto de produção” (BRASIL, 2018, p. 513).

É, pois, a partir de tais elucidações que amparamos nossas concepções para podermos explorar de forma mais contundente o que está disposto na BNCC para o ensino de literatura na escola, que inegavelmente necessita de ações melhoradas e de um novo repensar no público o qual está sendo atingido por elas. Focar mais em como o ensino de literatura se encontra nas instituições escolares dos nossos dias é uma questão que se torna primordial para os mediadores da leitura, que deveriam estar mais atentos ao processo de apagamento que a literatura tem sofrido.

Por outro lado, no eixo temático “leitura literária”, a BNCC (2018) propõe que:

Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na educação infantil (BRASIL, 2018, p. 37). A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes envolvam-se em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção - e aí entram, por exemplo, os estudos históricos - e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira (BRASIL, 2018, p. 507).

Segundo Beach e Marshall (1991, p. 38), “a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética”.

Salientando esse espaço dado à leitura literária, em suas práticas artístico-literárias, na apresentação da BNCC é colocada a seguinte disposição: “Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na educação infantil” (BNCC, 2018, p. 37).

As leituras dos discentes precisam ser mais valorizadas no espaço de sala de aula, ampliando-se a compreensão da leitura literária como processo de negociação e (re)construção de sentidos, em que o leitor tem papel fundamental (ISER, 2002; JAUSS, 1994).

Dessa forma, torna-se imprescindível o contato do estudante com o texto literário, sugerindo inclusive que os docentes lancem mão da história da literatura para possibilitar a compreensão do discente do contexto histórico-social no qual a produção a obra se deu. Vale destacar que fatos históricos devem ser considerados nas reflexões sobre processos alinhados à compreensão de obras literárias, e não para periodizar e decorar datas e escolas literárias. Por esses meios, o aluno será capaz de realizar uma leitura em um âmbito mais aprofundado, sendo capaz de entender no texto as escolhas estéticas e estratégicas utilizadas pelo autor, a historicidade, e, por fim, exercer o seu direito de vivência literária.

O objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, não qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Logo, urge a necessidade de uma reformulação do espaço da literatura em sala de aula, assim como da compreensão que os docentes deveriam ter da literatura, enxergando a funcionalidade dela como algo que excede os limites de uma sala de aula, pois suas contribuições não são de maneira alguma restritas aos conteúdos. É dessa maneira que a literatura alcança o público de forma eficaz e rompe fronteiras no mundo de seus leitores.

Em relação a essas práticas, um tanto recuadas e insuficientes, da Base Nacional Comum Curricular quando se pensa em um letramento literário adequado ao perfil dos estudantes recorreremos ao que já dizia Zilberman (1988):

[...] a insistência na postura mimética. Os bons textos ensinam a escrever e a falar bem, erigindo-se em modelos a imitar. Consagra-se a tradição, cada vez mais distante de se pensar que os livros dos anos 50 ainda se valem dos mesmos títulos e autores do início do século [...] (ZILBERMAN, 1988, p. 110).

A BNCC aponta que o primordial não seria o ensino de literatura, mas sim a necessidade de a escola promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, como podemos observar na citação a seguir:

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2018, p. 65).

Como podemos notar, não fica clara a distinção que o documento propõe entre educação literária e ensino de literatura, o que certamente pode propiciar futuramente amplos debates, no sentido de se investigar, de fato, qual a proposta da BNCC para o trabalho com a literatura na escola.

Assim, quando tratamos do letramento literário, como objetivo maior da introdução da literatura no ensino médio, estamos considerando que através da leitura e da percepção estética do literário alcançamos um nível de análise, conhecimento e apreensão crítica do mundo permitido por sua representação estética e simbólica reconstruída pelas suas especificidades.

4.2. PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO SOBRE A BNCC

Em relação à coleta de dados, para contextualizar os participantes, houve um total de oito (08) professores de Língua Portuguesa e Literatura, destes: quatro (04) são do sexo feminino e quatro (04) são do sexo masculino, ambos atuam em duas escolas públicas estaduais (Escola Estadual Antônio Inácio e Escola de Referência em Ensino Médio Professora Marilene Chaves de Santana). Todos os docentes possuem cursos de especialização na área em que atuam e um deles possui curso de pós-graduação (mestrado).

Desse modo, foi aplicado um questionário semiestruturado para docentes com perguntas acerca do ensino de literatura no nível médio à luz da Base Nacional Comum Curricular: como os participantes definem Literatura; se tinham conhecimento sobre a BNCC; como tem abordado a Literatura em sala de aula; se utiliza a BNCC para apoiar seu trabalho docente em sala de aula; se analisa a BNCC de forma global, no contexto do ensino médio, considerando competências e habilidades propostas para o Ensino de Literatura.

Mediante as variadas falas dos professores, percebemos as múltiplas definições acerca do que de fato é literatura. Muitas têm sido as tentativas de se definir a literatura. Eagleton (2006, p. 1) cita que é possível, por exemplo, defini-la como a escrita imaginativa, sentido de ficção escrita esta que não é literalmente, verídica. Porém, se refletimos, ainda que brevemente sobre aquilo que normalmente se considera Literatura, tal conceito não procede.

Os docentes revelaram ter conhecimento sobre as orientações curriculares do ensino médio, assim, em sua maioria, citando a BNCC. A partir da pesquisa realizada, entendemos que os docentes estão conscientes de que, para além da instância escolar e/ou avaliativa, a Literatura deve estar vinculada à formação humana.

No que tange a essa formação, verificamos uma forte demanda dos professores por orientações metodológicas a par dos conteúdos e assuntos dispostos nas orientações curriculares do ensino médio, uma vez que, quanto ao ensino de literatura em particular, os documentos carecem de aprofundamento teórico-metodológico.

Diante dos dados analisados, salientamos ser importante discutir amplamente as propostas curriculares e endossar mecanismos de participação dos docentes em seu processo de elaboração/aplicação/atualização. Além disso, fazem-se necessárias discussões específicas a respeito da BNCC (2018), uma vez que são documentos curriculares relevantes para os professores, que os tomam como apoio e referência didático pedagógica e fonte de atualização. Acreditamos ser indispensável assegurar condições de estudo e aprofundamento dos textos curriculares, entre outros documentos importantes para a prática pedagógica (SUASSUNA; PEREIRA, 2013).

Os docentes relataram que os documentos curriculares os direcionam na prática escolar, tais como no planejamento de aulas, na orientação de conteúdos para ministração em sala de aula, suporte e apoio para facilitar o ensino e aprendizagem do aluno.

Os docentes avaliaram, de forma positiva, as orientações curriculares nacionais no contexto do nível médio dizendo que estas orientações norteiam o currículo a ser seguido pelo discente, direcionam metodologias, estratégias, porém não se aprofundam em suas avaliações sobre estes documentos norteadores, mas, também, reforçam que as mesmas devem ser adaptadas ao cotidiano do aluno, isso considerando competências e habilidades propostas para o ensino de literatura.

Rojo (2011), dialogando com esses documentos referentes à Língua Portuguesa, persiste sobre a necessidade de a instituição escolar formar leitores e escritores, advertindo para que essa procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares ao conhecer e compartilhar a diversidade textual vivenciada por seus alunos-leitores.

Os professores informaram, em sua maioria, que a Reforma Curricular proposta para o ensino médio trará benefícios e malefícios ao aluno, também relataram que o estudante concluinte do ensino fundamental não tem maturidade em escolher de forma efetiva o currículo necessário para formação dele próprio nesse nível de ensino. Ainda citaram que os componentes curriculares irão ser visto de forma reduzida, uma vez que priorizará o ensino tecnológico.

Em depoimento, o docente 01 relatou o seguinte:

Acho que pode representar de certa forma um perigo para o ensino de língua e literatura, pode ter uma abordagem mais técnica do que reflexiva, na medida em que se retira a obrigatoriedade de matérias que incentivam a reflexão, como Sociologia, por exemplo, pode promover um conhecimento descontextualizado da língua e da literatura (tornando o indivíduo menos questionador).

Ao perguntar sobre a situação do componente curricular literatura nessa proposta de Reforma Curricular, percebe-se que a maioria dos docentes não conseguiu se posicionar quanto a essa realidade, porém o docente 04 citou:

Vejo a iniciativa de anexo desta disciplina à língua portuguesa também como um retrocesso, desconsiderando assim a eficácia que a disciplina apresentaria vista independentemente, pois isto em longo prazo significa menos contato com a memória literária.

Conforme o questionário aplicado, percebemos que os professores se revelaram atônitos diante da necessidade de rever planejamentos didáticos e estratégias metodológicas para o trabalho com a literatura no ensino médio. As orientações curriculares da BNCC têm papel importante quando apresentam propostas em relação à literatura na escola.

É interessante observar que a formação do leitor de literatura acontece como um processo que inclui mais do que a construção de habilidades de leitura e interpretação de gêneros literários. É de suma importância dizer que leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura diferente, associada ao prazer estético. São alunos-leitores que descobriram também o valor da literatura.

Em síntese, a BNCC (2018) propõe uma orientação para o ensino de literatura no âmbito do nível médio, sem, muitas vezes, revelar sintonia nas concepções e reflexões teórico-metodológicas apresentadas. Enquanto isso, os professores revelam-se abismados em relação ao trabalho com a literatura na escola, principalmente após a Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017.

É importante que os professores revisitem criticamente as orientações curriculares para o ensino de literatura, a fim de garantirem que a essência da obra literária não se perca nas atividades voltadas apenas para práticas descontextualizadas que priorizam apenas a leitura literária como pretexto para ensino/aprendizagem de outras questões que não reconhecem o caráter plural da literatura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam o lugar ainda periférico que a literatura ocupa na BNCC para o ensino médio, considerando concepções subjacentes de leitura literária, literatura, letramentos literários, bem como competências e habilidades propostas para a educação literária na educação básica. Em síntese, o documento propõe uma orientação para o ensino de literatura no âmbito do nível médio, sem, muitas vezes, revelarem sintonia nas concepções e reflexões teórico-metodológicas apresentadas. Logo, podemos destacar que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola e, conseqüentemente, na comunidade quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de revogação da literatura enquanto arte na própria escola.

Uma das alternativas possíveis para elevar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula: assim, para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/ incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos.

Mesmo que algumas melhoras já tenham sido percebidas quanto ao que está mais adequado para a aprendizagem do alunado, é inegável que a Base Curricular precisa continuar avançando. Como tudo o que é “novo”, a BNCC também tem atropelado em si ferrenhas oposições, principalmente pelos fatores de viabilização, que por vezes estão desarranjados nos objetivos nela apresentados.

O currículo do ensino médio é continuamente discutido, mesmo tendo algumas manobras, e alguns documentos oficiais revelam-se como norteadores para os docentes que buscam repensar constantemente sua prática pedagógica com base em suportes teóricos e metodológicos, apesar de apresentar incoerências em seu texto na íntegra. Nesse sentido, um desafio colocado às práticas de letramento literário seria formar leitores competentes do texto literário sem cortar a experiência de autonomia e fruição que singularizam a leitura de literatura.

Uma das maiores divergências que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca expressão dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos discentes como algo impossível de se desvendar ou entender ou é trabalhada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para a sala de aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos linguísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e metódico.

É importante também que se faça entender que o ensino de literatura tem suas peculiaridades e que, devido a elas, seus programas e objetivos devem ser próprios, não se assemelhando a outros de outras disciplinas. É necessário compreender que a leitura não é uma perda de tempo em sala de aula, que é fundamental o seu espaço e, além disso, deve ser vista de forma diferenciada em relação à prática escolar de outras disciplinas. Portanto, o professor tem uma grande parcela de responsabilidade no quadro geral como se apresenta, pois é ele conhecedor do objeto, pelo menos dever ser, a ser apresentado ao estudante.

As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária, cuja linha essencial é a marca de ficcionalidade. No que diz respeito ao uso dos letramentos na escola, partilhamos do entendimento de Coscarelli (2009, p. 549), quando afirma que “precisamos, portanto, ensinar nossos alunos a lidar com textos variados, de gêneros diversificados, em todos os ambientes, inclusive o digital”.

É preciso que se prepare o aluno para uma “educação na era digital”, motivando-o a entender que a escola está inserida no contexto da cibercultura, aperfeiçoando o grau de letramento dos alunos. Desse modo, desenvolver e ampliar, nos estudantes, competências para o letramento revela-se como pré-requisitos para a escola participar ativamente da cibercultura, como instituição responsável pela promoção da cidadania a partir das práticas de linguagem, como a leitura e produção de textos. Enfim, a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais diferentes assuntos navegando na internet confere ao discente um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor.

Assim, o professor torna-se responsável em despertar no estudante o gosto pela literatura, fazendo da leitura literária um exercício de prazer e não uma obrigação. Em resumo, é necessário pôr em prática o letramento literário, tirando-o da condição de mero discurso em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- [1] BEACH, R., MARSHALL, J. Teaching Literature in the secondary school. USA : Harcourt Brace & Company, 1991.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão Revista. MEC. Brasília, DF, 2018.
- [3] COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos. Procurando o equilíbrio. Linguagem em (dis)curso, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- [4] COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.
- [5] EAGLETON, T. Teoria da Literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- [6] ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. A literatura e o leitor. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2a ed., p.105-118, 2002.
- [7] JAUSS, H. R. A História da Literatura como provocação à Teoria Literária. São Paulo : Ática, 1994.
- [8] KLEIN, J. A. Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNL D 2015. Frederico Westphalen, agosto de 2015. 131p.
- [9] LUFT, G. F. Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. 302p.
- [10] MALARD, L. Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- [11] MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- [12] NETO, J. P. A Leitura como pressuposto ao ensino de Literatura. Revista ECOS. Edição nº 006 - Dezembro 2007. 70-78p.
- [13] PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Editora Global, 2009.
- [14] REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013, pp.99-112.
- [15] ROJO, R. A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- [16] ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.
- [17] SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- [18] SUASSUNA, L; PEREIRA, M. K. T. Ensino de literatura brasileira: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 38 – 57, set./dez. 2013.
- [19] ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: _____. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Editora Mercado Alegre, 1982.
- [20] _____. A leitura e o ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

Capítulo 14

Projeto de ensino para alunos do primeiro ano do Ensino Médio: Com ênfase na história do Brasil Império

*Fernanda Aparecida Coelho
Fabiano Tadeu Sampaio*

Resumo: O professor lida todos os dias com alunos de diversos estilos: desinteressados, desmotivados, entre outros, onde deve sempre instigar a curiosidade de cada um deles ao longo de toda sua trajetória e motivá-los. Deve saber identificar, compreender e auxiliar seus alunos em relação às suas dificuldades e para ajudá-los os professores buscam, dentro dos projetos, modos para facilitar a desenvoltura do aprendizado desses alunos, onde o professor auxilia-o no estudo para que a rotina se facilite. A elaboração de um bom projeto ajuda a despertar o interesse dos alunos dentro da sala de aula, motivá-los é um ponto necessário, pois, um projeto bem-sucedido depende de bons profissionais envolvidos e de motivação para que possa chegar até o fim com bons resultados. É nele que o professor identifica como será aplicado o ensino. O estudo deste determinado período (Brasil Império) como foi visto, traz enormes aprendizados e viabiliza uma reflexão do papel frente a história do Brasil na formação dos jovens na classe de aula.

Palavras Chave: Ensino; Projeto de ensino; História, Brasil Império.

1. INTRODUÇÃO

O estudo da História é de suma importância para a formação de cidadãos conscientes, onde podemos aprender com o passado os fatos vividos e vivenciar o presente, pois se não estudarmos o passado nos dá a entender que nosso aprendizado é somente a partir do qual nascemos. (FAUSTO,2002).

Com a proclamação da Independência do Brasil em 1822 por Dom Pedro I, tem-se o início ao império brasileiro, findando-se na Proclamação Da República em 1889. Este período do ponto de vista político se divide em três fases: O Primeiro Reinado (1822-1831); o Período Regencial (1831-1840) e o Segundo Reinado (1840-1889). (GRINBERGE, 2009).

O grito de independência às margens do Rio Ipiranga em 7 de setembro por Dom Pedro I, como observamos no hino nacional “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas; de um povo heroico brado é retumbante”, foi o início da libertação da pátria de Portugal, dando início a um país livre e soberano. (OLIVEIRA, 2019).

O período Brasil Império possui uma grande relevância para a história do Brasil, com avanços que trouxeram grande progresso pela busca do direito de liberdade do país. Portanto, estudar o período trará conhecimento e vivências a fim de formar pessoas com consciência da magnitude que o período traz para a vida de todos os brasileiros.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as aulas de história do Brasil Império, no 1º (primeiro) ano do ensino médio, onde os alunos que possuem dificuldade com a aprendizagem na sala de aula possam ter outra forma de poder aprender e desenvolver melhor o conhecimento, podendo introduzir a disciplina na vida dos estudantes.

Para desenvolver esse projeto os discentes farão pesquisas sobre o Brasil Império com reflexões sobre temas, textos e atividades impressas. Para tal, busca-se um maior envolvimento entre professor e alunos levando uma roda de conversa aprimorando o respeito ao colega, ouvindo e aceitando o modo de cada um pensar.

O presente trabalho será desenvolvido em 3 semanas, durante 12 dias, buscando esforço e resultado das atividades desenvolvidas que tem início e fim programado buscando atingir todos os objetivos propostos, criando uma melhor qualidade de ensino.

2. OBJETIVO GERAL

Desenvolver um projeto frente aos alunos do 1º (primeiro) ano do ensino médio de uma escola pública, para o ensino do período histórico “Brasil Império”. Tendo como objetivo um aprendizado profundo sobre o tema. Fazendo a interação de diretoria, pedagogos, professores e alunos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar revisão bibliográfica sobre o tema;
- Preparar os alunos para pesquisas sobre o Brasil Império;
- Pesquisar sobre o Brasil Império;
- Refletir sobre o tema, contribuindo melhor para o aprendizado;
- Organizar textos e atividades impressos;

3. METODOLOGIA

Este projeto será desenvolvido em 3 semanas, durante 12 dias, sendo que as aulas de história acontecem duas vezes na semana no primeiro ano do ensino médio. O estudo será caracterizado por uma proposta que será introduzida por um professor de história, com o auxílio dos coordenadores e direção da escola para um melhor aprendizado dos alunos, onde eles serão avaliados de outra forma sem ser por prova.

É definido através do esforço e resultado das atividades desenvolvidas que tem início e fim programado atingindo todos os objetivos propostos, criando uma melhor qualidade de ensino. Para sua aplicação será necessário a autorização do diretor da escola e do professor de história do ensino médio.

Para a realização do projeto o professor deverá seguir da seguinte forma: Na 1ª aula, deverá introduzir o tema para os alunos, explicando de forma rápida e clara sobre o Brasil Império, iniciando sobre a dependência do Brasil e logo em seguida orientar aos alunos o que será feito e quais serão as informações que eles deverão pesquisar, sendo que as partes de pesquisas serão sobre o Primeiro Reinado (1822 a 1831), Período Regencial (1831 a 1840) e o Segundo Reinado (1840 a 1889), buscando fatos histórico sobre o Brasil Império. Será indicado alguns livros de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho como, por exemplo, os livros dos autores Keila Grinberg e Ricardo Salles - O Brasil Imperial, volume II, 1831-1870, Keila Grinberg e Ricardo Salles - O Brasil Imperial, volume III, 1870-1889 e o livro de Boris Fausto - História Concisa do Brasil, relatando o Brasil monárquico (1822 - 1889).

Na 2ª aula, o professor irá passar aos alunos dois documentários: do Boris Fausto, 1822 a 1889 - História do Brasil - O Império e o outro documentário do telecurso de história o Império Brasileiro de 1822 a 1889, para que os alunos possam ter mais informações para a construção de seus trabalhos, os documentários serão usados para ministrar melhor o conteúdo.

Na 3ª aula, o professor irá fazer um apanhado sobre os documentários que foram passados na aula anterior, falando dos tópicos importantes dos documentários como o Primeiro Reinado, o Período Regencial e o Segundo Reinado, tirando todas as dúvidas existente e explicando as revoluções ocorridas durante o período de 1822 a 1889. É nesse momento em que o aluno adquire um maior conhecimento.

Na 4ª aula, será levado aos alunos textos que falarão sobre a independência do Brasil, 1º Reinado (1822-1831), constituição de 1824, confederação do Equador, guerra das Cisplatina, noite das Garrafadas, o período Regencial (1831 -1840), as quatro regências: trina provisória, trina permanente, uma de Feijó e a Una de Araújo Lima, o golpe da maioria e as revoltas do período regencial. O segundo Reinado (1840-1889), modernização, Barão de Mauá, Crises e instabilidades profundas e pôr fim a Proclamação Da República, logo em seguida do texto terá algumas atividades referente aos textos impressos para serem feitos e corrigidos na sala de aula.

Na 5ª aula, os alunos deverão entregar ao professor os trabalhos realizados por eles, onde será feita uma roda de conversa entre o professor e alunos discutindo sobre o que foi feito no trabalho.

E para finalizar, na 6ª aula, os alunos levarão para sala de aula curiosidades e fatos históricos encontrados sobre o Brasil Império como, por exemplo, manifestações culturais: festas e celebrações religiosas e profanas para a realização de um acervo cultural na escola.

Para que esse projeto possa ser desenvolvido será preciso a ajuda dos coordenadores escolares e um incentivo por parte dos alunos, pois para um bom projeto ser realizado tem que buscar sempre a união de todos os envolvidos.

4. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

4.1. ENSINO DE HISTÓRIA

Bittencourt (2011), evidencia que um dos objetivos centrais do ensino de História, é a formação de identidades dos alunos, trazendo para o dia a dia na sala de aula conhecimentos práticos que busca a formação de cidadãos críticos com consciência e vivência do que é fundamental em uma sociedade.

Barroso 2010, descreve o ensino de História e uma prática social que:

“extrapola a ação educativa constituída na sala de aula e na escola. Penso na prática pedagógica como algo que engendra e ultrapassa a determinação de teorias, metodologias, currículos e políticas públicas, constituindo-se com base nas trajetórias e memórias encarnadas em sujeitos sociais; no caso, educadores do campo da História. Creio que não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, principalmente numa atividade laboral em que as relações sociais são essenciais.”

Para tanto, o conhecimento histórico torna-se fundamental para a formação integral do indivíduo, pois:

“aprender a ser sujeito da história, adquirir a consciência do mundo como o ser-estado-homem-no-mundo e saber praticar esta consciência em prol da construção de um mundo cada vez mais humano, de modo que por meio de seus atos o homem o construa como um mundo cada vez mais para si mesmo, isso dá certo sobretudo quando se começa desde pequeno”. (In: GUIMARÃES; FALLEIROS, 2005, p. 4).

Portanto estudo de história vem a contribuir na formação escolar dos discentes e o estudo do período “Brasil Império” irá atuar formando cidadãos com discernimento de uma sociedade que busque os ideais de liberdade e de nacionalismo consciente. Barroso, 2010.

4.2. BRASIL IMPÉRIO

O Brasil Império é um período da história do país que ocorreu no século XIX, constituído por um governo intitulado de uma monarquia constitucional parlamentar representativa, representado pelos imperadores D. Pedro I e seu filho D. Pedro II. (Salles, 2002.)

A Proclamação Da Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822, e posteriormente aclamado em 12 de outubro daquele ano como Pedro I, primeiro imperador do Brasil, ficou conhecido como o período histórico “Brasil Império” onde o Brasil não possuía um rei como Portugal e sim o “Imperador D. Pedro I”. (OLIVEIRA, 2005.)

Assim sendo, em 1822, o assim denominado “Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves” foi instituído o “Império do Brasil”, com uma “**monarquia constitucional parlamentarista**”.

Morel 2003, define a cronologia do Brasil Império com os principais fatos ocorridos:

- 1822- 12 de outubro proclamação de Dom Pedro imperador do Brasil.
- 1823- Fechamento da assembleia constituinte.
- 1824- É outorgada a constituição.
- 1825- Nascimento do Príncipe Pedro, herdeiro da coroa brasileira.
- 1826- Morte de Dom João VI em Portugal; começam a funcionar a assembleia geral (deputados) e o senado.
- 1830- Três jornadas de julho em Paris
- 1831- 12 a 14 março noite das garrafadas no Rio de Janeiro; 19 de março imperador nomeia novo ministério; 5 de Abril imperador nomeia ministério dos Marqueses; 7 de Abril abdicação de Dom Pedro Primeiro e escolha da regência Trina provisória; 13 de Abril revolta da Mata Marroto em Salvador; 5 de julho Diogo de Feijó é nomeado ministro da justiça; 12 de julho Sedição dos exaltados no Rio de Janeiro; 7 de julho escolha da regência Trina permanente, Motins no Rio de Janeiro Pernambuco e outras localidades.
- 1832- Motins no Recife; tem início em Pernambuco e no Alagoas a cabanada que durará até 1836; Câmara dos deputados aprova reforma constitucional.
- 1833- Conflito de rua no Rio de Janeiro contra a volta de Dom Pedro I; José Bonifácio perde o cargo de tutor de Dom Pedro II; sedição federalista na Bahia; revoltas da fumaça e da carranca, ambas em Minas Gerais.
- 1834- Ato Adicional à constituição; morte de Dom Pedro Primeiro em Portugal.
- 1835- Tem início no Pará a Cabanagem movimento que durará até 1836; Feijó eleito regente uno; tem início no Rio grande do Sul à revolta Farroupilha que durará até 1845; revolta dos Malês em Salvador.
- 1837- Feijó renuncia a regência e é substituído por Pedro de Araújo Lima; Início do “Regresso”; tem início na Bahia a sabidamente movimento que durou até 1838.
- 1838- 1838 tem início no Maranhão e no Piauí a Balaiada que durou até 1842 - revolta de Manuel Congo no Rio de Janeiro.
- 1839- República Juliana em Santa Catarina.
- 1840- Lei da interpretação do ato adicional antecipação da maioria de Dom Pedro II, início do segundo reinado.
- 1841- Revisão do código de processo criminal.
- 1842- Revoltas liberais em Minas Gerais e São Paulo.

- 1848- Revolução Praieira em Pernambuco.

Segundo Oliveira 2005, o período histórico do Brasil Império se subdivide em três fases o Primeiro Reinado (1822-1831), Período Regencial (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889).

4.3. PRIMEIRO REINADO (1822-1831)

A declaração de independência do Brasil trouxe consigo inúmeros desafios a serem superados. Como a guerra travada contra províncias rebeldes, busca pelo reconhecimento internacional e implementar uma Constituição que regesse as leis do país. (Fausto, 1930).

A constituição de 1824, criada dentro do Primeiro Reinado trouxe alguns instrumentos que iniciaram o imperador com poderes para reger o país com as decisões centralizadas em D. Pedro, como **quarto poder, chamado de Poder Moderador**, que era representado por ele mesmo e que se sobrepunha aos outros três poderes.

Junior e Fonseca, 2014, apresenta os principais poderes da constituição de 1824:

- Título 1º - Do Império do Brasil, seu Território, Governo, Dinastia e Religião.
- Art. 4. A dinastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I, atual Imperador, e Defensor Perpétuo do Brasil. [...]
- Título 5º - Do Imperador. Capítulo I. Do Poder Moderador.
- Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado.

Para Fausto, 1930, o primeiro reinado conviveu com diversos conflitos, dentre esses destacam-se:

- **1824 – Confederação do Equador:** revolta dos pernambucanos liderados por Frei Caneca, que foi reprimida pelos militares;
- **1825 – Guerra Cisplatina:** conflito na qual se deu a emancipação dessa região, sendo esta, em 1828, denominada de Uruguai.
- **1831 - Noite das garrafadas:** revolta conhecida pelo enfrentamento entre brasileiros e portugueses ocorrido no Rio de Janeiro expondo a insatisfação de parte da população com o reinado de D. Pedro I.

Os desgastes entre D. Pedro I com a maioria da sociedade, principalmente a elite política e econômica, foi o que fez com que o imperador renunciasse ao trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara. Sendo assim, no ano de 1831 termina o Primeiro Reinado. (PANDOLFI, 2014.).

4.4. PERÍODO REGENCIAL (1831-1840)

O Período Regencial é situado na história do Brasil entre os anos de 1831 a 1840 após o imperador D. Pedro I deixar o cargo em favor do seu filho. Contudo, seu filho possuía apenas cinco anos de idade e, por lei, não poderia ser coroado imperador do Brasil até que completasse a maioridade, aos 18 anos. (Morel, 2003.)

Fausto, 2006, descreve o Período Regencial da seguinte forma:

“O período regencial foi um dos mais agitados na história do Brasil. Daqueles anos esteve em jogo a unidade territorial do país, e os temas da centralização da descentralização do poder, do grau de autonomia das províncias, da organização das forças armadas assumiram o centro de debate político. Nossas reformas realizadas pelos regentes são também um bom exemplo das dificuldades de se adotar uma prática liberal que fugisse aos males do absolutismo. Nas condições brasileiras, muitas medidas destinadas a dar alguma flexibilidade ao sistema político e a garantir as liberdades individuais acabaram resultando em violentos jogos entre as elites e no predomínio do interesse de grupos locais. Nem tudo se decidiu na época regencial, pois só por volta de 1850 a monarquia centralizada se consolidou, quando as últimas rebeliões provinciais cessaram.”

Principais Revoltas Populares do Período Regencial	
Guerra dos cabanos:	entre 1832 em 1835, foi um movimento rural que ao contrário das insurreições pernambucanas, por seu conteúdo, os cabanos reuniram pequenos proprietários trabalhadores do campo, índios, escravos e, no início, alguns senhores de engenho.
Cabanagem no Pará (1835- 1840):	região ligada ao Rio de Janeiro com pouca estrutura social, não havia na localidade uma classe de proprietários rurais bem estabelecidas. Era composta a sociedade por basicamente índios mestiços e trabalhadores escravos, teve como líder da rebelião Eduardo Angelim, aproximadamente 30000 pessoas morreram da província.
Sabinada na Bahia (1837 1838):	líder principal: Sabino Barroso, ela reuniu uma base ampla de apoio incluindo pessoas de classe média e do comércio de Salvador, as forças governamentais recuperaram a cidade depois de uma luta corpo a corpo que resultou em cerca de 1800 mortos.
Balaiada no Maranhão (1838 1840):	começou a partir de uma série de disputas entre grupos da elite local, transformando em uma revolta popular. Os líderes eram Raimundo Gomes e Francisco dos Anjos Ferreira.
Farroupilha no Rio Grande do Sul (1836 1845):	a figura mais importante do movimento foi Bento Gonçalves, a luta foi longa se basear nas ações da cavalaria.

Fonte: Adaptado de Boris Fausto 2006.

O término do Período Regencial foi consequência da disputa política entre liberais e conservadores. Os liberais insatisfeitos com a regência de Araújo Lima, anteciparam a maioria do príncipe do Brasil, Pedro de Alcântara fazendo o chamado **Golpe da Maioridade** em 1840 dando início o Segundo Reinado.

4.5. SEGUNDO REINADO (1840-1889)

Com a necessidade de um poder maior no estado, os Liberais apresentaram como solução para os problemas vividos à ascensão de Dom Pedro ao trono, sendo assim, Pedro II assumiu aos 14 anos o trono do Brasil, em julho de 1840. (Schwarcz, 2001.)

Lobo 1985, descreve a situação da maioria do príncipe:

Diziam os palacianos: “Se todos nós queremos a maioria do príncipe como único meio de salvação da pátria, e sendo o príncipe nascido entre nós, a que vêm as denominações de partido português e partido nacional? Sejamos nós maioristas os liberais, e os que resistem- os conservadores”, e assim se fez.

Para tanto, o Segundo Reinado, teve quarenta e nove anos a frente do poder e que, segundo Neves, pode ser dividido da seguinte maneira:

- **Consolidação** (1840-1850): quando o imperador estava no poder e estabeleceu-o, a seu modo, sobre o país, colocando políticos e províncias rebeldes sob seu controle.
- **Auge** (1850-1865): quando o poder do imperador era amplo e sua posição estava consolidada.
- **Declínio** (1865-1889): quando surgem contestações contra a posição de D. Pedro II, e a economia do país não ia bem.

O término da monarquia no Brasil veio com o desgaste dessa forma de governo, por parte dos interesses da elite política e econômica presentes no país (a Igreja, o Exército e a elite escravocrata). Assim sendo, no dia 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca, liderando tropas militares, destituiu o Gabinete Ministerial, e José do Patrocínio proclamou a República no Brasil. (Fausto, 2006.)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto abordamos o assunto do Brasil Império como um projeto de ensino para o ensino médio da rede pública, através dele os alunos terão outra forma de conhecimento sobre assunto, aprenderão de forma mais dinâmica, fugindo do aprendizado individual. Buscarão fatos sobre o Brasil Império, principalmente no Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado.

O estudo deste determinado período (Brasil Império) como foi visto, traz enormes aprendizados e viabiliza uma reflexão do papel frente a história do Brasil na formação dos jovens na classe de aula, a fim de formar cidadãos com conhecimento e discernimento da importância do patriotismo que devemos ter perante a nação.

Verifica-se também que, diante das observações realizadas, foi possível detectar que este projeto tem como papel buscar mais o envolvimento dos alunos dentro da sala de aula, contribuindo para mais conhecimento, esclarecendo sobre a importância do aprendizado.

O projeto traz consigo o reforço de aprendizado, com atividades dinâmicas, interações entre todo o corpo docente e o discente, formando opiniões que contribuirão de forma significativa na formação do estudante.

REFERÊNCIAS:

- [1] BARROSO, Véra Lucia Maciel Ensino de história: desafios contemporâneos... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- [2] BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=601> Acessado em 07/12/2020.
- [3] FAUSTO, Boris. Brasil Imperial. Disponível em: <<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Brasil-Imperial-B%C3%B3ris-Fausto/66945301.html>>. Acessado em 26 de outubro de 2020.
- [4] GUIMARÃES, M. N.; FALLEIROS, I. Os diferentes tempos e espaços do homem: atividades de Geografia e de História para o ensino fundamental. SP: Cortez, 2005.
- [5] MOÇO, Anderson. 14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acessado em 24 de outubro de 2020.
- [6] Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular Educação e a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em 15 de outubro de 2020.
- [7] MARCONDES, José Sergio, 2006: Conceito de Projeto O que é? Definição, Características, Aplicação, disponível em: <<https://gestaodesegurancaprivada.com.br/conceito-de-projeto-o-que-e-definicao/#:~:text=O%20conceito%20de%20projeto%20pode,um%20servi%C3%A7o%20ou%20produto%20final>>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.
- [8] Lima, Oliveira. O movimento da independência (1821-1822) / Oliveira Lima. – Edição fac-similar. – Brasília: FUNAG, 2019
- [9] Roteiro para Elaboração de Projetos em 11 etapas. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaopedaletra.com/roteiro-para-elaboracao-de-projetos/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.
- [10] SOUZA, Andreia Cristina de. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva do Professor PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_artigo_andreia_cristina_de_souza.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.
- [11] QUEIROZ, Túlio. Brasil Império. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/brasil-imperio.htm>>. acessado em 16 de outubro de 2020.
- [12] VIEGAS, Amanda. Conheça Os 5 Maiores Desafios do Professor, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/maiores-desafios-do-professor/>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- [13] SILVA, Daniel Neves. Brasil Império. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/brasil-monarquia.htm>>. Acessado em:05 de outubro de 2020.
- [14] FAUSTO, Boris.1822 a 1889- História do Brasil- O Império, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v9Dux7sVmVw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.
- [15] Telecurso de História. Império brasileiro 1822 a 1889, 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=n_c145jhyT0&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

- [16] GRINBERGE, Keila, SALLES Ricardo. O Brasil Imperial, volume II: 1831-1870/organização. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009.
- [17] FAUSTO, Boris, 1930- História Concisa do Brasil / Boris Fausto. – 2. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- [18] OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A ideia de império e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824) Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042005000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01/10/2020.
- [19] SALES, Ricardo Henrique. O Império do Brasil no contexto do século XIX. Escravidão nacional, classe senhorial e intelectuais na formação do estado. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alm/n4/2236-4633-alm-04-00005.pdf> Acessado em 03/10/2020.
- [20] PANDOLFI, Fernanda Cláudia. Rumores e política no Rio de Janeiro e em Minas Gerais no final do Primeiro Reinado. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v33n2/0101-9074-his-33-02-00307.pdf>. Acessado em: 20/10/2020
- [21] JUNIOR, Walter Guandalini. FONSECA, Ricardo Marcelo. OS ARQUITETOS DA INDEPENDÊNCIA: O CONSELHO DE ESTADO E A CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1822-1834). Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/prole/v17n34/v17n34a07.pdf>. Acessado em 20/10/2020.
- [22] LOBO, Júlio da Silveira. Apontamentos para a história do segundo reinado. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/182928>. Acessado em 23/10/2020.
- [23] SCHWARCZ, Lilia Moritz. O império em procissão: ritos e símbolos do segundo reinado. Jorge Zahrs, Rio de Janeiro, 2001.
- [24] MOREL, Marco. O período das regências (1831-1840). Jorge Zahrs, Rio de Janeiro, 2003.

Capítulo 15

O ensino de história das doenças a partir de fontes primárias em sala de aula

Raiza Aparecida da Silva Favaro

Lucas do Nascimento Rodrigues

Gabrielle Legnaghi de Almeida

Resumo: Neste trabalho buscou-se analisar e mostrar a viabilidade de uma proposta de intervenção didático-pedagógica acerca da história das doenças, relacionando as epidemias da América Ibérica colonial do século XVIII, com a atual pandemia do novo coronavírus. Para isso, constatou-se no livro didático uma certa escassez de tratativas quanto às epidemias e os impactos das doenças no decorrer da história, e assim, foram consideradas as hipóteses e perspectivas de trabalho com fontes primárias, mas, adequando-as para sua utilização como recursos didáticos, sendo elas o *Erário Mineral* (1735) e as *Cartas Ânua de la Província Jesuítica del Paraguay* (1714-1762). Foram utilizados como referencial teórico a discussão trazida por Singer (1996), sobre o conceito de *Sindemia*, a fim de ser problematizado em sala de aula; para além deste, consideramos a discussão de *hegemonia dos saberes*, trazida por Foucault (2000), como meio de contribuir ao estudo de história das doenças que muitas vezes fica obscurecido pela historiografia. Com Isabel Barca (2004) procura-se ampliar o debate sobre a viabilidade de uma intervenção em sala de aula visando contribuir para a formação cidadã e o senso crítico dos alunos para com a realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de História, COVID-19, História das Doenças.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, que teve início em 31 de dezembro de 2019, trouxe diversos impactos para a sociedade, o número de mortos pela doença, pode chegar a quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Com as restrições impostas pelos órgãos sanitários e governamentais, o cotidiano e as relações foram modificados, o ensino, sobretudo no nível básico, foi gravemente afetado, durante a pandemia, a necessidade de ensino remoto evidenciou dificuldades na maior parte das escolas brasileiras, em especial nas unidades públicas, onde foi possível somar o despreparo tecnológico à falta de conhecimento de utilização de ferramentas virtuais.

Entendemos que a grande mortalidade trazida pela COVID-19 está relacionada com outras patologias e, sobretudo, evidenciando e causando inúmeros impactos de ordem social. Com isso, nos utilizamos como referencial teórico as discussões acerca do conceito de *Sindemia*, cunhado pelo antropólogo e médico norte-americano Merrill Singer; em suas palavras, *Sindemia* é “um conjunto de problemas de saúde intimamente interligados e que aumentam mutuamente, que afetam significativamente o estado geral de saúde de uma população no contexto de persistência de condições sociais adversas” (SINGER, 1996, p.99).

Para além disso, outro norteador teórico utilizado no embasamento para o presente trabalho são as ideias trazidas pelo filósofo francês Michel Foucault (2000). Para o autor é essencial estudar as formas como os saberes se confrontavam, de modo que alguns saberes se consagram historicamente, mas outros não. Nesse sentido, ao usar o conceito de “arqueologia”, como uma analogia, Foucault (2000) tem por objetivo mostrar que o arqueólogo no sentido literal escava, desta forma “reconstrói a história”. Sendo assim, segundo o autor, os saberes estão disputando hegemonia e projeção, por isso ao analisar um período da história precisamos “escavar” para poder reconstruir o cenário do passado que acabou sendo obscurecido.

A partir do contexto pandêmico é ressaltada a importância do ensino de história não só para a formação educacional dos estudantes, como disciplina ocupante dos currículos escolares, mas também como fundamental para a formação cidadã, que através de uma compreensão histórica mais fundamentada, elabora-se um senso crítico, capaz de analisar a dinâmica social que os cercam, pois, ao ensinar História “não pode prescindir de pensar o mundo além da sala de aula. É necessário abrir os ambientes de aprendizagem histórica a outros espaços, levando os alunos a refletir sobre seu cotidiano” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.150).

A partir do que é – comumente – apresentado nos materiais didáticos, percebe-se uma ausência de tratativas a respeito do impacto das epidemias nas sociedades, sendo raramente retratadas nos livros didáticos de história. Com isso, este trabalho busca elencar as possibilidades de discussão docente, trazendo uma proposta de intervenção em sala de aula, levando fontes primárias como recursos didáticos, bem como a discussão acerca do conceito de *Sindemia*, a fim de, juntamente com os alunos, promover o saber histórico crítico.

Como recorte para a intervenção, propomos discutir o século XVIII na América colonial, elencando epidemias e tratamentos ocorridos no período, nos domínios da Espanha e Portugal. Para isso, a partir das experiências dos autores deste trabalho através do Programa de Iniciação Científica (PIC) e do Programa Residência Pedagógica (RP/Maringá), a proposta de intervenção terá sua discussão feita através de alguns excertos de fontes primárias, entendidas nesse caso como recursos didáticos, sendo eles as “*Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay*” (1714-1762), escrita pelos padres jesuítas na Bacia Platina e o manual de medicina “*Erário Mineral*” (1735) escrito pelo cirurgião português Luís Gomes Ferreira, que versam sobre as epidemias e tratamentos médicos na América Colonial.

O uso escolar das fontes históricas é defendido por vários autores da área do ensino e aprendizagem histórica. Isabel Barca (2004), por exemplo, propõe a superação da aula de história tradicional, com o emprego das fontes históricas, entendendo que o conhecimento histórico deve ser construído por meio de procedimentos parecidos com os dos historiadores, ou seja, mediante a metodologia da ciência histórica que engloba crítica das evidências históricas.

2. HISTÓRIA E HISTIRIOGRAFIA DAS DOENÇAS: USOS E POSSIBILIDADES

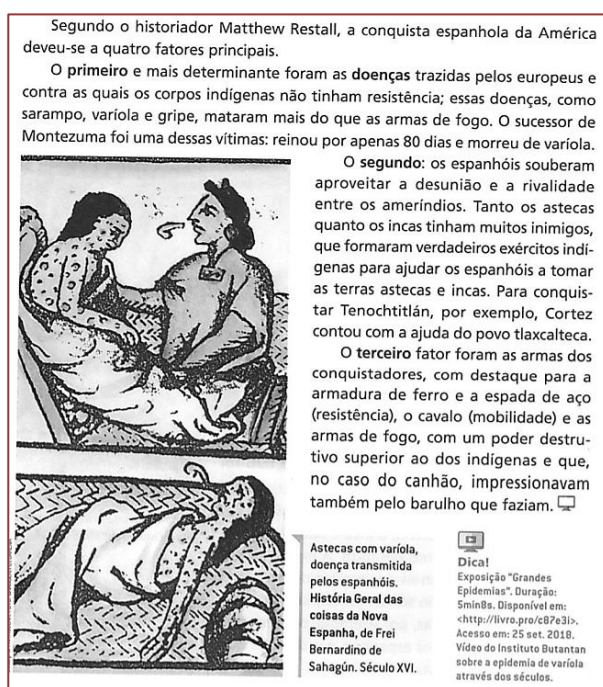
A partir da Nova História, corrente historiográfica cunhada principalmente a partir da década de 1970 na Escola dos Annales, a história das doenças e outras temáticas começaram a ser objetos de estudo mais efetivo dos historiadores. O uso de novos documentos, para além de fontes documentais tradicionais possibilitou novas análises e perspectivas.

Desta forma se faz necessário considerar que as evidências da vida humana e suas relações, que se dão pelos mais diversos fatores, não sendo diferente no caso das doenças. Um dos autores dedicados a nova possibilidade de estudo foi o historiador Jaques Le Goff (1985), para ele as doenças pertencem a História, porque elas são, antes de mais nada mortais.

Assim, em oposição a uma História tradicional, a historiografia das doenças se amplia com o objetivo de refletir criticamente sobre a arte da cura; a institucionalização da medicina; o adoecer; as concepções de doença e doentes; entre outras possibilidades, a partir da consideração de que as doenças são processos sociais e devem ser entendidas dentro de um contexto político, econômico, social e científico.

Partindo de tais pressupostos, ao nos indagarmos sobre o alcance da história das doenças na sala de aula, vemos um certo distanciamento entre as discussões acadêmicas acerca da temática e o ensino de história na rede básica. Um dos meios que nos utilizamos para tal constatação, foi a análise de materiais didáticos voltados para o ensino básico, como o exemplo que podemos ver a seguir.

Figura 1 – Excerto de livro didático, em que as epidemias são citadas



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2018, p.139.

Ao analisar o livro didático *"História: Sociedade e cidadania"*, 7º ano, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018), verificou-se que da totalidade dos dois capítulos que abarcam sobre o período colonial na América, sendo eles *"Conquista e colonização espanhola da América"* e *"América Portuguesa: Colonização"*, apenas o excerto contido na Figura 1, mostrada acima, traz à tona a questão das epidemias no período colonial.

Isso demonstra uma certa tendência, onde as questões que envolvem as epidemias geralmente são lembradas como fatores determinantes para a dominação ibérica sobre os nativos americanos apenas nos períodos de primeiro contato, passando ilesas pelo restante dos períodos que se sucederam.

A partir disso, para embasar a proposta de intervenção do presente trabalho, selecionamos alguns escritos produzidos período colonial que dissertam sobre as epidemias de sua época, que são entendidos como fontes primárias, mas, conforme a proposta, seriam adequadas para a utilização enquanto recurso didático.

A primeira delas seriam as *"Cartas Anuais de la Provincia Jesuítica del Paraguay (1714-1762)"*, foram produzidas no contexto das missões dos padres jesuítas com os nativos indígenas da América, onde são narrados os momentos de epidemias nas reduções jesuíticas da Bacia Platina.

Também utilizamos do manual médico “*Erário Mineral (1735)*” de Luís Gomes Ferreira, onde são demonstrados tratamentos para enfermidades nas Minas Gerais setecentistas. O *Erário Mineral (1735)* é um repositório das concepções medicas da região de Minas Gerais no século XVIII.

Com isso, a partir da análise do livro didático e da verificação da escassez de tratativas quanto as epidemias e tratamentos no período colonial, nos detemos a análise das fontes primárias no sentido de verificar sua viabilidade, quanto a sua utilização como recurso didático para o ensino de história na sala de aula, da qual discutiremos os resultados a seguir.

3. PROPOSTA DO USO DE FONTES PRIMARIAS EM SALA DE AULA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados na década de 1990, a saúde faz parte dos temas transversais, ou seja, esta temática não constitui uma disciplina, mas pode ser incorporado mediante as áreas de conhecimento já existentes. No que se refere a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), currículo em vigor, saúde e doença são abordadas nas áreas de ciência e/ou educação física, não estando inseridas no conteúdo de história (OLIVEIRA, 2021).

No entanto, entendendo que a mesma BNCC preconiza o ensino de história, englobando o período colonial da América, e considerando que a História analisa a ação da humanidade no tempo e no espaço, e ainda, entendendo que esta temática está presente nas vivências humanas, entendemos que se faz necessário discutir a história das doenças nas salas de aula do Ensino Básico. Como exposto, a partir da análise de material didático, contata-se a ausência de discussões suficientes sobre a história das doenças, o que não pode se tornar um impedimento para o trabalho do tema em sala de aula.

Através do contexto da Pandemia da COVID-19, notamos a ocorrência de inúmeras mudanças nas relações cotidianas como um todo, e sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem. Visto que “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social” (HELLER, 1985, p.20), nesse sentido, se reforça a ideia de que no ensino de história, “é necessário abrir os ambientes de aprendizagem histórica a outros espaços, levando os alunos a refletir sobre seu cotidiano” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.150).

No contexto pandêmico do coronavírus, surge o debate sobre o método de ensino durante a quarentena, mesmo que com o passar do tempo houve flexibilidade, até a volta a normalidade, ainda se encontram questionamentos, como também surge a problemática sobre o que se ensina nas salas de aula, e como a disciplina de história pode contribuir nesse momento para o entendimento do contexto atual (OLIVEIRA, 2021).

Por isto consideramos para este trabalho analisar o contexto pandêmico através do conceito de Sindemia, visto que, de acordo com a linhagem metodológica de Singer (1996), a COVID-19, seria mais que uma infecção com síndrome respiratória aguda grave causada pelo coronavírus 2 (SARS-COV), pois está associada a uma série de doenças não transmissíveis, como hipertensão, obesidade, doenças cardiovasculares, entre outras. Além disso sob essa perspectiva para determinados grupos sociais a gravidade da doença pode aumentar exponencialmente.

Como sabemos o ensino escolar é marcada por desigualdades, exclusões, elitismo, etc. Desta forma fica perceptível como os alunos da rede pública de ensino se viram mais prejudicados com o contexto pandêmico. Além disso, tem de se levar em consideração todo o contexto em que os alunos em idade escolar estão envolvidos, não só no tocante ao ensino remoto, mas das próprias percepções e opiniões acerca da realidade em que estão inseridos, no contexto de acesso ao conhecimento, sendo que as redes sociais, muitas vezes, que acabam por ser e tornar fontes de informação.

Essa dinâmica colabora com a ausência de reflexões mais profundas que atribuam significado histórico, social ou cultural ao contexto vivido. Ainda é necessário refletir que: “las actividades que la juventud realiza a través de internet repercuten importantemente en las formas en la que obtienen información y desarrollan competencias y habilidades en campos como el social, el cultural y el de formación” (CHAVEZ, 2017, p.289).

A abordagem da História das doenças, proposta para este trabalho não pretende responder todas as questões levantadas, mas contribuir com a parcela que lhe cabe na promoção de uma formação cidadã, que leve aos estudantes algumas formas para uma compreensão crítica da realidade a partir do pensamento histórico de que as doenças pertencem a história. Quando se diz formação cidadã, acentua-se que a realidade (pandêmica) deve ser relacionada com outros acontecimentos do passado, para que seja entendida de modo que se produzam ações coletivas capazes de dar conta problemática que se apresenta.

Partindo disso, selecionamos alguns excertos das fontes que versam sobre a vivência das epidemias no período colonial, onde são relatadas as vivências cotidianas, tratamentos e impactos. A partir dos mesmos, fica possível a problematização da temática, verificação de semelhanças e diferenças com a pandemia atual, guardadas as proporções de seus contextos particulares.

O excerto a seguir foi retirado das *“Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay”* (1714-1762), e consiste no relato de um Padre Jesuíta que coordenava uma missão de índios no período em que se deu uma epidemia:

Ya casi três meses estoy luchando com la peste... eso conseguí, que sólo a paso lento avanza, no postrando a todo el Pueblo a la vez. Em el lugar que dista 4 millas del pueblo, hice yo levantar unos 50 ranchos, adonde hago trasladar a los enfermos, cuando se notan los primeros síntomas de la peste... y cuando se declara las viruelas, hago sacar al enfermo de su casa y quemarla y construir otra en otra parte. (JESUÍTAS, [1735-1743] 2017, p.602).

Naturalmente, levar o conetúdo em sua língua original – espanhol- seria uma dificuldade, mas que com auxílio e mediação e tradução do professor seria facilmente superada. Nesse sentido julgamos a narrativa como oportuna de se trabalhar em sala de aula, pois versa sobre uma medida de isolamento social, sendo que os infectatos foram isolados fora do povoado, como medida para atenuar o contágio, semelhante, de certo modo, ao realizado na pandemia atual, como podemos ver na sequência do relato.

también tengo otras habitaciones fuera del Pueblo para aquellos que están en comunicación con los apestados. Estas diligencias evitaron, pues, que no se haya contagiado todo el Pueblo. Solamente entre os aislados hay casos de enfermedad y rarísimas veces en el Pueblo, y parece va desapareciendo la peste, por cierto, muy a satisfacción mía (JESUÍTAS, [1735-1743] 2017, p.602).

Além do caráter semelhante com a pandemia atual, se faz necessário compreender a epidemia relatada em seu tempo, discutir com os alunos a a sociedade em questão, sobretudo no tocante aos tratamentos médicos e da noções vigentes, como na questão que a microbiología ainda não havia sido descoberta.

Já no contexto em que está inserido a obra *“Erário Mineral”* (1789), em Minas Gerais, foi o momento em que a região chamou atenção pelas primeiras descobertas de jazidas de ouro no século XVIII, assim pessoas de diversas regiões do Brasil e da Europa se encontraram, compartilhando saberes e culturas, o que gerou uma medicina Multifacetada, onde a partir das concepções do autor e de parte dos habitantes da região o corpo era visto como mágico e o universo entendido como uma grande cadeia de seres, em que plantas, animais, amuletos e até partes do corpo humano eram utilizados no afã de conseguir a cura.

O trecho que segue é uma das diversas formas de tratamento presentes no *Erário Mineral* (1735), neste ele ensina como tirar manchas da pele de criança:

Pôr em cima do sinal a mão de qualquer defunto e deixá-la estar até que a parte se esfrie bem faz desaparecer os sinais ou manchas dentro de poucos dias; alimpar ou esfregar as manchas com as páreas ainda quentes de uma mulher parida faz o mesmo efeito; untar os sinais com o primeiro esterco das crianças quando nascem, a que chamam ferrado, deixando-o secar na parte, também é bom remédio; mesmo faz o sangue menstrual das mulheres posto na nódoa (FERREIRA, 1735, p 414).

A partir do excerto, conseguimos notar como é peculiar o tratamento de Ferreira (1735), alguns dos itens utilizados por ele, atualmente jamais seriam vistos com “bons olhos”, mas trazendo tal perspectiva para a sala de aula conseguimos demonstrar para os estudantes como o entendimento da cura se altera em determinado tempo e espaço e como concepções culturais, religiosas e sociais, podem influenciar no entendimento das doenças, contribuindo para um senso crítico da realidade que estamos inseridos, bem como promovendo uma formação cidadã.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a história das doenças não é comumente desenvolvida nos livros didáticos de história, pretendeu-se propor a abordagem deste tema através de certos de fontes primárias, sendo elas, as “*Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay (1714-1762)*”, e o tratado médico “*Erário Mineral (1735)*”, a partir de tais documentos, pode-se trabalhar medidas de isolamento e as concepções acerca das doenças no tempo e espaço.

O uso de tal material possibilita incorporar novos elementos para a aprendizagem histórica. Portanto, este trabalho teve como objetivo trazer uma possibilidade, entre tantas outras formas de abarcar a História das doenças em sala de aula. Com isso, entendemos que é possível trazer aspectos do passado para traçar comparativos com o presente.

A pandemia da COVID-19 colocou na mesa o debate sobre como as mais diversas sociedades lidaram com as doenças. Assim pesquisadores do campo da história e de outras áreas se concentraram na presente temática afim de buscar algum tipo de parâmetro para contemplar o presente.

Mas o fato é que as doenças não se manifestam de maneira igual, já que provém de um determinado tempo e espaço e as concepções culturais e sociais podem alterar o tratamento e visão da mesma, já que a sociedade se reorganiza a partir da doença. Como aponta Hanna Arendt (2011) toda crise é também uma porta aberta para a criação e a inovação, assim além do estudo das fontes trazer uma perspectiva sobre a História das Doenças, pode-se também abrir caminho para uma formação crítica por parte do aluno do momento atual, onde os impactos da pandemia trouxeram cicatrizes profundas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- [1] ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- [2] BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (Org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- [3] BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania: 7º ano - ensino fundamental. 4ª Ed. São Paulo: FTD, 2018.
- [4] BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2019. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso 03 de Dez. 2021.
- [5] BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>> Acesso em 03 Dez.de 2021.
- [6] CHÁVEZ, A. R. Información líquida en la era de la posverdad. Revista General de Información y Documentación. Madrid, vol. 28, no 1, 2018, p. 283- 298.
- [7] FERREIRA, Luís Gomes. Erário Mineral. Org. Júnia Ferreira Furtado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/ Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2002.
- [8] FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- [9] HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2ª Ed., 1985.
- [10] JESUITAS. 2017. Cartas anuas de la Provincia Jesuítica de Paraguay. 1714-1720. 1720-1730. 1730-1735. 1735-1743. 1750-1756. 1756-1762. Biblioteca de estudios Paraguayos, Asunción, v.112.
- [11] LE GOFF, Jacques (org). As Doenças tem história. Lisboa: Terramar, 1985.
- [12] OLIVEIRA, Thayane Lopes. A história das doenças nas aulas de História: uma abordagem possível. Revista História Hoje. V. 10, n 20, p.33-50. Julho de 2021.
- [13] SCHIMIDT, Maria auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.
- [14] SINGER M. A dose of drugs, a touch of violence, a case of AIDS: conceptualizing the SAVA syndemic. Free Inq Creat Sociol 1996; 24:99-110.

Capítulo 16

Focos de aprendizagem científica: Análise de uma aula de Química remota sobre substâncias puras e misturas do Programa Aula Paraná

João Paulo Silva

Bruno Rodrigues Feitosa

Vanessa Kienen

Priscila Bonfim Gonçalves

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Resumo: Durante a pandemia de COVID-19, as escolas públicas de educação básica do estado do Paraná tiveram que recorrer ao ensino remoto emergencial e criaram o Aula Paraná, ou seja, a oferta de aulas pela televisão, celular e computador. Este trabalho teve por objetivo identificar as evidências de focos de aprendizagem científica que uma aula remota de Química sobre substâncias puras e misturas disponíveis no Aula Paraná possibilita desenvolver. Em termos metodológicos, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu uma aula do primeiro ano do Ensino Médio sobre a temática em questão. Este material foi analisado com base nos ensinamentos da análise de conteúdo a partir de seis categorias a priori: foco 1 - desenvolvimento do interesse pela ciência; foco 2 - compreensão do conhecimento científico; foco 3 - envolvimento com o raciocínio científico; foco 4 - reflexão sobre a natureza da ciência; foco 5 - envolvimento com a prática científica; foco 6 - identificação com o empreendimento científico. Na análise realizada conseguimos identificar que alguns indícios de algumas dimensões da aprendizagem científica são possibilitados no Aula Paraná e podem contribuir para a aprendizagem do estudante em diferentes momentos como as falas do professor; nas interações imaginárias com o cotidiano do aluno; no desenvolvimento de interesse pelo conteúdo por meio de metodologias diversificadas; na representação de uma comunidade mesmo que virtual e na utilização de recursos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, defendemos que os focos de aprendizagem científica são um instrumento potente para analisar o ensino remoto emergencial paranaense, pois podemos verificar indícios de sua existência em várias dimensões.

Palavras-chave: Ensino de Química, Focos de aprendizagem científica, Aula Paraná.

1. INTRODUÇÃO

Devido à pandemia de COVID 19, mudanças no sistema de ensino tiveram que ser feitas e o ensino emergencial remoto foi colocado em prática com o programa aula Paraná que por meio deste recebe a missão de suprir necessidades acadêmicas dos alunos. No sentido de buscar uma contribuição para as mudanças no sistema de ensino, utilizamos um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas à aprendizagem em ambientes informais, denominados de focos de aprendizagem científica. Os focos são entendidos como evidências de aprendizagem científica e estão relacionados: interesse científico, conhecimento científico, prática científica, reflexão sobre a ciência, comunidade científica, identidade científica (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Os focos possibilitam uma visão ampla da aprendizagem científica, uma vez que envolvem seis dimensões: interesse; conhecimento; prática; reflexão; comunidade; identidade. E podem ser usados para identificar e discutir evidências de aprendizagem científica, em especial, um amplo conjunto de interesses, conhecimentos, atitudes e competências. Os focos são: Foco 1: Desenvolvimento do interesse pela ciência; Foco 2: Compreensão do conhecimento científico; Foco 3: Envolvimento com o raciocínio científico; Foco 4: Reflexão sobre a natureza da ciência; Foco 5: Envolvimento com a prática científica; Foco 6: Identificação com o empreendimento científico. Assim, o presente trabalho tem como propósito evidenciar focos de aprendizagem em uma aula de química de ensino remoto deste novo programa. A análise de conteúdo abordada nesta pesquisa é uma forte ferramenta que pode ser utilizada em muitos casos para analisar subjetivamente os conteúdos abordados com base nos focos de aprendizagem científica.

2. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu a escolha de uma das aulas disponíveis na plataforma Aula Paraná. A vídeo-aula escolhida foi sobre misturas e substâncias puras sendo o primeiro contato do educando com a química no ensino médio.

Primeiramente, a vídeo-aula foi transcrita e descrita afim de se obter maior quantidade de dados possíveis. Este processo seguiu critérios rigorosos de confiabilidade com a finalidade de manter a íntegra e a factualidade do material produzido. Segundo passo foi a análise de conteúdo onde foi organizado o material criando unidades de registros e as classificando conforme os eixos dos focos de aprendizagem. Terceiro passo foi analisar o material subjetivamente a fim de se obter padrões e conseguir extrair informações relevantes o que se pretendeu observar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os focos de aprendizagem relacionados ao envolvimento com o raciocínio científico (foco 3) e conhecimento (foco 2) que fazem parte o processo de construção do ensino-aprendizado de Química. No que lhe concerne, a ênfase destes dois focos na aula remota de química analisada justifica-se pelo aparecimento de 41 unidades de registro relacionadas ao foco 3 e 34 unidades de registro relacionadas ao foco 2.

Um destes focos, o envolvimento com o raciocínio científico, surge em diferentes momentos da aula. Logo no início da aula, o professor utiliza uma lousa para transmissão de sua apresentação, faz uso de mapa conceitual e utiliza de uma caneta magnética para a edição da apresentação.

Conseguimos identificar o foco de aprendizagem, conhecimento em muito indício na aula analisada, especialmente, durante as apresentações de conceitos científicos dispostos nas apresentações e nas falas do professor que ministrava a aula. Durante a condução da prática pedagógica, o professor expressa esse foco ao explicar, por exemplo, a temperatura necessária para que a água entre em estado de ebulição e de solidificação.

Ao analisarmos evidências dos focos de aprendizagem científica relacionadas a interesse (foco 1), criatividade (foco 4), comunidade (foco 5) e identidade (foco 6), percebemos uma baixa frequência destes focos de aprendizagem presentes na aula remota de química.

O foco de aprendizagem científica interesse (foco 1) é evidenciado quando o professor discute as representações moleculares dispostas na apresentação digital. E quando professor responde algumas perguntas relacionadas a este conteúdo e logo desafia os alunos a identificarem uma substância pura ou uma mistura. Por outro lado, o foco de identificação com o empreendimento científico (foco 6) possuem

indícios quando o professor apresentou o programa Aula Paraná, discursando sobre seu nome e fez a apresentação da disciplina.

Outro foco importante para esta sessão é o do envolvimento com a prática científica (foco 5) que esteve presente algumas vezes durante a aula, mais recorrentemente, quando o professor recebe os alunos com boas-vindas, pontuando o espaço virtual que estão presentes e pedindo que se acomodem confortavelmente. Por fim, o foco de aprendizagem que denominados ser criatividade (foco 4) que foi evidenciado quando o professor discute o processo homogêneo de misturas ao referir-se a mistura de água e açúcar.

Neste sentido, podemos perceber que estes quatro focos: comunidade, interesse, identidade e criatividade apresentam indícios de fazerem parte do contexto da aula remota, porém, acreditamos que em virtude dos desafios tecnológicos enfrentados pelo professor neste ambiente, estes focos podem surgir com menor frequência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar evidências de focos de aprendizagem científica que uma aula remota de Química sobre substâncias puras e misturas disponíveis na plataforma do Aula Paraná possibilita desenvolver. Ao analisarmos e discutirmos a aula em questão, foi possível notar que alguns focos de aprendizagem científica surgem com maior frequência, enquanto outros, com menor frequência.

REFERÊNCIAS

- [1] APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 nov. 2021.
- [2] ARRUDA, S. M. et al. O aprendizado científico no cotidiano. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 2, p. 481-498, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251027945016> > Acesso em: 26 nov. 2021.
- [3] ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 3, p. 25- 48. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734> Acesso em: 05 dez. 2021.
- [4] FEJOLO, T. B.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Aprendizagem científica informal no PIBID: identificando e interpretando os focos. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.30, n.3, p. 628-649, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n3p628> Acesso em: 05 dez. 2021.
- [5] NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning science in informal environments: people, places, and pursuits. Committee on learning science in informal environments, national research council of the national academies. Washington, DC: The National Academies Press, 2009. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/12190.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

Capítulo 17

Utilização de mapas conceituais como apoio às aulas expositivas na disciplina de Introdução a Ciência da Computação

*Agnaldo da Costa
Luiz Alberto Pilatti
Geraldo Ranthum*

Resumo: Este artigo descreve uma proposta de trabalho usando mapas conceituais com os alunos do primeiro ano do curso de Ciência da Computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Santa Helena. A grande dificuldade na assimilação dos conceitos nas disciplinas introdutórias do curso de ciência da computação é um dos grandes desafios para os alunos das turmas dos períodos iniciais e para os professores, por possuírem conceitos que os mesmos não estão familiarizados além de a disciplina ser extensa e predominantemente teórica. Diante deste problema buscou-se alternativas pedagógicas para uma aprendizagem significativa, por meio da utilização de mapas conceituais, objetivando a assimilação dos conteúdos teóricos tendo como base as aulas expositivas. A junção dessas duas metodologias de ensino e os benefícios obtidos com o método utilizado, é o tema de discussão desse artigo, mostrando as etapas e resultados alcançados nas atividades práticas realizadas.

Palavras-Chave: Mapas Conceituais; Aprendizagem; Ciência da Computação.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem requer métodos didáticos e um grande esforço por parte do docente, para atingir o objetivo final com seus alunos, que é a aprendizagem. Luckesi (1994) ao discutir a respeito dos procedimentos que os docentes devem utilizar no cotidiano escolar, mostra a sua preocupação em atender os anseios dos alunos, com propostas diferentes e inovadoras: Segundo Luckesi (1994), “os professores quando elaboram seus planos de ensino e suas aulas, devem perguntar se a técnica que irão utilizar está relacionada à proposta pedagógica ou se escolheram suas propostas pedagógicas utilizando como critérios a comodidade e a facilidade”

Diante destes questionamentos buscou-se alternativas para alinhar os conteúdos da disciplina de Introdução a Ciência da Computação a um método que pudesse facilitar o entendimento dos alunos sobre os conteúdos ministrados.

A disciplina de Introdução a Ciência da Computação do bacharelado em Ciência da Computação possui uma ementa extensa e com vários conceitos que serão aprendidos pelos alunos em períodos posteriores e em um curto espaço de tempo, pois as aulas são semestrais. A opção pedagógica escolhida para minimizar este problema é a utilização da aprendizagem significativa propostas por (AUSUBEL et al., 1978). A aprendizagem significativa resulta na aquisição de novas informações mediante esforço intencional do aluno para fixar a nova informação com conceitos ou proposições relevantes presentes na estrutura cognitiva deste (AUSUBEL et al., 1978). Por ser uma disciplina introdutória, é comum aos alunos trazerem na sua estrutura de conhecimento conceitos que podem ser aproveitados como ponto de partida e, utilizados nas abordagens iniciais pelo professor.

Na aprendizagem significativa usa-se mapas conceituais, também chamada de teoria da assimilação. Essa teoria prioriza a aprendizagem significativa, que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada em forma de estrutura cognitiva. A estrutura cognitiva representa todo um conteúdo informacional que pode ser armazenado por um indivíduo e organizado de uma certa forma em qualquer modalidade do conhecimento.

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística: i) o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo, por ser um conteúdo extenso e para que aluno possa aprender de fato, esse conhecimento deve ser trabalhado com significação. ii) aumenta a capacidade de aprender outro conteúdo de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida, como os alunos já possuem conhecimentos prévios que serão lembrados, há uma potencialização para gerar novos conhecimento, iii) uma vez esquecida, facilita a “reaprendizagem”, uma vez que os temas são interligados, pois a utilização de mapas conceituais, permite as ligações entre os conceitos, estabelecendo uma relação cognitiva, caso sejam esquecidos.

A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa, onde há interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem, no caso da proposta pedagógica escolhida o conhecimento prévio do aluno é um item importante do processo.

Este trabalho apresenta uma proposta de utilização de mapas conceituais com os alunos do primeiro ano da disciplina de Introdução à Ciência da Computação do curso de Ciência da Computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Santa Helena.

Existe uma dificuldade na assimilação dos conceitos nas disciplinas introdutórias do curso, em virtude de a disciplina ser extensa e predominantemente teórica. Diante deste problema buscou-se alternativas pedagógicas para uma aprendizagem significativa, por meio da utilização de mapas conceituais, objetivando a assimilação dos conteúdos teóricos, tendo como base as aulas expositivas.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

As propostas que embasam as teorias que utilizam os mapas conceituais advém da teoria cognitiva de aprendizagem proposta por David Ausubel (Ausubel et al., 1978, 2000, 2003; Moreira, 1980, 1983, 2000,2006; Masini e Moreira, 2006,2009, onde os autores apresentam uma técnica desenvolvida em meados do ano setenta por Joseph Novak, da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos. Nos trabalhos de Ausubel nunca foi mencionado mapas conceituais, mas a utilização deste para uma aprendizagem significativa, tem prevalecido como forma de sintetizar suas teorias em sala de aula.

Nesse contexto para a averiguação dos conceitos prévios, que é o conhecimento dos alunos sobre o assunto, utilizou-se aulas expositivas, que teve por objetivo, de acordo com o contexto desta proposta: saber o quanto os alunos sabem do conteúdo que será ministrado e quais conceitos estão relacionados a este conteúdo, caracterizando assim, a primeira etapa do estudo.

Para averiguação dos procedimentos foram propostas aulas expositivas, onde são utilizados o quadro branco e apresentação dos principais conceitos relacionados a um determinado assunto. A aula expositiva tem como seu principal foco a exposição dos conceitos que serão trabalhados naquele dia em sala de aula. A intenção da aula expositiva é chamar a atenção do aluno para os conceitos que ele possui relacionando-os aqueles assuntos que estão sendo ministrados.

A aula expositiva segundo Gil (1997), é uma predileção verbal que é utilizada por professores, palestrantes e oradores tendo como objetivo central transmitir informações aos educandos sobre determinado tema. Essa transmissão de informações procura confrontar o que o aluno já sabe a respeito daquele assunto; caso não saiba terá a oportunidade de criar um novo conceito. Outra definição para aulas expositivas é dada por Néreci (1998, p.69), “consiste na apresentação oral de um tema logicamente estruturado.

O recurso principal da exposição é a linguagem oral, que deve merecer o máximo cuidado por parte do expositor”. Para embasar este trabalho, as aulas expositivas foram realizadas utilizando-se o quadro branco para criação dos mapas conceituais e suas ligações. Em conjunto, as definições dos termos tratados naquela aula, foram apresentadas em *PowerPoint*, utilizando-se vídeos, imagens, sons e demais conteúdos que pudessem enriquecer aquele assunto.

Segundo Ausubel (1968), um dos fatores mais significativos que influencia na aprendizagem significativa é o conhecimento prévios que o aluno possui, ou seja, para que um novo conceito seja aprendido e retido, conceitos prévios existentes devem servir de ancoragem para os novos. Na aula expositiva cada conceito que o aluno traz em sua experiência é exposto e debatido, pois a primeira pergunta realizada é sobre o conceito do assunto tratado, conforme exemplo da Tabela 1.

Tabela 1 - Conjunto de critérios para distribuição de pontos

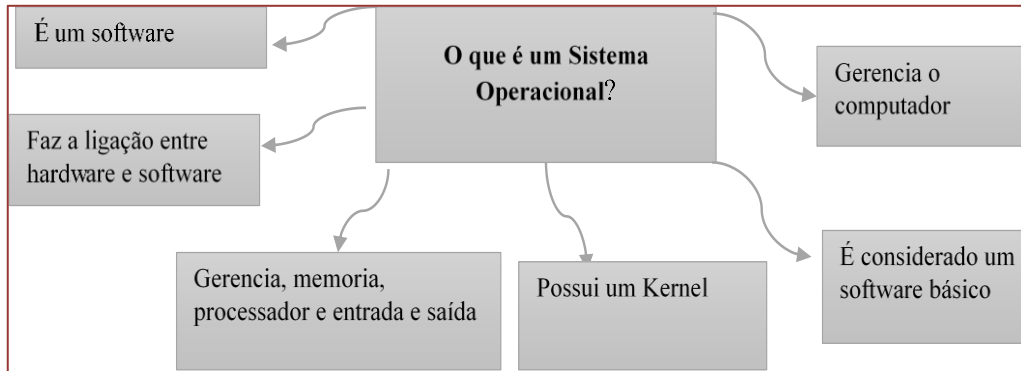
O que é um sistema Operacional?	
01	É um software
02	Ligação entre software e Hardware
03	Gerencia o computador
04	Realiza instruções na máquina
05	É o cérebro do computador

Fonte: Os autores.

Depois que, todos os conceitos foram definidos pelos alunos, foi criada uma caixa com uma palavra, com seus principais conceitos estabelecidos, conforme apresentado na Figura 1. Essa proposta pedagógica tem por finalidade a correção dos conceitos errados que os alunos possuem sobre o tema proposto, a valorização do conhecimento prévio realizando a transposição das palavras que estavam no canto do quadro para o mapa conceitual que está sendo criado.

Segundo Ausubel et al. (1978), o ponto referencial para uma aprendizagem significativa é considerar que essa aprendizagem seja influenciada pelo conhecimento prévio que o aluno já retém, sendo que esta fase de valorização dos conhecimentos que os alunos possuem, é realizada verificando seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Figura 1- Transposição dos conceitos dos alunos e do livro Base



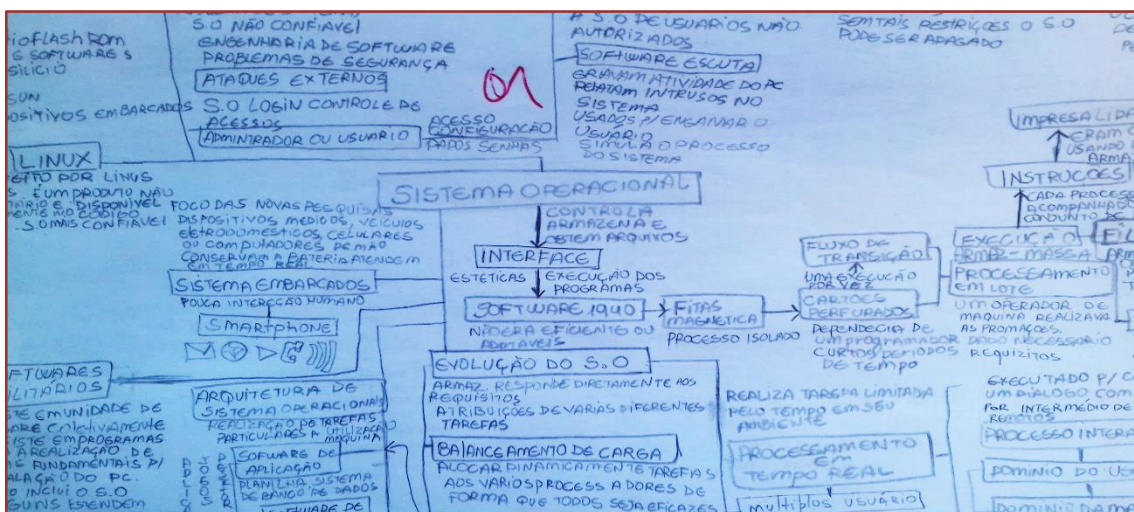
A cada novo conceito repete-se o processo e o mapa tende a se expandir durante as aulas expositivas, sempre utilizando a mesma forma pedagógica. A segunda etapa é a montagem dos seus mapas conceituais, baseado nos conceitos estabelecidos em sala de aula. Porém, agora este processo será feito de forma mais aprofundada, utilizando para isso os livros base da disciplina de introdução a ciência da computação. Sobre esta questão o professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).

Essa fase é realizada quando o aluno, baseado nos conceitos mais profundos propostos pelo livro didático, realiza a confrontação, do conhecimento prévio adquirido nas aulas expositivas e a construção de seus mapas conceituais baseado nos livros textos.

Segundo Moreira e Masini (2001), a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição potencialmente significativa é assimilado por uma ideia ou um conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva.

Assim cada assunto de uma aula expositiva gera um mapa conceitual base, desenvolvido pelo professor em sala de aula, e um mapa desenvolvido pelo aluno baseado no livro texto, conforme a Figura 2, elaborado por uma aluna do 1º ano do curso de ciência da computação.

Figura 2- Mapa conceitual sobre o conceito de sistema operacional




Embora muitos trabalhos relatem o potencial dos mapas conceituais é importante verificar na prática como os alunos reagem a essa nova metodologia e seu potencial como recurso pedagógico na aprendizagem da disciplina.

Da mesma forma na aprendizagem representacional de característica predominantemente subordinada, ocorre a diferenciação progressiva, onde um conceito original vai sendo progressivamente detalhado e especializado, evoluindo através das assimilações subordinadas resultando num processo de análise.

A terceira etapa da proposta metodológica consiste na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, sendo que, para esse procedimento, utilizou-se uma avaliação dissertativa sobre o tema.

Os seguintes critérios foram avaliados: capacidade analítica e crítica do texto, definição dos conceitos, clareza no desenvolvimento das ideias, capacidade de organizar e relacionar informações. O modelo da avaliação está apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Modelo de prova dissertativa – Baseado nos mapas conceituais

	<p>UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ CÂMPUS SANTA HELENA Curso: Bacharelado em Ciência da Computação Período: 1º Período Prof. Msc. Agnaldo da Costa</p>
<p>Tema: 3- Sistemas Operacionais Prova: Introdução a Ciência da Computação</p>	
<p>Nome _____</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade analítica e crítica do texto; • Definição dos conceitos; • Clareza no desenvolvimento das ideias; • Capacidade de organizar e relacionar informações; • Forma – uso correto da língua portuguesa; • Mínimo de 30 linhas 	

3. METODOLOGIA DO TRABALHO

O método de pesquisa deste trabalho está classificado como “quantitativa”. Para Mattar (2001), “a pesquisa quantitativa tem por objetivo buscar a validação das hipóteses criadas por meio da utilização de dados estruturados e estatísticos, onde a quantificação dos dados mostra e generaliza os resultados da amostra para os interessados”.

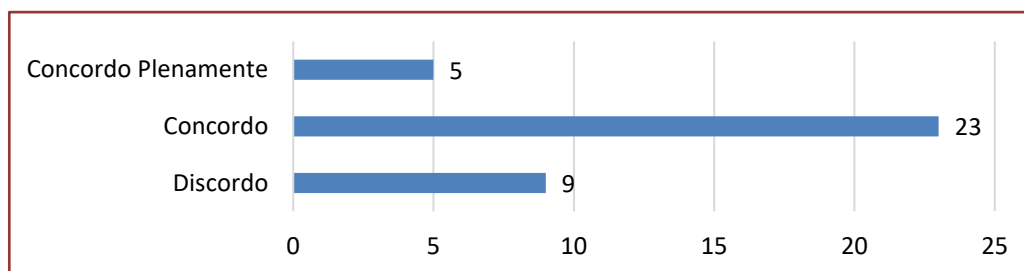
Corroborando com a afirmação anterior, Malhotra (2001, p.155), cita: “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística” orientadas pelos resultados.

Para avaliar a proposta dos mapas conceituais em sala de aula, após a utilização dos mesmos, foi aplicado aos alunos, um questionário composto por 7 (sete) perguntas de múltipla escolha baseadas na escala de Likert (LIKERT, 1932) com 4 alternativas: (concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente) abrangendo um total de 37 (trinta e sete) participantes.

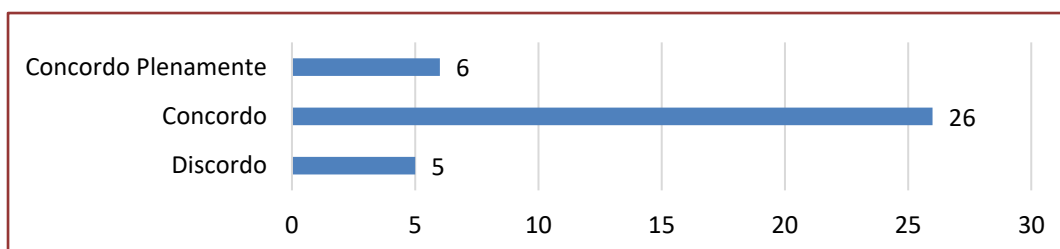
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados obtidos através da aplicação do questionário. Os seguintes dados foram analisados: idade, eficácia da metodologia, mapas conceituais versus questionários, favorecimento a aprendizagem, as relações entre os conceitos bases para conceitos mais abrangentes, organização do conteúdo para posterior assimilação e se o Mapa Conceitual ajuda no desenvolvimento da prova dissertativa. Avaliando o perfil da amostragem da pesquisa, observou-se que a idade dos participantes variou entre 18 e 37 anos, obtendo-se uma média em torno de 19 anos.

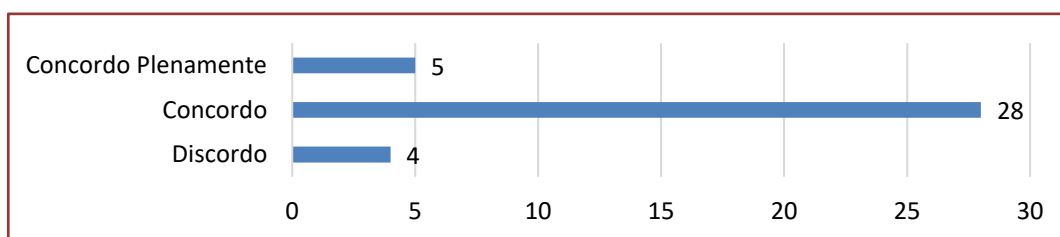
A primeira pergunta aos participantes, indagava se, “o uso da metodologia de mapas conceituais na disciplina de Introdução a Ciência da Computação, tornava mais fácil o aprendizado desta quando comparada ao uso de questionários”. As respostas tiveram a seguinte distribuição: 13,5% assinalaram concordar plenamente que os mapas conceituais facilitam o aprendizado, 62,2% responderam concordar com o uso dos mapas e 24,3% discordaram deste questionamento. Esta distribuição de respostas está apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Mapas Conceituais comparado ao uso de questionários

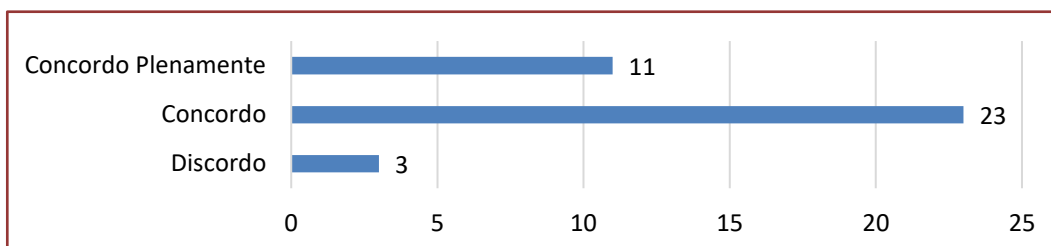
Na questão: “O uso de Mapas Conceituais na disciplina de Introdução a Ciência da Computação favorece a aprendizagem?”. As respostas tiveram os seguintes percentuais: 16,2% responderam concordar plenamente que os mapas conceituais favorecem a aprendizagem, 70,3% responderam concordar com o uso dos mapas e 13,5% discordaram sobre o tema. A distribuição de respostas está apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Mapas Conceituais favorecendo a aprendizagem

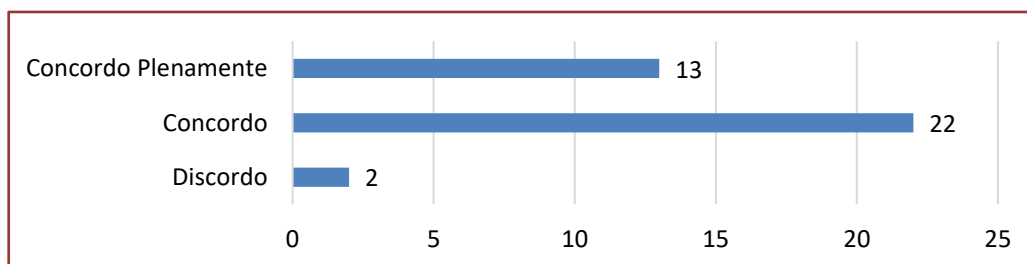
Em seguida, os alunos responderam se, “as relações entre os conceitos bases para conceitos mais abrangentes na disciplina de Introdução a Ciência da Computação, utilizando Mapas Conceituais ajudam na aprendizagem da disciplina”. Como respostas os valores percentuais obtidos ficaram da seguinte forma: 13,5% responderam concordar plenamente que os mapas conceituais favorecem a aprendizagem, 75,7% responderam concordar que o uso dos mapas ajudou na aprendizagem e 10,8% discordaram da relação apresentada. As respostas ficaram distribuídas conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Relações entre conceitos bases para conceitos mais abrangentes

Quando perguntados se, “os livros de referências base lidos fora de sala de aula utilizando a metodologia de Mapas Conceituais ajudam na organização do conteúdo para posterior assimilação”, as respostas tiveram os seguintes números: 29,7% responderam concordar plenamente que os livros lidos utilizando a metodologia de mapas conceituais ajudam na organização do conteúdo, 62,2% responderam concordar que o uso dos mapas ajudou na organização e 8,1% discordaram da proposição apresentada. As respostas estão apresentadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Leitura de livros de referências utilizando Mapas Conceituais

A próxima questão fez referência “ao auxílio que o mapa conceitual prestou para o desenvolvimento de temas que tenham sido trabalhados a algum tempo”. Nesta questão, 35,1% dos participantes responderam concordar plenamente que os mapas conceituais ajudam no desenvolvimento de temas trabalhados a um certo tempo, 59,5% responderam concordar que o uso dos mapas ajudou nesse desenvolvimento e 5,4% discordaram da questão proposta. As respostas para esta questão estão apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Auxílio no desenvolvimento do tema proposto

5. CONCLUSÕES

Os mapas conceituais foram desenvolvidos e explorados como estratégia pedagógica e podem ser usados tanto na análise e organização do conteúdo, quanto no ensino e na avaliação da aprendizagem.

A utilização de mapas conceituais, propiciou mais uma possibilidade para envolver os alunos e motivá-los, bem como, uma alternativa às aulas tradicionais baseadas no quadro, *slides* e livros. Pela sua versatilidade utilizou-se o mapa conceitual também como um recurso de apoio ao aluno para que o mesmo realizasse a avaliação da disciplina.

Os resultados obtidos demonstram que, de maneira geral, os entrevistados (alunos) aceitaram de maneira satisfatória o método de mapas conceituais como estratégia de ensino de um determinado conteúdo da disciplina de Introdução à Ciência da Computação.

Além disso, avaliaram que este método favoreceu a aprendizagem, o que pode ser comprovado pelas excelentes dissertações desenvolvidas e que quando combinado com as aulas expositivas e a utilização dos livros didáticos, mostrou-se capaz de aumentar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A utilização de mapas conceituais em disciplinas que possuem um conteúdo extenso é uma opção que pode ser trabalhada de maneira conjunta com aulas expositivas e livros texto. As análises realizadas demonstram a efetividade do método adotado, conforme visto nas respostas aos questionários aplicados.

Porém, deve-se chamar a atenção ao fato de que, os docentes ao elaborar o plano de ensino de uma determinada disciplina, devem associar sempre o método a uma ação pedagógica, para efetivar uma aprendizagem significativa, e executá-la conforme o conteúdo e dinamismo da aula dada aos alunos.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- [2] AUSUBEL, D., NOVAK, J., & HANESIAN, H. Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- [3] AUSUBEL, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. (2000). Kluwer Academic Publishers.
- [4] GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior, 3. ed. São Paulo, Atlas, 1997
- [5] LIKERT, Rensis. "A Technique for the Measurement of Attitudes", Archives of Psychology, 140: p. 1-55, 1932
- [6] LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- [7] MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- [8] MASINI, E.A.F. e Moreira, M. A. (2009). Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor Editora PsicoPedagógica.
- [9] MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- [10] MOREIRA, M.A. (1980). Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. Ciência e Cultura, 32(4): 474-479.
- [11] MOREIRA, M.A. (1983). Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física. Porto Alegre: Editora de Universidade. Moreira, M.A. (1999). Aprendizagem significativa. Brasília: Editora da UnB.
- [12] MOREIRA, M.A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor.
- [13] MOREIRA, M.A. e Masini, E.F.S. (2006) Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora. 2ª edição.
- [14] MOREIRA, Marco Antônio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. (Concept maps and meaningful learning). Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>
- [15] NÉRICI, Imidio G. Metodologia do ensino, uma introdução. São Paulo. Atlas, 1981.

Capítulo 18

O ensino remoto de física experimental: Um relato de experiência da utilização do Tinkercad para uma aprendizagem significativa de circuitos elétricos

Priscila Valdênia dos Santos

Daniel de Jesus Melo dos Santos

Resumo: A pandemia de COVID-19 impôs novos e grandes desafios também na educação de nível superior, devido o ensino remoto e as aulas virtuais se tornarem a realidade diária para estudante e professor, que se depararam com novas maneiras de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). No contexto das atividades práticas, a situação se tornou ainda mais delicada, pois, sem acesso presencial aos laboratórios, bibliotecas e campos de estágio, por exemplo, muitas instituições optaram por não ofertar atividades práticas aos estudantes. Diante do exposto, busca-se trazer um relato de experiência acerca do ensino remoto da temática da Eletricidade e do Magnetismo, mais especificamente, dos circuitos elétricos, utilizando a ferramenta Tinkercad. Com a utilização da metodologia de sala de aula invertida foi desenvolvida uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), associando a aplicação do Tinkercad a jogos digitais voltados à aplicação do conhecimento. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), e teve como método a observação participante, onde os pesquisadores participaram das atividades nas aulas remotas, planejando e sugerindo adequações ao longo da execução da UEPS. Em seguida, os estudantes interagiram com a ferramenta e realizaram a montagem de diferentes circuitos, observando seu funcionamento, fazendo testes e elaborando hipóteses. Por fim, foi aplicada uma avaliação em formato de jogo digital sobre os conceitos e modelos estudados, a partir da qual se observou indícios de aprendizagem significativa, atestando o uso do recurso como uma ferramenta potencialmente significativa para aulas virtuais de física experimental.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Experimentação, Metodologias Ativas.

1. INTRODUÇÃO

O isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus impôs grandes desafios ao contexto educacional, quando o ensino passou a ser realizado de modo emergencial remoto. No que compete ao ensino de física, que envolve o estudo de fenômenos da natureza, deve haver demonstração dos conceitos, propiciando aos estudantes autonomia reflexiva, para que estes possam compreender e apreciar os fenômenos em sua plenitude (TAVARES; SILVA; CHESMAN, 2022). Tal demonstração foi, em certa medida, comprometida pela repentina remoção de professores e estudantes das salas de aula e laboratórios didáticos. Neste contexto, Sampaio e Ferreira (2020) apontam que estudantes e docentes se depararam com novas maneiras de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

Nos cursos de formação de professores na área de Ciências, em especial, na área de Física, o preço proibitivo dos laboratórios virtuais disponíveis no mercado tornou a tarefa de ministrar as disciplinas experimentais em uma situação difícil para docentes das instituições públicas de ensino. Apesar disso, com vistas a evitar defasagem e atraso na conclusão do curso por parte dos discentes e sobrecarga de disciplinas teóricas para os professores, muitas universidades optaram por ofertar disciplinas de física experimental, mesmo que na modalidade remota.

Diante da nova realidade, alguns professores recorreram à gravação própria de vídeos dos experimentos em sua instituição ou lançaram mão de vídeos de terceiros, disponíveis gratuitamente na Web. Tais alternativas se mostraram bastante aquém ao que se espera de uma disciplina prática, já que não há nenhuma interação do estudante com o aparato experimental, sendo seu papel, em muitos casos, apenas analisar os dados obtidos e confrontá-los com a teoria estudada anteriormente. Outra alternativa encontrada pelos docentes, essa um pouco mais próxima do caráter "mão-na-massa" das disciplinas experimentais, foi utilizar as simulações de experimentos em Java, disponíveis abertamente na Web, tais como as do já bastante conhecido website PheT (2022).

Como mostraram Silva e Mercado (2019), este é um dos mais difundidos repositórios de simulações na área de Física, em que os estudantes têm um papel mais ativo na realização da atividade prática, visto que podem alterar diversos parâmetros e analisar determinado fenômeno físico diversas vezes e de vários ângulos distintos, ainda que sem contato com a montagem do aparato ou programação daquele *script* específico.

As duas alternativas encontradas, nos primeiros momentos da pandemia e do distanciamento social por ela imposto, foram as mais viáveis e utilizadas por docentes das instituições de ensino, conforme levantamento realizado pelos autores.

Diante do exposto, neste trabalho busca-se trazer um relato de experiência acerca do ensino remoto da temática da Eletricidade e do Magnetismo, mais especificamente, dos circuitos elétricos, do ponto de vista prático, utilizando o Tinkercad (2022). Essa ferramenta online e gratuita destina-se ao design de modelos 3D em linguagem CAD e também à simulação de circuitos elétricos analógicos e digitais. Uma característica importante é que esta ferramenta permite a programação para uso em conjunto com um microcontrolador tanto por código, quanto por blocos, facilitando o acesso para usuários menos experientes em linguagens de programação. Dessa forma, buscando promover uma aprendizagem significativa, a aplicação dessa ferramenta foi associada ao emprego da metodologia de sala de aula invertida, valorizando os conhecimentos prévios do estudante acerca de lógica de programação e fenômenos elétricos.

2. METODOLOGIA

Este trabalho parte do pressuposto da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação estudada. Para realizar este estudo optou-se por trabalhar com intervenção pedagógica, pesquisando dez estudantes de um curso de licenciatura em física, na modalidade presencial, de uma universidade pública federal do interior da Bahia, no segundo semestre de 2020.

Segundo Damiani (2012, p. 2) "as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado". Como técnica de observação utilizou-se a observação participante, cuja vantagem é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador(a) com o objeto de investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e, como instrumentos de produção de dados, o questionário inicial para reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, na plataforma Google

Forms, o acompanhamento da montagem dos circuitos elétricos na plataforma virtual, a construção de mapas mentais e por fim um jogo didático sobre conceitos relacionados aos circuitos em estudo.

Portanto, busca-se enfatizar as principais contribuições e potencialidades da inserção do Tinkercad (2022) como um recurso didático na disciplina de Física, acerca do ensino remoto da temática da Eletricidade e do Magnetismo, mais especificamente, dos circuitos elétricos. Com a utilização da metodologia de sala de aula invertida foi desenvolvida uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), associando a aplicação do Tinkercad a jogos digitais voltados à aplicação do conhecimento. Segundo Moreira (2011, p. 2) as UEPS: “São sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, não mecânica, que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula”.

A UEPS desenvolvida nesta pesquisa foi aplicada durante cinco aulas remotas da disciplina de física experimental, com duas horas de duração cada uma.

2.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Na primeira aula, os pesquisadores aplicaram um questionário conceitual, de maneira a aferir os conhecimentos prévios dos alunos na temática a ser trabalhada. Ressalta-se que a disciplina experimental deve ser cursada após ou em paralelo com a respectiva disciplina teórica, de modo que os estudantes já deveriam ter tido contato prévio com o conteúdo apresentado.

Após todos os estudantes concluírem o preenchimento do questionário no Google Forms, passou-se a uma breve revisão da temática e a explicação do funcionamento dos circuitos elétricos e de seus diversos componentes, com apresentação de vídeos curtos e da simulação intitulada "Circuito RC" (CASTRO; DIAS, 2020). A aula foi finalizada com discussões acerca do conteúdo estudado e os estudantes foram incumbidos de interagir com a simulação nos momentos assíncronos e responder a um questionário sobre esta atividade.

Diante dos resultados do questionário de conhecimentos prévios, a segunda aula foi utilizada como um organizador prévio, em que foi realizada uma exposição dialogada sobre circuitos elétricos e as grandezas físicas envolvidas (carga elétrica, corrente elétrica, resistência, capacitância, indutância, etc.). Um vídeo curto sobre carregamento de capacitor foi apresentado, de maneira que os estudantes pudessem visualizar o experimento filmado e elaborar suas hipóteses acerca do fenômeno. A aula finalizou com debates e com a orientação para que os alunos criassem um mapa mental sobre os conceitos estudados até então, na aula assíncrona.

Os pesquisadores iniciaram a terceira aula com uma apresentação sobre a plataforma Tinkercad. Visto que os estudantes não possuíam letramento na utilização dessa ferramenta, a aula foi quase que inteiramente dedicada à demonstração do seu funcionamento, indicando os componentes eletrônicos disponíveis, as diferentes maneiras de programar utilizando microcontroladores (em linguagem de programação C ou em blocos), como salvar o protótipo, etc. É importante frisar que os estudantes, em menor ou maior grau, já possuíam noções básicas de lógica de programação, pois o curso oferta a disciplina correspondente no semestre de ingresso. A terceira aula foi finalizada com discussões e esclarecimentos de dúvidas acerca do Tinkercad e, para a aula assíncrona, os pesquisadores sugeriram que os alunos interagissem mais com esta ferramenta e testassem diversas possibilidades.

A quarta aula da UEPS foi dedicada à construção colaborativa dos circuitos elétricos no Tinkercad. Os estudantes, com auxílio dos pesquisadores, montaram e testaram associações em série, paralelo e mistas de resistores e de capacitores e fizeram medições utilizando o multímetro virtual. Em seguida, confrontaram os resultados obtidos com aqueles esperados pela teoria. A aula foi concluída com orientações detalhadas sobre os circuitos a serem construídos pelos estudantes, de maneira independente, na plataforma, a saber: os circuitos RC, RLC e, ainda, um circuito capaz de medir a intensidade de luz em um ambiente.

Finalizando a aplicação da UEPS, na última aula os estudantes apresentaram e discutiram a construção dos circuitos descritos acima, avaliando sua interação com o Tinkercad e o funcionamento de seus protótipos. Após as discussões e debates, os pesquisadores sugeriram uma atividade em formato de jogo digital, elaborada

o aplicativo Wordwall¹, como aplicação do conhecimento sobre os circuitos elétricos.

¹ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/33741219>

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho foi estruturado com base na teoria da aprendizagem significativa (TAS) de David Ausubel (2003). De acordo a TAS os conhecimentos prévios do aprendiz (subsunçores) servem de base para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Para Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando há a associação entre o conhecimento que o indivíduo traz consigo e o material potencialmente significativo, de forma arbitrária e substantiva, o que possibilita a construção de novos significados. Segundo o autor, a aprendizagem pode ocorrer por recepção (aprendizagem mecânica) ou descoberta. Na primeira, o conteúdo é apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto a última requer autonomia do estudante para compreender e criar significados, integrando um novo conhecimento à sua estrutura cognitiva (SILVA-PIRES et al., 2020).

Conforme a TAS, a aprendizagem significativa perpassa por retirar o papel centralizador do professor, colocando o estudante como sujeito ativo e participante de sua própria aprendizagem. É preciso, então, que professores e alunos transponham o modelo passivo de aprendizagem, onde, segundo Studart (2019, p. 2), “os professores agem como se o conhecimento pudesse ser diretamente transmitido aos alunos, que recebem e depositam passivamente o conteúdo da aula, arquivando-a na memória para retirada posterior, comumente na prova”.

Na aprendizagem ativa, por outro lado, o estudante assume um papel intelectualmente participativo e o professor passa a exercer a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem. São diversas as metodologias ativas de aprendizagem existentes, que podem ser ou não mediadas por tecnologias de informação e comunicação, e visam promover o engajamento e a aprendizagem colaborativa nos mais diversos níveis de ensino. Dentre elas, destacamos a sala de aula invertida, aplicada neste trabalho, e vem sendo bastante difundida nos últimos anos, adequando-se especialmente bem ao momento atual de distanciamento social e ensino remoto ou híbrido que vivenciamos nos últimos dois anos.

A sala de aula invertida caracteriza-se, como o nome sugere, pela inversão do modelo tradicional de ensinar e aprender. Nesta metodologia, o estudante tem acesso ao conteúdo da aula em estudo com bastante antecedência, faz a leitura, síntese e outras atividades sugeridas pelo professor em casa, sendo a aula destinada à aplicação do que foi estudado, discussão, esclarecimento de dúvidas e realização de outras atividades, tais como exercícios, atividades práticas, etc. Essa inversão, conforme aponta Morán (2015), promove um maior engajamento da turma e melhor fixação dos conteúdos ministrados, favorecendo uma aprendizagem significativa na perspectiva de Ausubel.

A sala de aula invertida possibilita um ambiente dinâmico e interativo, com realização de atividades em grupo, favorecendo o aprendizado colaborativo, pois estimula debates e troca de ideias, de modo a enriquecer o aprendizado do estudante a partir de pontos de vista distintos. Mesmo no cenário de ensino remoto, a metodologia propicia que o debate dos conteúdos nos momentos síncronos seja mais qualificado, já que deve haver uma reflexão prévia por parte dos aprendizes sobre a leitura ou atividade realizada antes da aula.

A metodologia ainda consegue promover maior autonomia e responsabilidade ao aprendiz, que assume um papel ativo em sua aprendizagem, além de fornecer subsídios para que o professor possa identificar as lacunas imediatamente, já que há constante interação e orientação na fase de aplicação do conhecimento.

Moreira (2011) sugere passos para a construção da UEPS, ou seja, segundo o autor é necessário determinar os aspectos sequenciais considerados fundamentais na construção da sequência de ensino: i. definir o tópico a ser abordado; ii. criar/propor situações que levem o aluno a externalizar seu conhecimento prévio, iii. propor situações-problema, ao nível bem introdutório, iv. apresentar o conhecimento a ser ensinado/aprendido, considerando a diferenciação progressiva, v. retomar os aspectos mais gerais, do conteúdo da unidade de ensino, em nova apresentação, vi. dar seguimento ao processo de diferenciação progressiva retomando as características mais relevantes do conteúdo em questão, vii. avaliação da aprendizagem deve ser feita ao longo de sua implementação, registrando tudo que possa ser considerado evidência de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado e, viii. avaliar o desempenho dos alunos fornecendo evidências de aprendizagem significativa, além dos aspectos transversais (diversificar materiais e estratégias; propor aos alunos situações-problema relativas ao objeto de estudo; momento de atividades colaborativas e individuais).

Neste sentido, uma UEPS desenvolvida com vistas a contemplar o ensino experimental da Física utilizando as TDIC's, no contexto do ensino remoto emergencial durante a crise sanitária mundial, consiste em uma alternativa para minimizar o problema enfrentado pelos docentes na realização de atividades de cunho

experimental. De acordo com Silva e Mercado (2019), os principais recursos utilizados para experimentação virtual no ensino de Física são as animações, simulações, os applets, os jogos digitais e softwares diversos.

Dentre as alternativas elencadas acima, o Tinkercad destaca-se por sua simplicidade de utilização, pois não necessita que o usuário baixe e instale o software, podendo ser utilizado também em dispositivos móveis. Conforme o site oficial, o Tinkercad consiste em um aplicativo Web gratuito, utilizado para projetos 3D, eletrônica e codificação, usado por milhões de pessoas em todo o mundo. Adicionalmente, a ferramenta permite que o estudante exerça o protagonismo na atividade de experimentação, controlando todo o processo sem a necessidade de uma estrutura laboratorial avançada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do questionário de conhecimentos prévios respondido pelos universitários, os pesquisadores constataram que alguns conceitos estavam bastante claros para os mesmos, já outros conceitos permaneciam confusos ou esquecidos pelos estudantes, de modo que a primeira aula da UEPS foi dedicada a uma breve revisão da temática dos circuitos elétricos, focada naquilo que os estudantes demonstraram saber e/ou lembrar.

Dentre outras questões de múltipla escolha, o questionário, disponibilizado através do Google Forms, apresentava questões sobre leis de Ohm, leis de Kirchhoff, capacitância, resistência, associação de resistores e de capacitores, medidas de corrente e tensão contínuas e alternadas, além dos conceitos elementares de carga elétrica, corrente elétrica, resistência elétrica e capacitância.

Desta maneira, foram discutidos os conceitos de corrente, carga e resistência elétrica e após essa interação inicial, procedeu-se à análise da simulação sobre circuito RC, que consiste em um circuito de grande interesse prático, composto por um resistor e um capacitor associados em série.

Os pesquisadores demonstraram na simulação a diferença entre um circuito em série e em paralelo e, como são dispostos o voltímetro e o amperímetro em cada circuito, de modo a medir corretamente tensão e corrente sobre cada componente simultaneamente.

Os estudantes também tiveram o auxílio de vídeos curtos explicativos para elucidação do fenômeno do carregamento do capacitor no circuito RC e receberam como atividade assíncrona uma lista de questões a serem respondidas com base em sua interação com a simulação. A análise das respostas das questões conceituais e dos problemas revelou uma apreensão insuficiente do conteúdo por parte da maioria da turma e motivou a utilização de um organizador prévio, apresentado no segundo momento da intervenção.

Durante a segunda aula, os pesquisadores realizaram uma exposição dialogada acerca das leis de Ohm e de Kirchhoff, além de uma revisão sobre código de cores para resistores e uma breve retomada dos conceitos já discutidos anteriormente. Verificou-se um bom engajamento dos estudantes nas discussões e observou-se, mediante a construção dos mapas conceituais acerca do conteúdo em estudo, que houve uma melhora considerável no entendimento dos circuitos em série e em paralelo e dos conceitos de nós, malhas e ramos por parte dos aprendizes. Estes últimos conceitos, em especial, estavam muito confusos para os estudantes no primeiro passo da UEPS.

Em relação à terceira aula, da apresentação do Tinkercad, observou-se certa resistência dos estudantes na sua utilização, pois os mesmos argumentaram que não possuíam letramento na linguagem de programação C, assim como muitos não dominavam a língua inglesa, utilizada para a escrita dos códigos computacionais. Diante disto, os pesquisadores dedicaram uma aula para demonstração do funcionamento da plataforma, em que os estudantes puderam acompanhar e reproduzir em tempo real a construção dos circuitos e a verificação dos dispositivos disponíveis. A partir da sugestão de uma atividade assíncrona, em que os estudantes deveriam interagir livremente com a ferramenta, observou-se, na aula remota seguinte, que se extinguiu a resistência inicial quanto a sua utilização.

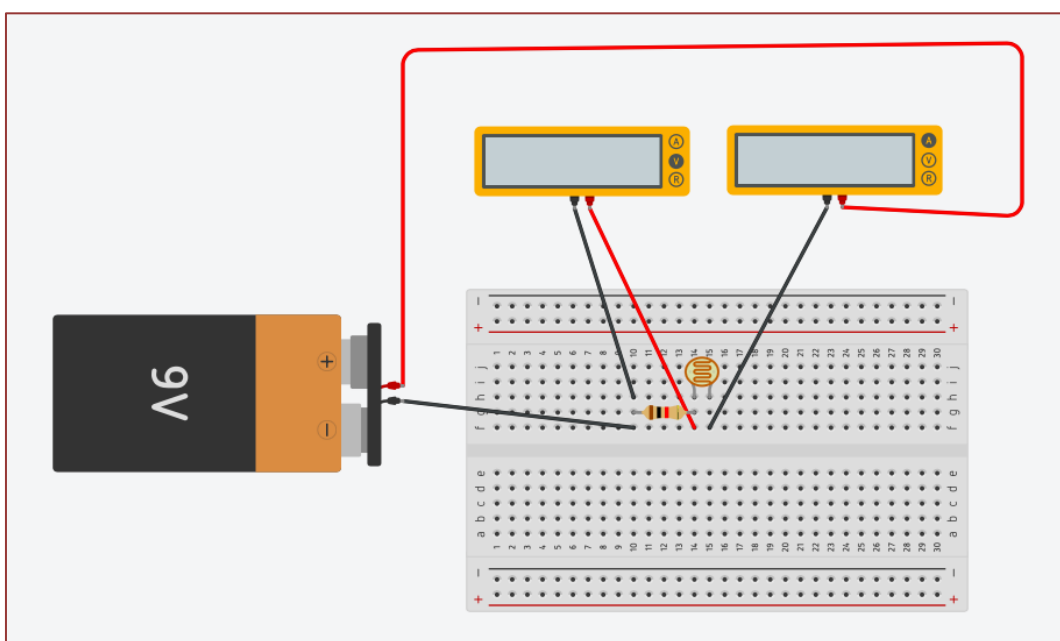
É possível afirmar ainda que houve um bom engajamento por parte dos discentes na construção colaborativa das associações em série e em paralelo de resistores e capacitores, observada no quarto encontro síncrono. A partir da organização dos alunos em duplas, os mesmos foram orientados a montar seus circuitos e fazer medições utilizando o multímetro virtual. Para isso, os alunos criaram uma conta conjunta no site do Tinkercad e interagiram entre si pelo chat do Google Meet, assim como pelo aplicativo WhatsApp, de modo a concluírem as atividades propostas de forma satisfatória.

Após realizarem medidas de corrente e tensão contínuas/alternadas sobre os resistores, os estudantes compararam seus resultados com aqueles previstos pela teoria da eletrodinâmica, utilizando o conceito de desvio relativo percentual. Tal comparação mostrou resultados satisfatórios do uso do software, uma vez que os desvios obtidos pelos estudantes ficaram abaixo de 10%, atestando a eficácia da ferramenta e seu domínio por parte dos graduandos.

Como atividade prática final da UEPS, os estudantes foram orientados a construir de maneira independente três diferentes circuitos elétricos utilizando o Tinkercad, desde o mais simples, circuito RC, até um mais elaborado, que pudesse ser utilizado para medição da luminosidade em um dado ambiente.

A Figura 1, abaixo, mostra a captura de tela de um dos circuitos construído por um dos alunos e, através da análise dos circuitos montados e da discussão feita na sala virtual sobre seu funcionamento, foi possível verificar indícios de aprendizagem significativa dos princípios e fenômenos estudados. A turma demonstrou interesse nos desenvolvimentos das atividades propostas e segurança na explanação dos conceitos e construções realizadas na plataforma.

Figura 1: Circuito para medir intensidade de luz em um ambiente, elaborado por um dos estudantes pesquisados



Fonte: Os autores (2022).

Por fim, analisou-se ainda o engajamento dos estudantes na atividade realizada em formato de jogo digital interativo, onde foi observada a apreensão dos principais conceitos estudados e se mostrou capaz de despertar o interesse dos discentes, mesmo ao final da aplicação da UEPS, devido ao seu caráter lúdico, ao desafio, competição e colaboração com os colegas, além do prazer inerente ao ato de jogar, proporcionados pela tarefa aos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da combinação da metodologia de sala de aula invertida com a utilização das TDIC's, a intervenção pedagógica apresentada neste trabalho revelou o potencial da ferramenta Tinkercad para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos de eletricidade, especificamente, dos circuitos elétricos, fornecendo indícios de aprendizagem significativa no contexto das aulas remotas.

É importante ressaltar que o maior desafio na aplicação da metodologia de sala de aula invertida consiste em romper com os preconceitos de docentes e discentes sobre o que esperar de uma aula, logo, diante dos resultados apresentados, as metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante para

autonomia no aprendizado do estudante. Além disso, enfatiza-se que a metodologia requer um enorme esforço do professor, que precisa dedicar mais tempo e trabalhar mais em sua implementação, dando *feedback* constante aos alunos. Destaca-se também a potencialidade do aplicativo Tinkercad ser empregado em conjunto com as metodologias ativas, tais como a Aprendizagem Baseada em Projetos, e de contemplar a aprendizagem nas áreas de STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*, em português: Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

Através da pesquisa realizada, espera-se contribuir para que docentes e discentes tenham alternativas de realização de atividades práticas nos contextos mais diversos, sem, no entanto, substituir o contato dos aprendizes com os laboratórios físicos e aparatos experimentais reais, mas suprindo uma demanda tal qual a enfrentada por estudantes e professores de todo o mundo, nos últimos dois anos, frente ao cenário pandêmico.

REFERÊNCIAS

- [1] AUSUBEL, D. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.
- [2] BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- [3] CASTRO, G. S.; DIAS, N. L. Laboratório Virtual de Física da Universidade Federal do Ceará: Simulações Interativas para o Ensino de Física. Circuito RC. Fortaleza, CE: UFCE, c2020. Disponível em: <https://www.laboratoriovirtual.fisica.ufc.br/circuito-rc>. Acesso em 18 mai. 2021.
- [4] DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais ...Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p. 002882.
- [5] LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- [6] MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T.. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- [7] MOREIRA, M. A. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas - UEPS. Aprendizagem Significativa em Revista, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.
- [8] PHET INTERACTIVE SIMULATIONS. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- [9] SAMPAIO, M.; FERREIRA, R. Sala de recursos em tempos de pandemia: desafios e reinvenções. In: PAPIM, A. A. P., DI ROMA, A. F. (Org.). Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 96-114.
- [10] SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Revisão sistemática de literatura acerca da experimentação virtual no ensino de Física. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.17, n. 1 p. 49-77, 2019.
- [11] SILVA-PIRES, F. E. S.; TRAJANO, V. S.; ARAÚJO-JORGE, T. C. de. A Teoria da Aprendizagem Significativa e o jogo. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21088>
- [12] STUDART, N. Inovando a ensinagem de Física com metodologias ativas. Revista do professor de Física, Brasília, v.3, n.3, p.1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/28857>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- [13] TAVARES, A.; SILVA, A.; CHESMAN, C. Experimentos Portáteis para a Aprendizagem das Leis da Óptica Geométrica com Metodologia ISLE. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 44, e20220084, 2022. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172022000100721&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2022-0084>.
- [14] TINKERCAD WEBSITE. Disponível em: <https://www.tinkercad.com/>. Acesso em 20 mai. 2020.

Capítulo 19

Proyecto inserción laboral grupos vulnerables Barrios CABA

Paola Salinas

Resumen: En el marco de los proyectos de acción comunitaria de la Escuela Argentina de Negocios (EAN), el presente trabajo refiere a la experiencia en la revisión de Nomencladores de perfilamiento laboral y el proceso de selección, vinculados con temáticas de identificación de talento en candidatos que viven en barrios vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue realizado en alianza con la Gerencia de Operaciones de la Subsecretaría de Desarrollo Humano del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Palabras claves: Perfiles laborales, competencias, vulnerabilidad.

1. INTRODUCCIÓN

La Escuela Argentina de Negocios (EAN), busca construir proyectos de calidad e inclusión a través de la participación de docentes, directivos y alumnos acordes a las necesidades del contexto social brindando de esta manera, respuestas concretas a demandas de la sociedad y una formación para sus estudiantes basada en la práctica y en la realidad. Producto de ello, la formación encuentra una orientación basada en la responsabilidad social y la producción de conocimiento.

Es así, que la metodología que nos permite formarnos en este sentido es: Aprendizaje-servicio, entendido como un servicio solidario, destinado a atender necesidades reales de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes, y articulado intencionalmente con los contenidos de aprendizaje: contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo e investigación (Tapia, 2009).

El proyecto de Inserción laboral de personas que habitan en barrios vulnerables de CABA es uno de los proyectos que la Dirección de la carrera de Factor Humano se comprometió a llevar adelante en la colaboración con el Ministerio de Desarrollo y Habitat de la Ciudad de Buenos Aires como parte de la formación profesional de un Licenciado en Factor Humano.

El proyecto se inicia en el primer semestre del año 2021 con una primera etapa en la que el objetivo principal se enfoca en la Revisión de Nomencladores de perfilamiento laboral. Esta es la herramienta que la Gerencia Operativa de la Subsecretaría de Desarrollo Humano y Habitat de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires utiliza para hacer el relevamiento de las competencias identificadas en las personas que se postulan a diferentes posiciones laborales de empresas que solicitan personal al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una segunda etapa que ocupa el segundo semestre del año 2021, consistió en entrevistas realizadas por los estudiantes a vecinos de barrios vulnerables de la CABA, en base al nomenclador finalizado en la primera etapa y con la guía y orientación de los colaboradores del Gobierno de la Ciudad.

Es importante destacar que la Gerencia, a cargo de Magdalena Olmos y en colaboración con Julieta Castellerin, tienen un programa de trabajo más amplio que el uso del nomenclador, que abarca el relevamiento en campo de necesidades genéricas laborales y de formación para los pobladores de los barrios atravesados por la vulnerabilidad. Posee el Gobierno de la Ciudad, equipos en territorios y oficinas de recepción de vecinos. Quienes hacen entrevistas socio laborales, arman su perfil y se los orienta para su inserción laboral.

El propósito establecido fue fortalecer el desarrollo y potencial económico y productivo de la población más vulnerable de barrios informales de CABA, buscando permanentemente fortalecer el perfil de la población destinada promoviendo su inserción laboral. El gobierno de la Ciudad establece una articulación con el sector privado, gracias a la cual se presentan vecinos con perfiles solicitados a empresas para lograr esta inserción laboral. Mas de 2000 personas se encuentran en el registro socio laboral, son argentinos y de otras nacionalidades.

Por parte de EAN participan, Cecilia Pedró, a cargo de la dirección de la iniciativa, el Prof. Diego Avellaneda y sus estudiantes de Diseño de proyecto, 1er cuatrimestre 2021., la Prof., Paola Salinas y las Becarias Mariana Ayunta, Catalina Conti y Jennifer Cragolini.

Los objetivos planteados fueron:

- ✓ Desarrollar una propuesta de intervención que provea a la gerencia operativa capacidades relativas a la identificación de perfiles de grupos vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires.
- ✓ Desarrollar competencias profesionales en la práctica de selección de personal en los alumnos/as participantes, vinculadas con la identificación de perfiles y entrevista de selección.
- ✓ Identificar la materialización del impacto social que esta intervención acarrea.

La propuesta de intervención desde EAN para la primera etapa, es realizar una revisión de materiales ya desarrollados por el Gobierno de la Ciudad: Nomenclador y Entrevista socio laboral. Aportar valor, buscar completar la entrevista con aquellas preguntas tendientes a indagar las competencias requeridas y buscar redefinir los perfiles. Para esta etapa, los estudiantes de EAN buscaron contextualizar el proyecto, su problemática, además de indagar sobre algunos detalles, delimitar su origen y organización.

Estudiantes de las Asignaturas participantes fueron Psicología del Trabajo, Tecnología educativa Aplicada, becarias de los últimos años de la carrera, lo hicieron a través de preguntas a Julieta Castellarin en su presentación del proyecto. En la planificación y desarrollo del trabajo tuvimos como eje preguntarnos: ¿Cuál es la contribución del trabajo hecho al proyecto?

Con el trabajo por todos realizado nos propusimos profundizar en la indagación, a través de preguntas detalladas, y específicas para, identificar el perfil de las personas. utilizando menos tiempo de entrevista.. Es así, que nuestro aporte profesional, desde una mirada crítica,, nos permitió alinear competencias y preguntas pertinentes para detectarlas a través de una herramienta dinámica. Con una herramienta que combina preguntas, competencias y perfiles.

El instrumento desarrollado apunta a: personas cuya experiencia les permite tener un puesto establecido al que postular y personas sin puesto establecido aún por falta de experiencia o bien por la variedad de puestos en los que han ido desarrollándose.

Es así que podemos decir que el equipo aportó:

- ✓ Dinamismo
- ✓ Precisión
- ✓ Rapidez

Precisión: En las preguntas detalladas y específicas referidas a las competencias de los puestos ya definidos. En las preguntas claves dentro de cada competencia para indagar específicamente la competencia e indagar además a través del recorrido rápido por varias competencias para construir un perfil de candidato.

Dinamismo: al linkar preguntas con competencias que permite ubicar el puesto a entrevistar.

Rapidez: al hacer un recorrido rápido por las competencias en general, para detectar para qué puesto aplica esa persona.

En la segunda etapa y sobre la base de este instrumento se trabajó en la implementación del proceso de entrevista, en el manejo de la herramienta desarrollada en la primera etapa como guía y estandarización del proceso de selección. Se formó a los estudiantes en todos aquellos conocimientos relativos a la entrevista de selección.

2. MARCO TEÓRICO

Al pensar en inserción laboral, muchas son las preocupaciones que se generan, y se presenta un abanico muy amplio de cuestiones a considerar que se manifiestan como desafíos permanentes.

El deterioro del mundo del trabajo (desempleo, precarización) es uno de ellos y el primero que se nos presenta. Por otro lado, el aumento en los requerimientos de formación de las competencias que debe poseer un joven, para acceder a ese mundo laboral precarizado aumenta. Jacinto, Millenaar (2012). Adicionalmente, la formación secundaria no garantiza la adquisición de las competencias necesarias para acceder a un empleo, ni concientiza sobre el valor del trabajo a pesar que estas competencias que no brinda constituyen en sí mismas un requisito para acceder al mundo laboral. Programas asisten esta debilidad en la formación de nivel medio tal es así, que el Programa PLANEA - Nueva Escuela para Adolescentes-, desarrollado por UNICEF Argentina. tiene como objetivo continuar fortaleciendo la escuela secundaria, promoviendo mejores condiciones para enseñar, aprender y estar en la escuela con el fin de generar más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los chicos y chicas. Una sección que se aborda se denomina “¿Por qué hay que trabajar?”, está organizado en torno a un conjunto de problemas relacionados con las diversas formas de trabajo y las condiciones de vida de trabajadoras y trabajadores tanto en el pasado como en el presente. Se reflexiona sobre el trabajo y se lo entiende como una relación social poniendo el foco en los actores sociales que participan de ella y en las diversas problemáticas reconocibles en el mundo actual y en el pasado. Aunque este panorama afecta a todos los jóvenes, para los jóvenes de zonas vulnerables representa una situación aún más compleja. Ya que debido a la asistencia social y planes sociales que se les brindan se enmarcan en la categoría de asistidos. Según Pizarro (2001) las formas de la inserción laboral juvenil están claramente determinadas por las características individuales y el trasfondo del hogar. En efecto, según la OIT (2000) fueron los jóvenes provenientes de los hogares más pobres que aumentaron la búsqueda de trabajo durante los años noventa, con el fin de mejorar los ingresos familiares, mientras cayó la participación de los jóvenes de hogares más pudientes. En consecuencia, los jóvenes de los hogares más pobres sufren los niveles de desempleo más altos.

Es así que podemos decir, que los grandes impulsores de la movilidad social, la educación y el empleo se han deteriorado, han dejado de cumplir su rol y requieren apoyo externo. En este contexto, cabe

reflexionar sobre la forma de inclusión y su real inclusión, es decir cómo lograr la inserción laboral efectiva en el mundo del trabajo formal.

Para profundizar la tarea que viene desarrollando La Subsecretaría de Desarrollo Humano de CABA en la identificación de perfiles laborales dentro de los barrios vulnerables de la ciudad, en su inserción laboral en empleos formales, y para reforzar un contexto teórico/conceptual a los estudiantes nos basamos en el modelo de competencias laborales que permite identificar conductas y motivaciones de las personas necesarias y asociadas al desempeño laboral.

Spencer y Spencer (1993) define una competencia como una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o un desempeño superior en un trabajo determinado.

Se presenta entonces una relación entre la persona y su ámbito laboral:

- ✓ Las características de las personas en términos de conocimientos y sus actitudes
- ✓ Las necesidades de la organización en términos de características para afrontar tareas y/o en los puestos que posee.

Las características de las personas, sus competencias y las necesidades de la organización necesitan encontrarse y es a través de un proceso de selección efectivo que puede lograrse.

Según Salgado, J y Moscoso, S (2008) un proceso de selección es:

“... la selección de personal es un proceso mediante el cual las organizaciones (p.a. empresas, instituciones, AAPP, etc.) deciden cuál de los aspirantes a un determinado puesto es el más apto para desempeñarlo. En otras palabras, la selección de personal es un proceso de toma de decisión sobre el ajuste de los candidatos a los puestos ofertados.”

- ✓ Y agregan que este proceso implica contemplar tres aspectos para la incorporación de personal que es preciso emplear instrumentos evaluativos y que, si no se utilizan, estaremos ante otro proceso de incorporación, pero no ante selección de personal; sobre la adecuación de los candidatos al puesto,
- ✓ que tales instrumentos tienen como objetivo permitir la toma de decisión sobre un candidato para un puesto,
- ✓ y que se requiere un profesional capacitado en la utilización de tales instrumentos.

Los instrumentos evaluativos que citan Salgado y Moscoso refieren desde entrevistas individuales, grupales, test hasta otros con diferentes niveles de sofisticación e incorporación de otros saberes principalmente los que provienen de la psicología o ciencias sociales. La revisión del instrumento evaluativo llamado nomenclador que desarrolló la Subsecretaría de Desarrollo Humano y Habitat, ha sido el primer eje de contribución en el intercambio de saberes entre universidad y gestión pública.

Experiencia de trabajo e intercambio profesional dedicada a los sectores vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por ello, si de vulnerabilidad hablamos, en estudios sobre el tema para América Latina, Pizarro (2001) indica que: “el concepto de vulnerabilidad parece ser el más apropiado para comprender el impacto transformador provocado por el nuevo patrón de desarrollo en el plano social y para captar esa mayor exposición a riesgos en que se encuentra una gran masa de los habitantes de América Latina en el actual período histórico”.

3. REFLEXIÓN FINAL

Mercado laboral cambiante, formas diferentes de contratación, formación deficiente del nivel secundario, sin finalización de estudios secundarios en muchos de los casos, constituyen la compleja realidad por la que atraviesan los postulantes en el deseo de incorporarse al mundo del trabajo. Podemos definir las trayectorias de inserción laboral, como el proceso de transición que experimentan los aspirantes a colocarse en un empleo, desde el momento que concluyen sus estudios, esas trayectorias laborales son las que son asistidas por intervenciones tales como las llevadas adelante por el proyecto de Inserción laboral de personas que habitan en barrios vulnerables de CABA con el fin de encauzar las mismas evitando de esta manera, las conductas erráticas, brindando información, generando un espacio de autoconocimiento que les permita definir sus capacidades y el modo de ponerlas en juego en el ámbito laboral, así como también brindar continuidad en su trayectoria laboral futura. Con este proyecto y el trabajo más amplio del Gobierno de la Ciudad se otorgan de esta manera, herramientas para afrontar el mercado laboral

acompañando y resolviendo los obstáculos que se presentan a la hora de insertarse en el mundo del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Claudia Jacinto, Verónica Millenaar (2012) Revista mexicana de investigación educativa versión impresa ISSN 1405-6666 RMIE vol.17 no.52 Ciudad de México ene./mar. 2012 Investigación Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina.
- [2] Spencer, L y Spencer, M (1993) Competence al work, John Wiley & Sons, Inc., London.
- [3] Salgado, J y Moscoso, S (2008) SELECCIÓN DE PERSONAL EN LA EMPRESA Y LAS AAPP: DE LA VISIÓN TRADICIONAL A LA VISIÓN ESTRATÉGICA Papeles del Psicólogo - ISSN: 0214-7823 -Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos España.
- [4] Pizarro, R (2001) La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina CEPAL, Santiago de Chile.
- [5] Jürgen Weller (2003), La problemática inserción laboral de los y las jóvenes División de Desarrollo Económico macroeconomía del desarrollo Santiago de Chile.
- [6] Robbins S. (2009) Entendiendo los equipos de trabajo. Comportamiento Organizacional. (13ª Edición. Cap. 13) Ed. Prentice Hall. México.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

DANIELA CRISTINA FREITAS GARCIA PIMENTA (ORGANIZADORA)

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2007), especialização em Arteterapia pela Faculdade Cidade Verde(2018), especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Uberlândia(2012) e especialização em Supervisão e Inspeção escolar pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2008). É Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

ALEXSANDRO VITAL DE ALMEIDA

Bolsista CAPES | Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE,

ANA ANGÉLICA ROGÉRIO GOMES FREIRE

Graduada em Pedagogia pela UECE. Especialista em: Educação infantil e gestão escolar. Formadora educação infantil do município de ITAPIPOCA

ANA RAQUEL DOS SANTOS PEREIRA

Aluna de graduação - Curso de Química Licenciatura no IFPI - Campus Parnaíba

ANDERSON TEIXEIRA ROLIM

Doutor e Mestre em Letras (Universidade Estadual de Londrina). Tem experiência na área de Letras e Linguagens, com ênfase em Tecnologia Educacional. Atua como professor de graduação em Letras e docente do Programa Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (Universidade Pitágoras Unopar), Londrina, PR.

CIRANA RAQUEL VASCONCELOS DANTAS

Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pela Faculdade Redentor RJ, especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNICID SP, especialista

em Voz e em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco.

DANIEL DE JESUS MELO DOS SANTOS

Doutorando em Educação em Ciências (UFRGS) Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UESB) Professor de Física na Escola Estadual Pedro Calmon

ELIZABETH FIGUEIREDO DE OLIVEIRA CRUZ

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Secretária da Infância.

FABÍOLA MARIA RODRIGUES VIANA

Aluna de graduação - Curso de Química Licenciatura no IFPI - Campus Parnaíba

FRANCISCA LIZIANY MEDEIROS DE OLIVEIRA

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Gestão Escolar. Primeira Dama de Itapipoca.

GABRIELLE LEGNAGHI DE ALMEIDA

Doutoranda do programa de pós graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

ILANEIDE MARQUES SOUTO BEZERRA

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Coordenadora de Projetos educativos e educacionais intersetoriais.

ILANI MARQUES SOUTO ARAÚJO

Mestre em ensino na saúde. Coordenadora do Polo Digital UNINTA.

IRENE JEANETE LEMOS GILBERTO

Doutora em Letras (USP-SP). Docente e pesquisadora na área da Educação, com ênfase em educação a distância, educação e tecnologias, políticas de formação de professores. Professora aposentada (Universidade Católica de Santos).

IVANDA MARIA MARTINS SILVA

Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE), Docente dos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia (UAEADTec/UFRPE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE,

JANICIARA BOTELHO SILVA

Professora do Instituto Federal do Piauí- Campus Parnaíba - Coordenadora do PIBID Química Parnaíba

JOSÉ MATIAS DOS SANTOS FILHO

Doutorando em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (Universidade Pitágoras Unopar), Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Especialista em Design Instrucional para EAD (Universidade do Oeste Paulista), Graduado em Biblioteconomia (Universidade Estadual de Londrina), Graduado em Pedagogia (Centro Universitário Internacional). Docente no ensino superior (Universidade Pitágoras Unopar), Londrina, PR.

KAUANNE KÁTILA MOREIRA BRAGA

Mestra em Educação pela Unifuturo/ Florida Christian University - FCU (2021), graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Ceará (2012). É especialista em Educação Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação pelo Programa Educação Sem Fronteiras/ PESF, especialista em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios. Atualmente é técnica formadora da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Itapipoca.

KELLY RODRIGUES LEMES

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Coordenadora da Primeira Infância.

LIDIAN MARQUES FELÍCIO BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela UECE, especialista em Psicopedagogia e em Gestão e Coordenação Pedagógica. Com 20 anos de experiência como docente, atuando como formadora da Educação Infantil em Itapipoca- Ceará

LUCAS DO NASCIMENTO RODRIGUES

Mestrando do programa de pós graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

LUIZ AUGUSTO DE MORAES RAYOL

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED/UEPA/CCSE

LUIZ FERNANDO REINOSO

Professor e pesquisador em Sistemas de Informação. Formado em Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFES), 2012. Pós-graduado em Novas Tecnologias na Educação (ESAB), 2014. Mestre em Informática na educação, LIEd/UFES, 2016. Atua nas áreas de Tecnologia da Informação, Desenvolvimento de Jogos, Sistemas Inteligentes, Inteligência Artificial e Robótica Educativa.

MARIA EDILENE DOS SANTOS ALEXANDRE

Graduada em pedagogia, cursando atualmente Licenciatura em Música pelo IFCE e pós graduação em Educação Infeantil e anos Iniciais. Professora Brinquedista, formadora de professores/as de Educação Infantil. Apaixonada por crianças e pela música, ambas tocam meu coração.

MARIA ROSILENE TEIXEIRA BORGES

Pedagoga, especialista em educação infantil, professora brinquedista, contadora de história, formadora de professores da educação infantil, mãe e profissional apaixonada pela educação.

MONIALINE SOUSA DE OLIVEIRA

Professora do Colégio Liceu Parnaíba - supervisora do PIBID Química.

PAOLA SALINAS

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires

PEDRO FRANCO DE SÁ

Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED/UEPA/CCSE

RAIMUNDO ALVES DOS REIS NETO

Graduação em Licenciatura em Geografia e Pós-Graduação e Mestrado em Recursos Naturais (UFRR) atuando nos seguintes temas: Urbanização, Manejo de Bacias Hidrográficas e Geomorfologia .

RAIZA APARECIDA DA SILVA FAVARO

Mestranda do programa de pós graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

ROSÂNGELA ALBÉLIA RODRIGUES RABELO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED/UEPA/CCSE

ROSANGELA MARIA RODRIGUES DE SOUSA

Aluna de graduação - Curso de Química Licenciatura no IFPI - Campus Parnaíba

SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA

Doutora em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo), Mestrado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Graduada em Pedagogia (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio). Coordenadora e docente do Programa Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (Universidade Pitágoras Unopar), Londrina, PR.

SONIA MARIA DE SOUSA FABRÍCIO NEIVA

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente (Associado I) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação educacional, Avaliação da aprendizagem, Currículo, Formação de professores, Políticas Públicas em Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação. Coordenadora do Espaço Lúdico Pedagógico do campus de Arraias-UFT. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas em Educação (GEPPE).

TALITA DOS SANTOS SANTANA

Aluna de graduação - Curso de Química Licenciatura no IFPI - Campus Parnaíba

TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS

Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED/UEPA/CCSE

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

