

Atena
Editora
Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

Edição de Arte

Luiza Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
 Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
 Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
 Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
 Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
 Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
 Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
 Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
 Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
 Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
 Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
 Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
 Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
 Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
 Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
 Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
 Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
 Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
 Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
 Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
 Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
 Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
 Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
 Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Elói Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
 Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
 Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
 Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
 Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahel – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Marcos Aurélio Alves e Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente 2 / Organizador Marcos Aurélio Alves e Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-223-4 DOI 10.22533/at.ed.234202707 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Silva, Marcos Aurélio Alves e. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente” é uma obra composta por vários trabalhos com traços relevantes no que concerne a discussão da temática da formação de professores. Apresenta relatos que propiciam uma leitura convidativa que tange abordagens teóricas e práticas da formação inicial a formação continuada dos docentes.

Neste sentido, o livro tem como objetivo central em apresentar de forma clara, os estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país. No segundo volume é contido escritos que abordam questões da profissionalização docente em seu âmbito de atuação com ênfase, em especial, as temáticas da tecnologia, inclusão, gestão, avaliação e política educacional. Ainda neste volume, é possível encontrar relatos que apontam para os cursos de formação de professores, a partir das práticas que nestes estão inclusas.

O terceiro volume é marcado de modo particular, por debates que enfatizam o professor nas várias modalidades de ensino e o construto de sua identidade enquanto profissional. Também é possível apreciar os trabalhos realizados na atuação do professor em sala de aula, diante dos recursos e metodologias que contribuem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres, doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam pela temática da formação de professores. Possuir um material que discuta as questões relacionadas a essa temática é muito relevante, pois adentra nos aspectos da profissionalização de uma categoria marcada de características ao longo do tempo.

Deste modo o e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente 2 e 3” apresentam uma teoria bem fundamentada nos resultados obtidos pelos diversos professores e acadêmicos que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui são apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores expor e divulgar seus resultados.

Marcos Aurélio Alves e Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 80	
Francisca Risolene Fernandes Jocilania Souza da Silva Sandra Dias Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2342027071	
CAPÍTULO 2	9
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES	
Rita Maria Sousa Franco Dania Rafaela Ferreira Carvalho José Carlos de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2342027072	
CAPÍTULO 3	22
A [IN]VISIBILIDADE DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Frankson Santiago Reis Patrícia do Socorro Chaves de Araújo Tadeu João Ribeiro Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.2342027073	
CAPÍTULO 4	34
A UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO ÍNTIMO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÕES DE UM PROCEDIMENTO À LUZ DA ISD	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira Fabiana Ap. da Silva Andrade Vinícius Cineli Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2342027074	
CAPÍTULO 5	54
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COMO PROTAGONISTAS EM PROJETOS LITERÁRIOS	
Maria Solene Santiago Sara Emanuelle Santiago da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2342027075	
CAPÍTULO 6	59
AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	
Maria Selta Pereira Maria Vanessa Correia Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.2342027076	
CAPÍTULO 7	64
AVALIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DE PODER	
Cleonaldo Pereira Cidade Diana Oliveira Santos Bomfim Charlene Ferreira dos Santos Lima	
DOI 10.22533/at.ed.2342027077	

CAPÍTULO 8 74

BASE NACIONAL COMUM: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE BARUERI – GRANDE SÃO PAULO. EM CONTEMPLAÇÃO A BASE NACIONAL CURRICULAR

Rosângela da Silva Camargo Paglia

DOI 10.22533/at.ed.2342027078

CAPÍTULO 9 86

CLICANDO A CIDADE: ENSINO INTERDISCIPLINAR DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO POR MEIO DE FOTOGRAFIAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Marluce Bruna Ferreira da Silva

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

DOI 10.22533/at.ed.2342027079

CAPÍTULO 10 98

DOCENTES NÃO DOENTES: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA DE QUEM EDUCA

Michelli Pires Goes

Iury de Almeida Accordi

Andréia Ambrósio-Accordi

Sandra Pottmeier

DOI 10.22533/at.ed.23420270710

CAPÍTULO 11 109

EDUCAR GENÉTICA: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS LEIS DE MENDEL

Vitória Beatriz Rocha Gomes

Nayara Gonçalves de Sousa

Larisse dos Santos Fernandes

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Francisco de Assis Diniz Sobrinho

DOI 10.22533/at.ed.23420270711

CAPÍTULO 12 121

FACES DA EXCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: COM A PALAVRA, OS CUIDADORES

Katyanna de Brito Anselmo

DOI 10.22533/at.ed.23420270712

CAPÍTULO 13 130

FORMAÇÃO 'IN LOCO': DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Pereira da Silva Andrade

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

DOI 10.22533/at.ed.23420270713

CAPÍTULO 14 137

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: DESVELANDO OS VIESES TEÓRICOS QUE CONDUZIRAM TAL PROCESSO FORMATIVO

Luan Henrique Alves

Jacks Richard de Paulo

DOI 10.22533/at.ed.23420270714

CAPÍTULO 15 150

FORMAÇÃO DOCENTE, PERSPECTIVAS LEGAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa
Bianka Pires André

DOI 10.22533/at.ed.23420270715

CAPÍTULO 16 163

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE DIGITAL: UMA OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

Amadeu Albino Júnior
Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino
Margareth Santoro Baptista de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.23420270716

CAPÍTULO 17 175

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Leite Lobato
Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo
Natasha Mendonça Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.23420270717

CAPÍTULO 18 184

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elizabeth de Fátima da Silva Mattas

DOI 10.22533/at.ed.23420270718

CAPÍTULO 19 199

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE UM KIT DIDÁTICO PARA O ESTUDO DA TEORIA DA DISSOCIAÇÃO ELETROLÍTICA DE ARRHENIUS

Evellyn Delgado Pereira de Araújo
Maria das Graças Negreiros de Medeiros
Vanúbia Pontes dos Santos
Adiel Henrique de Oliveira Pontes
João Batista Moura de Resende Filho
Janaína Aguiar Peixoto

DOI 10.22533/at.ed.23420270719

CAPÍTULO 20 213

MATEMÁTICA EM FOCO NO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DA LUDICIDADE

Igor de Souza Pereira
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Rosangela Pereira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.23420270720

CAPÍTULO 21 227

OS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CPC

Ana Lúcia Cunha Duarte
Ana Beatriz Frazão da Silva
Vitória da Silva Souza
Rafael Mendonça Mattos

DOI 10.22533/at.ed.23420270721

CAPÍTULO 22 237

PLANOS, SEQUÊNCIAS E ABSTRAÇÕES: A CINEMATOGRAFIA E A EDUCAÇÃO

Luís Gustavo da Conceição Galego

Fernando Lourenço Pereira

DOI 10.22533/at.ed.23420270722

CAPÍTULO 23 252

RELATO DA EXPERIÊNCIA COM O MOVIMENTO DE APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Jacks Richard de Paulo

Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Wellington Rodrigo Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.23420270723

SOBRE O ORGANIZADOR..... 263

ÍNDICE REMISSIVO 264

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 80

Data de aceite: 01/07/2020

Francisca Risolene Fernandes

UECE

<http://lattes.cnpq.br/1700981050573327>

profarisolenefernandes@gmail.com

Jocilania Souza da Silva

UECE

<http://lattes.cnpq.br/.9075583107710586>

Nana23lana@hotmail.com

Sandra Dias Pereira

UVA

<http://lattes.cnpq.br/8401641582940820>

sandradiaspmeh@gmail.com

RESUMO: A escrita deste trabalho se tornou viável a partir do curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), mais precisamente mediante o decorrer da disciplina “Alfabetização e seus Fundamentos Psicológicos e Psicolinguísticos” que solicitou a recordação e a vivência escolar, narrando os elementos da história de vida e suas contribuições para o processo de letramento e alfabetização. Por conseguinte, este capítulo tem como objetivo discutir e encaminhar reflexões a respeito das estratégias de ensino

da década de 80, ao mesmo tempo em que discorre sobre o percurso formativo da autora principal e sobre a importância da participação da família na vida estudantil dos filhos. Conclui-se que os ensinamentos éticos e morais transmitidos pela família são tão importantes, quanto garantir o acesso à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: The writing of this work became feasible from the course of Specialization in Literacy and Multilingualism at the State University of Ceará (UECE), more precisely through the course of the discipline “Literacy and its Psychological and Psycholinguistic Foundations” that requested the memory and school experience, narrating the elements of life history and their contributions to the process of literacy and literacy. Consequently, this chapter aims to discuss and direct reflections on the teaching strategies of the 80’s, at the same time as it discusses the main author’s formative journey and the importance of family participation in the student life of her children. It concludes that the ethical and moral teachings transmitted by the family are as important as guaranteeing access to school.

KEYWORDS: Family. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Enquanto professora alfabetizadora, estudante e pesquisadora da Educação Básica Brasileira, optou-se por externalizar a sua trajetória de alfabetização e os insumos que a influenciaram a ser uma pessoa diferente do contexto social dos seus pais. Nesse âmbito, é abordado sobre as estratégias de ensino das professoras que contribuíram para sua vida estudantil, espaços escolares vivenciados, bem como a influência familiar, pois conforme Bueno (2006), a reflexão sobre a trajetória de vida de educadores é valiosa para se refletir sobre a educação.

Pensando em educação é, antes de tudo, pensar em qual ser queremos formar, já que a educação é um passaporte para o convívio na sociedade. A escola muito contribui para formar o cidadão, apresentando valores e trabalhando os conteúdos curriculares (BRASIL, 1996), mas vale salientar que ela sozinha é insuficiente. Faz-se necessário que as famílias assumam seu papel perante a sociedade, ensinando valores aos seus filhos e se tornem parceiras da escola para juntos formar cidadãos éticos, conhecedores dos direitos e deveres, leitores e escritores do código com fluência, conforme apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) Lei 9.394/96, que afirma que a educação se desenrola em meio às vivências na família, na escola e em todos os espaços de convivência do indivíduo.

Sem o acompanhamento da família no desenvolvimento escolar das crianças se torna mais difícil alfabetizá-las na idade certa, como demanda a lei, “pois um bom leitor não se forma por acaso, muitos são formados na infância, em famílias que podem lhes oferecer o contato com a literatura infantil e em escolas que proporcionam experiências positivas no início da alfabetização” (CARVALHO, 2010, p.11).

Com base no pensamento dessa autora, observa-se a importância da família, no que tange ao despertar o gosto pela leitura e incentivando a ler desde pequenos, assim como a escola muito pode contribuir para a formação de leitores proficientes, desde que tenha funcionários engajados nesse objetivo.

2 | METODOLOGIA

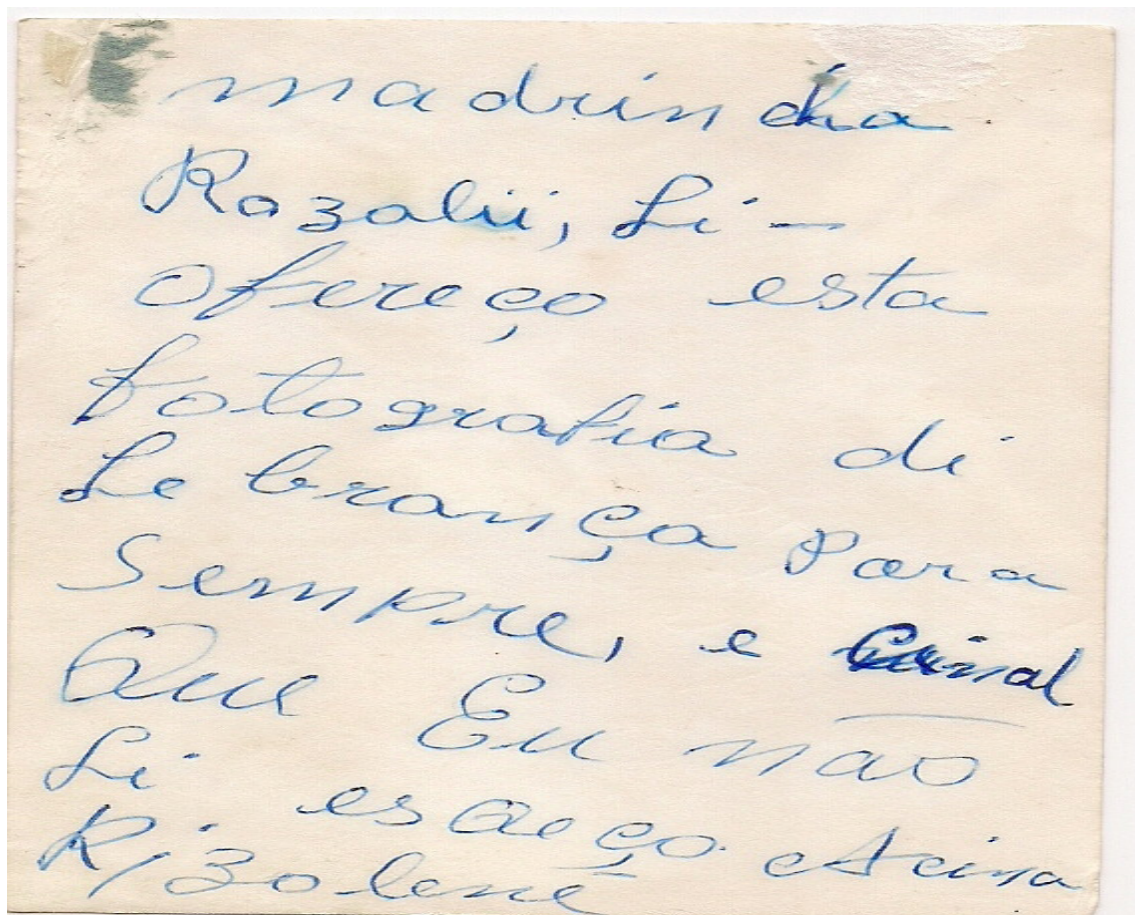
O percurso metodológico do estudo é amparado pelo método autobiográfico, uma vez que parte da história de vida da autora principal, do seu envolvimento com o processo de alfabetização e escrito pela mesma, com a participação das co-autoras, auxiliando-a com pensamentos reflexivos acerca do tema em questão e na estrutura do corpo do trabalho. De acordo com Josso (2004), a vida de toda pessoa é perpassada por experiências que contribuem para a formação das demais, além da reflexão sobre a própria vida ser um método investigativo contemporâneo na área da educação, sendo sinalizada a necessidade de estudos nesse sentido. Para essa autora, a autobiografia

consiste em um empreendimento atual que auxilia a repensar a formação de si e do outro, sendo essa a justificativa para a eleição dessa metodologia, pois defende-se a necessidade de considerarmos os professores para a compreensão da formação e do feito educativo.

3 | RELATO AUTOBIOGRÁFICO E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Parti das concepções de Jean Piaget (1995), que supervalorizou os fatores biológicos do desenvolvimento, de Vygotsky (2012), que valoriza o social e também afirmava que tanto os fatores biológicos, os sociais e os afetivos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Estudando esses teóricos, fiquei pensando o que seria de mim e dos meus irmãos se não fosse a pouca motivação de alguns professores que trilharam nossas vidas e os ensinamentos éticos dos nossos pais, que acreditavam que seríamos pessoas mais letradas do que eles. Nossa herança biológica não dispunha de uma cultura letrada, pois antigamente o acesso à educação era exclusivamente para os homens da classe dominante (SAVIANI, 2008).

Meus pais eram filhos de agricultores e não valorizavam a educação, pois acreditavam que os filhos precisavam trabalhar para ajudar no sustento familiar. Meu pai, desde cedo começou a manusear a terra, mais tarde se tornou mestre de obras, mesmo sem ir à escola, sem nenhum incentivo da família para o letramento, aprendeu sozinho a ler e a escrever textos sem fluência, juntando as letras no jornal que meu avô comprava pescados. Como demonstra o único manuscrito, em uma dedicatória que fez no verso de uma foto em oferecimento a minha madrinha.



madrinha.
Rozali, Li.
Ofereço esta
fotografia de
Lebrança para
Sempre, e General
Que Eu não
Li. es ao go. e Airo
R/30 lene

Imagem 1 – Escrito de Raimundo Fernandes

Fonte: Acervo de Risolene Fernandes.

Nesse texto é observado ausência de algumas marcas gráficas e há algumas incoerências ortográficas, mas para quem aprendeu a ler sozinho, é considerável, haja vista que foi além das expectativas para aquela época, pois antigamente quem sabia escrever seu nome completo, já era considerado alfabetizado. A respeito deste assunto, Freire (1986, p.11) nos orienta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Ninguém sabe explicar como ele aprendeu as letras do alfabeto, as noções silábicas, além de ter aprendido a escrever o nome completo, saber as quatro operações matemáticas e ainda ensinar tudo o que sabia em relação à leitura para uma das suas irmãs. Suponho que ele deve ter ouvido alguém estudando a cartilha do ABC e/ou algum parente distante tenha lhe falado as letras, para posterior juntar as sílabas no jornal e conseguir aprender a ler e a escrever, mesmo sem fluência.

Na década de 80, quando nasci, a escola já estava acessível à classe desfavorecida e meus pais queriam muito que seus filhos estudassem para aprender a ler e a escrever e terem um futuro diferente do deles. Minha mãe aprendeu a ler, a escrever pouco e a assinar o nome com um tio no interior de Quixadá, mesmo com pouco domínio literal ensinava suas primeiras crias e os filhos dos amigos a cartilha do ABC e a tabuada em

casa, vale destacar que sua filha primogênita foi alfabetizada por ela aos cinco anos de idade.

Ela sabia da importância dos estudos em relação a nossa vida pessoal e profissional, então sempre nos falava: “vão à escola, pois é o único futuro que tenho pra oferecer a vocês”. Recentemente pensando nessa fala, cheguei a seguinte conclusão: ela pouco tinha a nos oferecer, pois quem oferecia era o Governo e, naquele tempo, o ensino só era obrigatório a partir dos sete anos, retardando o acesso ao mundo literal, mas garantiu o nosso acesso à escola e isso foi o que nos fez diferente, foi um pouco que se tornou muito para nossa formação humana.

Nesse ínterim, concordamos com o seguinte pensamento: “a escola muito contribui para formar o cidadão, apresentando valores e trabalhando os conteúdos curriculares (BRASIL, 2006, p.71).” Mas quem vai validar os valores humanos e éticos é a família através de diálogos, percorrendo conhecimentos vivenciados por eles e unindo-se à escola, para que juntos formem cidadãos éticos, humanos, conhecedores dos seus deveres e direitos, conforme apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) Lei 9.394/96, que expõe que a educação se desenrola em meio às vivências familiar, na escola e em todos os espaços de convivência do indivíduo.

Minha irmã já era leitora de textos sem fluência e era o orgulho do meu pai, pois ela tinha sonhos: de estudar, queria ser cantora e construir uma família. Quanto a mim, meu pai ficava muito aflito, pois eu não queria estudar, todo ano, mesmo matriculada, não frequentava a escola. Um dia, o vi elogiando minha irmã, ao olhar as notas dela no boletim, “que ela sim, iria ter um futuro brilhante, tinha notas boas, mas não sabia como me motivar e fazer com que eu estudasse.” Diante disto, lhe prometi que um dia seria seu maior orgulho, mas não naquele momento, ele era mais importante que qualquer escola. Eu, o xodó do papai e sua melhor amiga, pois tínhamos muita afinidade, sempre me explicava sobre os problemas sociais daquela época e as notícias atuais.

Desde que comecei a perceber que era filha de um alcóolatra, que saía para trabalhar e não voltava, via minha mãe e minha avó preocupadas, decidi que todos os dias, o acompanharia ao trabalho, pois eu era a única garantia para não se entregar a bebedice. Viajamos pelo mundo, passávamos semanas e/ou mês longe de casa. Durante o dia trabalhávamos, à noite passeávamos pela cidade de Quixadá, até ele concluir a obra e voltarmos para casa. Ele sempre me informava que eu precisava estudar, sei que isto o deixava muito triste, mas sempre tive a arte de persuasão e eu explicava que ele era muito especial e que não poderia andar sozinho, precisava de cuidados, logo o convencia a me levar para o trabalho dele e eu o protegia dos amigos cachaceiros.

Em cinco de setembro de 1989, meu pai fenece, eu tinha quase nove anos. Para mim, foi muito difícil ter que conviver sem meu maior bem, mas no ano seguinte tive que começar a estudar, entrei para a escola aos nove anos, sem saber quase nada, mas como havia prometido ao meu pai que iria estudar, não por mim, mas para ele e minha vida

precisava ter outro sentido. Assim, consegui motivação interior para estudar e, até hoje, toda titulação que consigo é dedicada a ele *in memoriam*.

Após a grande perda, foi necessário ir morar com amigos da família e/ou parentes, objetivando estudar e nesse percurso, encontrei várias pessoas com palavras negativas, preconceituosas em relação a minha condição social e aos estudos, houve ano que tive de mudar três vezes de escola. Escutava muito pobre não estuda, estudo é para quem pode. As pessoas se sentiam incomodadas quando me viam realizando as tarefas escolares, pois como era pobre e órfã pensavam que não iria muito longe e não passava de uma “futura doméstica”. Pensamentos pertinentes à década de 80, como discorre Arend, 2013, p.39:

Para muitas famílias pobres, entretanto, suas filhas não precisavam estudar, pois entendiam que as meninas, desde muito cedo e sem escolaridade formal, já tinham conhecimento suficiente para ajudar os pais na manutenção da família e, depois, sobreviver na vida adulta. Restava então, para a grande maioria das meninas sem recursos que habitavam o espaço urbano, o trabalho doméstico. Grande parte delas começava entre os 9 e 10 anos a trabalhar como babás e, com o avançar da idade, tornavam-se empregadas domésticas.

Minha experiência com a alfabetização não foi muito inspiradora. Primeiro, aos 9 anos, entrei em uma turma de alfabetização fora de faixa, numa sala improvisada no pátio da escola, com uma professora tradicional, não havia nada de estimulador no ambiente, mal tinha um quadro negro pequeno e as paredes da sala era as próprias carteiras com os alunos sentados. O material didático era somente a cartilha da Ana e do Zé, a qual tinha muita rejeição pelo livro, pois dentro havia um cururu enorme. Quando a professora me chamava para ler, abria naquela página horrível, eu ficava nervosa, não conseguia ler, com nojo daquele sapo, ela ainda usava palmatória, grãos de milho e puxões de orelhas quando não fazíamos o que ela queria, nos chamava de burros e falava aos nossos pais, e isso se repetia em casa.

A metodologia não contribuía, pois só ensinava o B-A-BA e na hora de ler, queria que lêssemos textos. Não podíamos interagir na aula, só falávamos se ela perguntasse algo. Já estando na 3ª série, a professora já exigia a nossa participação, mas mesmo assim, não conseguia ler em voz alta, até que um dia, para surpresa de todos, comecei a ler um texto na aula para a turma e a partir daquele dia, perdi o medo e me apaixonei pela literatura. Até aquele momento, pensava que não sabia ler, mas depois compreendi que eu sabia, porque conseguia resolver minhas tarefas referentes ao texto e tirava boas notas nas provas. Recitando Carvalho (2010, p.11), “ um bom leitor não se forma por acaso, muitos são formados na infância, em família que podem lhes oferecer o contato com a literatura infantil e em escolas que proporciona experiências positivas no início da alfabetização.”

Observando a fala da autora, sou descendente de uma família com pouco conhecimento fonológico e as condições sociais eram paupérrimas. O ambiente escolar também não era estimulante ao mundo literal para me tornar uma boa leitora, mas as adversidades

discorridas em família foram o que me motivaram a pesquisar, a estudar e me tornar diferente do contexto ao qual estava inserida. Vale destacar que os ensinamentos morais e éticos da família na vida dos filhos é tão fundamental quanto ao acesso à escola, pois mesmo advinda de uma família com pouco ou quase nada de conhecimento literal e fonológico, foram os diálogos em família o meu diferencial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se discorrer sobre a trajetória de vida e estudantil de uma das autoras mediante ao método autobiográfico. A produção foi proposta por uma disciplina do curso de Alfabetização e Multiletramentos da UECE, que solicitava a recordação da vivência escolar com foco nos elementos da história de vida e as contribuições para o processo de alfabetização. Conclui-se que esse empreendimento, amparado na autobiografia, discorre e torna viável reflexões a respeito das estratégias de ensino da década de 80 e da importância da família no incentivo aos filhos na vida escolar.

Vale salientar que na década de 80, o Brasil estava em aceitação para uma nova tendência educacional, que foi a Escola Nova, ou seja, o aluno seria o centro do processo educativo, e muitos professores pensavam que iam encontrar nas escolas mais apoio pedagógico, esperavam contar com bibliotecas, laboratórios e um vasto material didático e acreditavam que as salas teriam poucos alunos para facilitar o ensino aprendizagem. Esse pensamento foi frustrante para muito deles, pois estavam com o conhecimento teórico da escola novista, mas a realidade que atuavam era de escola tradicional, devido à falta de subsídios. Saviane, 2013. Fator que talvez justifique que já no final da década de 80, ainda encontramos professores usando a palmatória, ministrando suas aulas no ambiente desfavorável para aprendizagem e com pouco ou quase nada de material pedagógico, sem mencionar a desvalorização profissional.

Analisando o contexto escolar na atualidade, enquanto profissional da educação, fazendo uma pequena retrospectiva à década de 80 a qual era educanda, observo que houve muitas mudanças nesse cenário, existem muitos professores capacitados, um ambiente alfabetizador mais adequado, um pouco de valorização e novas metodologias de ensino, sem partir para agressão física, mas ainda é preciso preencher várias lacunas que há séculos os estudiosos vêm batendo nessa tecla, para que tenhamos uma educação de qualidade. Isso só será possível, quando ela for a prioridade do país, com políticas públicas que funcionem, seguida pela participação das famílias na educação dos filhos, apoiando-os com questões éticas, morais e acreditando no potencial deles; e quando o professor conseguir conciliar a práxis e tornar-se também um professor-pesquisador. Como discorre Saviane, 2013, p.451:

Seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.

Hoje, sei que seria o orgulho do meu pai, porque me tornei algo que ele tanto queria, talvez nunca imaginou, que a menina que não sabia ler, que não queria ir a escola, a menina com muitas deficiências fonológicas, há 17 anos se tornara professora e hoje alfabetizadora, ensinando as crianças a ler e escrever, mas talvez se ele não tivesse partido, eu não seria a professora, mas com certeza saberia dominar as questões éticas e edificar uma casa, talvez tivesse me tornado mestre de obras, mas ainda posso ser mestre em educação.

REFERÊNCIAS

- AREND, F. Silva. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, Marc. **As formas do esquecimento**. Lisboa: Inamedições, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. Ed. São Paulo: ática 2010. (BRASIL,2006)
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Cortez, 1986.
- JOSSO, Marie. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Campinas 2013.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 18/05/2020

Rita Maria Sousa Franco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID.

E-mail: ritamsfranco84@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0864893762084759>

Dania Rafaela Ferreira Carvalho

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID.

E-mail: dania.rafaela@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6225307650537122>

José Carlos de Melo

Pós-Doutor em Educação. Docente do Departamento de Educação II/PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID.

E-mail: mrzeca@terra.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>

tecnologias, em especial o computador, é o objeto dessa pesquisa em decorrência de sua inclusão nas instituições escolares. Nesse contexto, esta pesquisa aborda sobre a formação continuada de educadores tendo como ferramenta, o computador. A pesquisa teve como objetivo contribuir na busca constante pela formação dos educadores, visando assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, visto que a informática está cada vez mais presente nos ambientes escolares. Sendo o computador, hoje, uma ferramenta de trabalho, um recurso indispensável para estimular a prática pedagógica dos educadores tanto em sala quanto em outros ambientes, observa-se que se constitui num desafio para os docentes que irão lidar com estes novos recursos e, em contrapartida terão que superar as suas dificuldades no uso dos mesmos. É um estudo de caráter bibliográfico, utilizando-se de algumas obras literárias que abordam a importância das tecnologias na educação e o seu uso pelos educadores, tanto na escola como fora dela. Diante disso, o educador precisa adquirir consciência da importância do uso das tecnologias em sala de aula, que para ele ainda é desafiador ter que fazer a associação do conteúdo pedagógico as tecnologias, o que nos leva a reforçar a importância da formação

RESUMO: A formação docente atrelada as

continuada do docente para aumentar suas habilidades e adquirir técnicas necessárias para uma aprendizagem que possa trazer um significado relevante para o uso do computador em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Computador, Ensino-Aprendizagem, Educação, Professor.

THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGIES IN CONTINUING EDUCATION TRAINING

ABSTRACT: Teacher education linked to technologies, especially the computer, is the object of this research due to its inclusion in school institutions. In this context, this research addresses the continuing education of educators using the computer as a tool. The research aimed to contribute to the constant search for the education of educators, thus aiming to assist in the teaching-learning process, since information technology is increasingly present in school environments. As the computer today is a work tool, an indispensable resource to stimulate the pedagogical practice of educators both in the classroom and in other environments, it is observed that it constitutes a challenge for teachers who will deal with these new resources and, in the counterpart will have to overcome their difficulties in using them. It is a bibliographic study, using some literary works that address the importance of technologies in education and their use by educators, both at school and outside it. Therefore, the educator needs to become aware of the importance of using technologies in the classroom, which for him is still challenging to have to associate the pedagogical content with the technologies, which leads us to reinforce the importance of the continuing education of the teacher for increase their skills and acquire necessary techniques for learning that can bring meaning to the use of computers in the classroom.

KEYWORDS: Continuing Education, Computer, Teaching-Learning, Education, Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A Formação do ser humano acontece durante toda a sua existência, pois vivemos em eterno aprendizado. Isso acontece pela relação que temos com os nossos semelhantes e também pela interação que mantemos com eles nos diversos ambientes sociais e culturais que frequentamos e fazemos parte. Dessa forma, o aprendizado é constituído não só de receber ou de obter informações e sim de compreendê-las, para que às mesmas se constituam em conhecimento para a vida, é também saber tirar proveito deste conhecimento para se constituir em saber.

Nesse sentido, concorda-se com Nogueira, (2015, p.2), quando afirma que a formação de um professor não se esgota na graduação, pois se trata de um “processo contínuo, além de ser uma necessidade de um profissional que se preocupa com sua qualificação e com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade”, pois um dos objetivos da formação continuada é desenvolver um trabalho de qualidade para favorecer o trabalho realizado

pelos educadores na sala de aula.

De acordo com Nogueira (2015, p. 2 *apud* Parreira 2007, p. 41), pensar a formação continuada de professores da Educação Infantil "é reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes".

Compreendemos que o desenvolvimento do ser humano é um processo de aprendizagem e de formação contínua. Dessa forma, buscou-se nesse estudo investigar o processo de formação continuada desenvolvida na escola, uma vez que, vemos a formação continuada como um meio para estruturar e constituir alicerces para o desenvolvimento profissional do docente e também da instituição que ele faz parte.

Nesse processo, os educadores no exercício da sua profissão reformulam os saberes, reconstroem o conhecimento adquirido e passam com isso a melhorar a sua prática docente. Esse aprendizado está ligado ao processo no ambiente escolar, decorrente da formação que envolve troca, reflexão e sistematização da prática docente.

A partir do exposto, temos como objetivo pesquisar a Formação Continuada dos educadores e o uso do computador como ferramenta didática em sala de aula, pois:

pensar na formação do professor para exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e de produzir conhecimento, fator principal das mudanças que se impõem nesta antevéspera do Século 21. (MORAES 1993, *apud* ALMEIDA 2000, p.11).

Assim, "Pensar no amanhã" na perspectiva da educação é pensar que cada vez mais as tecnologias estão presentes nas instituições de ensino e o professor precisa saber utilizar o computador, adequando-o como ferramenta que estimule a aprendizagem de seus alunos. Assim, a utilização de computadores na educação pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas que busquem favorecer o raciocínio e a capacidade criativa do aluno, isso porque o computador é um recurso que necessita da mediação do professor no processo pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada de professores com a inserção do computador, sendo este uma ferramenta muito importante no dia a dia do professor, auxilia no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares e, também na formação do intelecto tanto do professor quanto do aluno de todos os níveis e modalidades de educação. Este é uma ferramenta que possui uma infinidade de programas, capaz de auxiliar o professor a realizar muitas atividades indispensáveis ao processo de ensino e aprendizado.

Assim, com a evolução tecnológica, aumenta cada dia mais o uso de tecnologias no meio social, onde nos deparamos diariamente com mudanças. Percebe-se, que hoje o uso de tecnologias é imprescindível, computadores, tablet, notebooks e os celulares, entre outros trazem programas cada vez mais avançados e os jovens estão cada dia mais inteirados dos mesmos.

Desse modo, o educador precisa acompanhar este avanço, caso isso não aconteça, ficará aquém dos seus alunos e a metodologia usada por ele em sala de aula se tornará obsoleta que diante do conhecimento adquirido pelos discentes, que com isso se tornarão desmotivados a aprender em sala de aula. Por isso, é de extrema importância que o professor se prepare para dominar esta ferramenta tecnológica:

[...] há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação. (ALMEIDA, 1998, p. 2-3).

Assim, com base em um currículo contextualizado e interessante para os educandos, é necessário que o educador contemporâneo seja ativo nesse processo contínuo de formação, a fim de que esteja atento para às transformações da sociedade e possa estar aberto para a aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os educadores possam reorganizar as ações pedagógicas, adequando-as ao longo do exercício docente, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Daí a importância de ter formação para a utilização do computador, pois somente com o conhecimento educacional fundamentado desse trabalho é que os docentes estarão seguros para a realização de tais mudanças.

De acordo com Valente (1993, p. 115) é necessário um "processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre essa prática". A necessidade dos professores atualizarem suas práticas pedagógicas mediante a realidade de uma sociedade cada vez mais informatizada é fato consumado e requer disposição de mudança e uma nova adequação das práticas pedagógicas.

Destaca-se que o processo contínuo de formação, a partir da mediação da teoria com a prática deve possibilitar aos docentes o desenvolvimento de capacidades, habilidades, atitudes, valores e concepções, determinando procedimentos metodológicos para compreender a intrínseca relação entre teoria e prática, indivíduo e sociedade, sendo a escola o espaço do professor aprender com a sua prática e também aprender com as experiências dos seus colegas.

Desse modo, compreender a prática não é simplesmente a aplicação de teorias, contudo, a escola contribui para aprendizagem e possibilita ao professor a construção de seu próprio saber e a reorientação da práxis diária, a partir da contínua relação entre teoria e prática, atreladas às novas tecnologias e a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta.

Portanto, com a elaboração deste estudo, espera-se contribuir na busca constante pela formação dos educadores, visando assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem,

visto que a informática está cada vez mais presente nos ambientes escolares demandando cursos de formação de professores.

2 | CONCEITUANDO FORMAÇÃO CONTINUADA

Sabe-se que a formação continuada é um direito dos professores. Ela é necessária para aperfeiçoar a ação dos docentes, provocando mudanças no dia a dia escolar. Assim, os mesmos podem exercer práticas mais concretas que os levem a buscar de qualificação:

[...] é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas [...] nas escolas [...] forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende programar (KRAMER, 2005, p. 224).

Desse modo, a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais, como também aprimorar o uso de tecnologias no seu dia a dia escolar e, apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que possa vir orientá-los na construção contínua de competências profissionais.

No Referencial que trata da Formação de Professores, afirma que: a formação continuada é destacada como “uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e, faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 2002, p. 54).

Assim, a formação continuada precisa estar alicerçada “[...] numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, p.70). Essa ação de refletir e auto avaliar-se, que acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínua e coerente com a ação educativa.

A formação continuada de professores de acordo com García (1999), tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É uma área de conhecimento e investigação que fomenta o aprendizado e reorganiza o conhecimento adquirido na formação inicial e traz a evolução do profissional “[...] que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1999, p.137).

Desse modo, toda aprendizagem é benéfica para o professor e permite o desenvolvimento profissional do mesmo, sendo este um processo através do qual os professores podem:

[...] reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas

Notamos que o desenvolvimento profissional não depende somente dos aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos das práticas docentes. Assim, nos documentos legais que amparam a formação dos professores, encontramos na lei 9394/96, nos artigos as seguintes determinações:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 87, III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (BRASIL, 1996, p. 21).

A formação continuada é necessária pela própria natureza do saber humano que se transforma constantemente, e com isso precisa remodelar a sua prática para garantir a construção do conhecimento, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem, porque:

[...] precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorre em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança (CHRISTOV, 2003, p. 9).

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão a entender e orientar a prática dos professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. Quando se dá no ambiente escolar, constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

Conforme assinala Demo (2007, p. 11) o professor é aquele que estando mais “adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade”.

Segundo Demo (2007), o conhecimento do professor “é sempre renovado”, e isso pressupõe que o professor deve renovar-se, adquirindo conhecimento e atualizando-se nos cursos de formação continuada durante todo o tempo de exercício docente, a fim de que esteja apto para realizar todas as mudanças na educação que se fazem necessárias.

Compreende-se assim que a formação deve promover continuamente o desenvolvimento profissional, a partir do aprofundamento de temáticas que conduza a construção contínua de competências, bem como a capacidade investigativa e reflexiva, tendo em vista, que a atividade profissional docente é um campo de produção do

conhecimento que envolve aprendizagens que devam estabelecer uma íntima relação entre teoria e prática. É o que Freire (1987, p. 121) na sua “Pedagogia do Oprimido” destacava ao citar que “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

Os professores como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. É nesse contexto, e a partir dele que os profissionais da educação se formam; em termos freirianos, leem o mundo.

Nesse sentido, a análise de seu espaço escolar é necessária para compreendê-la e fazer o confronto com outras realidades, pois ler o mundo implica ter conhecimentos que fundamentem essa leitura. O reconhecimento deste espaço como formador e seu estudo como processo de formação são atividades formativas, por sua vez, compostas de fundamentos para as leituras necessárias à formação continuada de professores.

3 | A INCLUSÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Sabe-se que o uso da informática na educação tem muitos significados e depende da visão no campo da educação e também a condição pedagógica em que o computador é utilizado na escola, sendo o computador uma tecnologia educativa que possui um número muito grande de programas, de diversas utilidades sendo capaz de realizar inúmeras tarefas indispensável ao processo de aprendizagem. (VALENTE, 1993).

Esta, sendo uma tecnologia de comunicação e da informação que nos rodeia, criando possibilidades para melhorar a vida e a convivência no espaço escolar.

A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis, [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (BRASIL, 2000, p.11-12).

O uso do computador na prática educativa do educador estabelece sentido para o uso no desenvolvimento de tarefas pedagógicas. Assim, para Moran (2007, p. 32):

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados.

Assim, podemos afirmar que o uso das tecnologias não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e na forma de nos relacionarmos com o mundo (SILVA; SANT’ANA, 2012).

Desse modo, “o professor não é apenas um conjunto de competências. É uma

pessoa em relação e em evolução. Portanto, na sua formação, devem estar expressas as possibilidades de estar aberto a aprender” (PERRENOUD, 2001 *apud* VIANA, 2004, p. 28).

Ver-se que a educação vem passando por transformações estruturais e funcionais no que tange às novas tecnologias. Fróes (1996, p.23) afirma que:

A tecnologia sempre afetou o homem [...] o computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia [...]. Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam.

Podemos perceber que as mudanças causadas pelo uso das tecnologias acarretam mudanças não apenas no que fazemos, mas também no nosso comportamento, na forma como elaboramos recursos, conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo (SILVA; SANT’ANA, 2012).

Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática, trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente. (FRÓES, 1996, p. 23).

Desse modo, o professor ao ter esse contato direto com o computador, ele passa a aprender e, também participa de forma ativa da transformação do mundo ao seu redor. Neste sentido, as tecnologias passam a ser compreendidas como uma forma de manifestação da *práxis* humana, tendo correspondência a cada uma delas, levando em conta seu tempo histórico. Levando-se em conta, que os dias atuais têm surgido como tempos de aprender a aprender, cabendo discutir a importância de situar este conhecimento dentro da teoria pedagógica (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016).

Santos (1995) afirma que o desenvolvimento do educador na execução das atividades depende do modelo de ensino internalizado por ele, ao longo de sua vida como estudante em contato com seus professores.

A grande dificuldade do professor em se adequar ao novo modelo de ensino envolvendo as tecnologias é que muitos seguem os ensinamentos dados pelos seus professores na época em que eram estudantes. Mas, a realidade das crianças de hoje, é bem diferente à daquela época. (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 5).

Vê-se que na atualidade a sociedade vive uma realidade diferente da que vivenciou no passado, onde as crianças nascem e crescem em contato com as tecnologias que estão ao seu alcance (VIANA, 2004). E as novas tecnologias dão acesso, não somente ao conhecimento transmitido por palavras, mas também por sons, imagens, vídeos etc. (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016).

As tecnologias chamadas de digitais estão inseridas no nosso dia a dia. Em praticamente todas as famílias ao redor do mundo se encontra um celular com *whatsApp*, com câmeras digitais, onde fazem filmagens, celulares com cartão de memória onde repassam músicas,

tiram fotos, enviam através de mensagens e assistem vídeos, recebem mensagens instantâneas, tablets, computadores com internet, onde fazem pesquisas, conversam pela *webcan* com pessoas há quilômetros de distância, etc. (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 112).

A partir do exposto acima, podemos perceber que nos deparamos com personagens distintos nesse contexto: o professor que vem de uma cultura tecnológica mais obsoleta e o aluno que está diariamente se atualizado com os imensos recursos da tecnologia digital. E que a formação do professor deve ocorrer de forma:

permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem (JORDÃO, 2009, p.12).

Para tanto, nota-se que é de grande importância que o professor adquira habilidades, competência e técnicas no que se referente à inclusão digital, Cazeloto (2008, p. 125) define inclusão digital como um conjunto de “discursos e práticas cujo objetivo é levar a informatização a grupos sociais que, sem esses procedimentos, muito provavelmente não teriam condições de acesso às ferramentas informáticas”.

Destaca-se que esse meio de informação está contextualizado com a realidade dos alunos de hoje e, com certeza a aquisição desse conhecimento vai ser um fator favorável para despertar o interesse do mesmo.

Entretanto, sabe-se que o maior desafio para o professor é integrar essas novas tecnologias aos conteúdos ministrados em sala de aula, pois não basta apenas ter as ferramentas, se não se sabe utilizá-las. Por isso, é importante que o professor busque conhecer e aprender sobre a ferramenta tecnológica que pretende usar para adequá-la ao seu planejamento.

Importante ressaltar, que não basta apenas ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, mas é preciso ter a consciência de que uma aula enquadrada no uso de novas tecnologias exige outro desafio a ser enfrentado pelo professor, que é preparar esse ambiente e ter condições de lidar com as ferramentas que se irá utilizar e buscar identificar a familiaridade que o aluno tem com determinada ferramenta (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 113).

Partindo desse princípio, sabemos que é necessário planejar uma aula com recursos de multimeios, e que isso exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina (FARIA, 2004).

Sobre isso, Moran (2007, p. 32) destaca que:

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Como o professor não é mais visto como único detentor do conhecimento, a aquisição deste cada vez menos independe dele, caso se considere que as tecnologias digitais oferecem informações em várias linguagens (verbal, visual,

gráfica, em vídeo e em áudio etc.) de forma cada vez mais rápida, atraente e atualizada.

Pensar em avanço neste contexto é adiantar-se em nossa leitura analítica para identificar o significado da prática educativa para os professores. Saber quais são as dificuldades apontadas quanto ao uso do computador na prática pedagógica é muito importante, uma vez que muitos professores indicam a falta de conhecimento sobre essa ferramenta, e por isso não conseguem organizar e incluir nas tarefas a serem desenvolvidas com os alunos (JUNQUEIRA, 1992; CECÍLIO, 1993).

A sala de aula deve deixar de ser o lugar de carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. (VALENTE, 1999, p.8).

Levando em consideração que a adoção do computador como ferramenta no ambiente escolar é inevitável e hoje já faz parte do funcionamento da escola e no envolvimento consciente de cada personagem no processo de inovação tecnológica.

Desta forma, dar ênfase ao processo de aprendizagem com o uso de tecnologias na educação, é um caminho para fazer um bom uso do computador, no entanto, o professor precisa também, ter clareza na escolha de técnicas que serão utilizadas de acordo com o que pretende que o seu aluno aprenda, pois usa a tecnologia por usar, não trará benefício para a construção de conhecimento na sala de aula.

Para compreender melhor o que significa dizer “utilizar bem o computador como meio de ensino e aprendizagem”, se faz necessário primeiramente, compreender o uso pedagógico do computador na educação e com isso, conhecer as abordagens denominadas instrucionista e construcionista, bem como discutir algumas formas de utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem. (VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2000; GOMES, 2002 apud GREGIO, 2008, p. 46).

Nesse sentido, a escolha da modalidade de uso do computador ou das suas ferramentas no processo de ensino, depende de vários fatores, dentre eles podemos citar: a proposta pedagógica da escola, as concepções e práticas educacionais do professor, a proposta adequada na utilização das tecnologias, para tanto requer uma postura diferente diante das concepções sobre ensino e aprendizagem.

Sendo o educador o organizador do ambiente de aprendizagem na escola “[...] em que os alunos são encorajados a resolver situações-problema e o professor é capaz de identificar e respeitar o estilo de pensamento de cada um [...]” (GOMES, 2002 p.123).

A importância dessa modalidade como valor educacional, é que um programa representa as descrições de um processo de pensamento. A elaboração de um programa exige do aluno o processamento e a transformação da informação em conhecimento. Neste processo, o estudante pode refletir sobre o resultado de suas ações e ideias, tornando-se consciente de seus conhecimentos e de suas potencialidades (GREGIO, 2008).

4 | BREVE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer esse caminho não foi fácil, mas foi feito sempre cheio de sentido, desejo e afeto, uma vez que a decisão de trilhar por ele nasceu, sobretudo, dessa relação emocional e simbólica que temos com a função do coordenador pedagógico.

Acreditamos que os espaços de formação instaurados na escola se constituem em espaços ricos na produção de sentidos, sendo possível perceber momentos em que os professores se posicionaram como sujeito, enfrentando seus dilemas e limites.

Percebemos também que não basta ter o espaço de formação pedagógica garantido no interior da escola, é preciso aliar a essa conquista a oportunidade de orientação provocativa de reflexão, na qual o professor se constitui como ator favorável nesse cenário social.

O que implica aos educadores gostarem de aprender, estarem disponíveis a estudar, a mobilizar saberes, e nesse processo formador, ser receptivo e ativo, condições que acreditamos estar muito mais no plano subjetivo da pessoa do que em um investimento externo.

Nesse sentido Fusari (2008, p.23) destaca que não existe nenhuma política ou programa de formação contínua que consiga “aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”.

Compreendemos que este estudo é apenas uma parte da realidade pesquisada e não se esgota nessa discussão, diante de questões que foram percebidas ao longo desse estudo, como a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os processos que envolvem a formação continuada na escola.

Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras.

A escola como um todo deve pensar que é hora de construirmos novas propostas de formação que busquem trabalhar a integralidade da ação docente, formando e reformando professores capacitados que estejam aptos a elaborar saberes a partir da sua prática e da reflexão sobre a mesma; fundamentos que permitam trabalhar com a complexidade e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas.

É preciso também uma formação que possibilite aos educadores e futuros docentes experienciar, trabalhar, analisar e avaliar as inúmeras possibilidades educativas em diferentes projetos, contextos e situações da vida escolar sem, contudo, deixar de responder às exigências e tensões de sua prática pedagógica.

Assim sendo, frente estas complexas e incertas exigências da vida, só resta aos

educadores pensar de forma aberta e flexível o nosso verdadeiro compromisso como educador e formador.

Nesse sentido, este estudo buscou elucidar uma reflexão sobre a Formação continuada de educadores a partir do uso das tecnologias/computadores como ferramenta para o desenvolvimento do processo de aquisição de conhecimento, assim esta é a nova modalidade de ensino, de educação, este novo modelo de educando, de conhecimento e aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos que os educadores precisam enfrentar no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: **Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)**, Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**. Proinfo: Informática e Formação de Professores / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. 192 p.-(Série de Estudos Educação a Distância, v.13, ISSN 1516-2079).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96 estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Senac, 2008.

CECÍLIO, LC. **Inventando a mudança na administração pública – reconstituição e análise de três experiências na saúde**. vols. 1 e 2. Tese de doutoramento. Unicamp, Campinas, 1993.

CHRISTOV, Luiza H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. **Ser professor**, v. 5, p. 57-72, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição –1996**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf> . Acesso em: 06 mai. 2020.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria N. de S. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, p.119-34, 2002.

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

JUNQUEIRA, L.P; INOJOSA, R.M. Gestão de serviços públicos de saúde: em busca de uma lógica de eficácia. **Revista de Administração Pública**, 26(2):20-31, 1992.

KRAMER, S. (org.) **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus. 2007.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemos. **Formação Continuada na Educação Infantil: concepções e práticas educadoras**. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação – UFG – Regional Jataí. V.11, nº 2, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas Competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n.17, p.8-12, mai./julh. 2001.

SILVA, Ione de Cássia Soares da. Prates, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula; **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. ISSN: 1980-3532.

SILVA. Jardel; SANT'ANA, Alex Sandro C. Informática educativa na formação continuada de professores em uma escola pública: processos de potencialização dos saberes e práticas. In: **Anais do IV Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SANTOS, L. L. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.p.17-41

VALENTE, J. A. Por que o Computador na Educação? In: Valente, J. A. (org.) **Computadores e Conhecimento**: Repensando Educação. São Paulo: Gráfica da UNICAMP, 1993. 1999

VALENTE José Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2001.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.

A [IN]VISIBILIDADE DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Frankson Santiago Reis

Universidade Estácio de Sá/Castanhal, Pará,
Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7015608365861185>

Patrícia do Socorro Chaves de Araújo

Curso de Educação Física/ Universidade do
Estado do Pará/Belém, Pará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0687166007300703>

Tadeu João Ribeiro Baptista

Curso de Educação Física/ Universidade Federal
de Goiás/Goiânia, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9002864045147738>

RESUMO: Este estudo buscou compreender quais são as contribuições da brinquedoteca universitária como espaço de formação de professores. Para tanto, questiona-se sobre qual é a percepção dos alunos dos cursos de Licenciatura da Estácio-FCAT a respeito da brinquedoteca, para a formação docente. Os procedimentos metodológicos da investigação caracterizam-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratório. Para coleta dos dados foi usado um questionário, aplicado a 46 alunos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia, História e Ciências Biológicas da Faculdade Estácio-FCAT. Os resultados encontrados foram

analisados segundo o método interpretativo da análise de conteúdo. A fala dos sujeitos revelou disparidades no que diz respeito à percepção do espaço da Brinquedoteca Universitária enquanto espaço de formação de professores, pois, para parte dos sujeitos, ela não contribuiu em sua formação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca universitária; Formação de professores; Práticas pedagógicas.

THE [IN]VISIBILITY OF UNIVERSITY TOY LIBRARIES IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This study sought to understand which are the contributions of universities' toy libraries as space for teacher training. For such goal, questions were raised about what is the perception of undergraduates from Estácio-FCAT regarding the toy libraries towards teacher training. The methodological procedures employed characterizes this study as a qualitative research, of exploratory nature. A questionnaire applied to 46 undergraduates from Pedagogy, History and Biological Sciences degrees from Estácio Faculty-FCAT was used to data collect. The results found were analyzed according to the interpretative method of content analysis. The discourses gathered revealed

disparities regarding their perception about the toy library as a space for teacher training, since it do not seem to have relevant contributions in the academic training for part of the subjects.

KEYWORDS: University toy library; Teacher training; Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior exige do professor constantes inovações, e há evidências de que a investigação por meio da experiência lúdica é uma alternativa que contribui positivamente na formação dos futuros profissionais de educação.

Apresentamos aqui o recorte de uma pesquisa mais ampla, enfatizando os principais aspectos a respeito das possíveis interações das brinquedotecas universitárias na formação profissional de docentes quanto ao espaço, tipos de brinquedos, atividades a serem desenvolvidas, entre outras, as quais podem contribuir para os futuros professores, independente da área na qual realizem seus estudos.

As motivações para a realização desta pesquisa aconteceram em dois momentos distintos: durante o processo de seleção para monitoria da brinquedoteca da Faculdade Estácio-FCAT, e o segundo a partir das atividades realizadas neste espaço, graças à oportunidade de conhecer o ambiente e acompanhar as experiências possíveis em sua estrutura.

Disciplinas como Corpo, Movimento e Lazer; Estágio Supervisionado I – Educação Infantil; Práticas de Ensino na Educação Infantil: Orientações Didáticas, entre outras, também incentivaram o interesse em explorar mais os atributos da brinquedoteca nos diversos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, na educação básica.

Vale ressaltar a importância do ato de brincar na trajetória do desenvolvimento infantil. Freire (1997) considera as crianças especialistas nisso, em decorrência da cultura na qual estas se inserem. Os aprendizados relativos à interação lúdica com os mais diversos objetos de brincadeira parecem às vezes subestimados em seus atributos educativos, observação corroborada pelo prescindir da brinquedoteca por parte de muitos professores.

Trabalhos realizados ao longo do curso de Pedagogia no ambiente da brinquedoteca da Estácio-FCAT, assim como a própria literatura da área, com destaque para Vigotsky (2000), demonstram uma correlação produtiva entre o brincar e o desenvolvimento humano e pedagógico, sua gama de possibilidades dinâmicas no aprendizado e exercício de competências adquiridas.

A indagação que dá forma a este trabalho opera a partir desta constatação no valor pedagógico da brincadeira e investiga a respeito das razões na subutilização do ato de brincar e do próprio espaço da brinquedoteca por parte de graduandos de cursos

voltados para a licenciatura na Faculdade Estácio-FCAT. Entender qual é a percepção destes alunos sobre o tema, a relevância que assume em suas formações e práticas e sua relação com o próprio espaço físico da brinquedoteca.

2 | BRINQUEDOTECAS NO BRASIL: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

Azevedo (2004) destaca as origens da brinquedoteca durante a Grande Depressão norte-americana, quando um diretor escolar de Los Angeles, após relatos de um lojista sobre o grande volume de furtos de brinquedos cometidos por crianças, teve ideias sobre articular espaços comunitários para crianças carentes poderem brincar.

No Brasil, o movimento das brinquedotecas começou a ser desenvolvido mediante a necessidade do estímulo psicomotor às crianças assistidas pelo Centro de Reabilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, no início dos anos 70 (AZEVEDO, 2004).

Percebe-se que, no primeiro momento, a concepção da brinquedoteca no Brasil surge, em função do estímulo para crianças com necessidades especiais, como ferramentas de processos terapêuticos, não sendo pensada, a priori, para fins pedagógicos na perspectiva escolar, tendo um caráter educativo não-formal (MAGALHÃES; PONTES, 2002; NEGRINE, 2008).

Somente em 1981, no Brasil, foi montada a primeira brinquedoteca do país com objetivos pedagógicos na educação formal, a Brinquedoteca Indianópolis, na escola de mesmo nome, em São Paulo, tendo a pedagoga Nylse Helena da Silva Cunha como diretora, a qual foi também responsável pela criação, em português do Brasil, do termo “brinquedoteca”¹.

A filosofia de trabalho da brinquedoteca brasileira difere dos objetivos propostos pelas “*ToysLibraries*”², e volta-se para as questões educacionais, priorizando na criança o ato de brincar, mas mantendo também o sistema de empréstimo de brinquedos. Assim, a partir de 1984, devido ao movimento crescente em torno da discussão sobre a importância de brincar, apareceu a necessidade de se criar uma associação que pudesse atender a essa demanda. Em abril de 1985, com a criação da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), pôde-se notar uma expansão de brinquedotecas pelo País (SANTOS; CRAHIM, 2019).

A ABBri é uma entidade sem fins lucrativos, formada por professores, técnicos e profissionais da área da educação, que trabalham voltados ao assessoramento a pessoas e instituições na implantação de brinquedotecas, no estabelecimento de parcerias com pesquisadores e instituições com interesses comuns, na promoção e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas nessa área, no oferecimento de cursos e treinamento de

1. Disponível em: http://brinquedoteca.net.br/?page_id=29. Acesso em: 16 mai. 2016.

2. As ToysLibraries, ou bibliotecas de brinquedos têm como finalidade exclusiva de empréstimo: a criança escolhe o brinquedo e o leva para casa.

brinquedistas. Desde então, a ABBri vem trabalhando em prol da divulgação do brincar, bem como, formando brinquedistas e auxiliando na montagem de brinquedotecas por todo o país (CASTRO; OLIVEIRA; CAMARGO, 2019).

Para Santos (2008), o brinquedista é:

[...] aquele profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, aquela pessoa com sensibilidade, entusiasmo e determinação, que chora, que ri, que canta e que BRINCA (SANTOS, 2008, p. 19).

Além desta definição, os brinquedistas são entendidos também como:

O brinquedista nada mais é que aquele profissional que trabalha com a criança na brinquedoteca, fazendo a mediação criança/brinquedo. É a função mais importante dentro de uma brinquedoteca e requer uma formação específica. Entende-se que o brinquedista deva ser um educador, antes de ser um especialista em brinquedos, deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, ou seja, formação que lhe deem um conhecimento real sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade (MAIA; SILVA, 2012, p.4).

Os brinquedistas devem sempre estar atualizados, buscando a sua formação, capacitação e treinamento permanentes. É preciso também que o brinquedista consiga equilíbrio para ser educador-brinquedista, uma vez que o brincar assume também o caráter pedagógico neste momento, sobretudo na escola. Conseguir esse equilíbrio teórico-prático é fundamental para garantir que a brinquedoteca alcance bons resultados, pois se o educador superar o brinquedista, poderá resultar em um pedagogismo exagerado, tirando a magia e a liberdade da brincadeira, transformando brinquedos e jogos em técnicas pedagógicas enfadonhas. E se o brinquedista supera o educador, poderá transformar o trabalho nas brinquedotecas em algo espontaneísta, sem caráter científico e pedagógico, ou seja, em grupos de crianças e brinquedos, sem função específica e deixando de contribuir com o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões (SANTOS, 2008; MALUF, 2009).

Longe de ser um mero espaço com brinquedos, a brinquedoteca se constitui em um ambiente que fornece condições para se brincar de forma espontânea e criativa, expressando-se e comunicando-se livremente. Ao mesmo tempo que tem um enquadramento operacional profissional que lhe dá segurança e suporte, com regras bem-definidas quanto ao respeito a si mesmo, ao outro e ao material manuseado (SANTOS, 2001).

A brinquedoteca brasileira tem o diferencial de propiciar um espaço para que a pessoa brinque e explore a amplitude de conhecimentos diversificados em inúmeras disciplinas e conteúdos escolares, com incentivos extras como oficinas, contação de histórias, meios que oportunizem aprendizados motores, psicológicos, atitudinais, dentre outros (SANTOS, 2001).

3 | A BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos este estudo perguntando o que é uma brinquedoteca. O questionamento inicial tem a intenção de orientar o desenvolvimento do trabalho, que pretende mostrar o lugar da brinquedoteca na educação, mais especificamente a brinquedoteca no espaço universitário, uma vez que, é possível se encontrar, também, brinquedotecas de comunidades, em hospitais, circulantes, temporárias e escolares (CASTRO; OLIVEIRA; CAMARGO, 2019). Para responder a esta pergunta, buscamos fundamentos em Santos (2008), que afirma:

A brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que [se] caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam (SANTOS, 2008, p.13).

A brinquedoteca é um espaço que proporciona, por meio da atividade lúdica, tanto a construção quanto a reconstrução do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado; assim sendo, é um ambiente de compreensão da realidade, no qual as crianças trocam experiências, e assim, são capazes de interagir com o desconhecido, conhecendo outras culturas e expondo a sua. Entende-se, portanto, que a brinquedoteca:

É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca, deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz-de-conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquiagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (CUNHA, 2010, p.36-37).

A função coletiva da brinquedoteca não consiste na preocupação de fornecer aprendizagens precisas. É importante não confundir a função educativa com a didática. A função educativa da brinquedoteca busca defender o prazer lúdico verdadeiro e seu compartilhamento, de forma ativa, na reinterpretação inventiva do mundo, produzindo novos significados, saberes e práticas (MAIA; SILVA, 2012) por meio de diálogos do mundo da criança com as relações sociais, como por exemplo as relações de gênero (KISHIMOTO; ONO, 2008; OLIVEIRA; GEBARA, 2010).

A dimensão da ludicidade também é importante na formação dos professores, que para Negrini (2001), fundamenta-se nos quatro pilares dos eixos sociológico, psicológico, pedagógico e epistemológico. A educação pela via lúdica, além de teórica, também demanda uma prática prazerosa por parte do educador: “O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática” (SANTOS, 2001, p.15), estando aberto

para as experiências dos alunos como fim de auxiliar sua formação teórico-acadêmica (WAJSKOP, 1992; FERREIRA; PARREIRA, 2017). A dinâmica do ensino-aprendizagem pressupõe essa investigação para seu aprimoramento. A ampliação prática das noções linguísticas, corporais e estéticas do desenvolvimento, mais do que necessárias para a constante ressignificação da prática pedagógica, é gratificante para as partes envolvidas.

Os currículos dos cursos relacionados à educação (licenciaturas) precisam de mudanças e são alterados regularmente, dando abertura à novas áreas de estudos demandadas de acordo com a observação das experiências no cotidiano da educação. Sobre o papel do lúdico na formação curricular especialmente da Pedagogia, Santos (2008) afirma que:

[...] os pedagogos envolvidos com o lúdico se deparam com a tarefa de ter que traçar o perfil de uma profissão emergente, o brinquedista (ludotecário), isto é, aquele que deve ser preparado, não apenas para atuar como animador, mas também como observador e investigador da demanda dos usuários no âmbito das brinquedotecas. Tarefas desta dimensão social requerem uma formação consistente que nos atrevemos perfilar [...] formação teórica – formação pedagógica – formação pessoal (SANTOS, 2008, p.87).

Sendo assim, a finalidade da brinquedoteca universitária é a de aperfeiçoar os futuros profissionais da educação para que eles valorizem o brincar, para que possam realizar pesquisas com ênfase na importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Assim, conclui Santos (2008):

Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas a ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade (SANTOS, 2008, p.13).

Mediante as informações apresentadas, fundamentadas na literatura, é possível entender o papel do educador na equação do ensino-aprendizagem e a importância da ludicidade como instrumento de formação destes agentes.

4 | CAMINHOS PERCORRIDOS

Na pesquisa buscamos observar os significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados a respeito desse espaço dentro da Faculdade e de que forma ele viria a contribuir na formação dos cursos de Licenciatura da Faculdade Estácio-FCAT.

Sua metodologia privilegia uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com abordagem de cunho investigativo, de acordo com Lüdke e André: “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (2017, p. 12), e seguem ao afirmar que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatizando o processo sobre o produto, preocupado com a perspectiva dos

participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

O universo desta pesquisa foram os cursos de Pedagogia (8º semestre), Ciências Biológicas (6º semestre) e História (6º semestre) da Faculdade Estácio– FCAT de Castanhal, Estado do Pará, tendo como sujeitos seus respectivos alunos. No total, 46 discentes dos cursos mencionados concordaram em participar da pesquisa. Para tal, todos deveriam estar devidamente matriculados no turno Noturno, sendo 18 do curso de Pedagogia, 18 do curso de Ciências Biológicas e 10 do curso de História.

Os dados foram obtidos no período de agosto a setembro de 2016, por meio de um questionário, apresentado adiante, cujas respostas foram analisadas no âmbito da análise de conteúdo, através da descrição objetiva do conteúdo manifesto, buscando interpretar seus significados e sentidos, adotando os recursos do método de inferência, como preconizado por Bardin (2012).

Os sujeitos da pesquisa foram identificados de acordo com seus respectivos cursos: alunos de Pedagogia pela sigla ‘P’, de História pela sigla ‘H’ e Ciências Biológicas, ‘CB’. As seguintes perguntas foram aplicadas através do questionário:

- a) Qual a importância da brinquedoteca universitária da Estácio-FCAT em sua formação acadêmica?
- b) Quantas vezes você utilizou a brinquedoteca universitária em sua formação?
- c) Você percebe a brinquedoteca universitária como um espaço que contribuiu na formação como educador com práticas lúdicas?
- d) Você considera a educação pela via da ludicidade importante para o processo de ensino e aprendizagem?
- e) Você considera o brincar como uma ação que facilitará o ensino em sala de aula? Por quê?

5 | RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas, foi possível identificar diferentes perspectivas sobre cada ponto da discussão em relação às perguntas apresentadas anteriormente.

Acerca da questão (a), sobre a importância da brinquedoteca na formação acadêmica dos alunos, uma parte dos alunos demonstrou sequer saber da existência do espaço, ou que este não foi usado em momento algum de sua formação, como no caso de um dos sujeitos do curso de Ciências Biológicas que afirma que *“não houve importância alguma, pois nunca nos dirigiram para nenhuma atividade na brinquedoteca. Até os brinquedos que confeccionamos com as aulas práticas de pedagogia foram descartados”* (CB3, 2016, em resposta à pergunta ‘A’ do questionário).

Já outros sujeitos, que obtiveram um contato contextualizado com o ambiente, relataram uma experiência agregadora, com potencialidades pedagógicas: *“Na*

brinquedoteca da faculdade percebi a grande importância do brincar, com isto minha formação acadêmica foi além do que imaginava, pois até então, não tinha conhecimento deste espaço e sua função” (P2, 2016, em resposta à pergunta ‘A’ do questionário). Esta fala demonstra a importância do ato de brincar, fato também destacado por Almeida (2019).

Algumas experiências como a relatada na UNIMONTES podem demonstrar as potencialidades de práticas acadêmicas envolvendo este espaço:

Quanto ao ensino, a brinquedoteca tem muito a contribuir com a integração entre teoria e prática, pois os docentes da Unimontes podem utilizar esse espaço para confecção de materiais lúdicos e de experimentação dos mesmos. Por exemplo: na disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, a confecção de jogos para o trabalho com a ortografia; na disciplina de Metodologia da Matemática, a confecção de jogos para o trabalho com a seriação, classificação e multiplicação lógica. As aulas práticas na disciplina de Psicologia da Aprendizagem também encontram no espaço da brinquedoteca ambiente propício para a aplicação das Provas Piagetianas ou para testes psicopedagógicos, como “a hora do jogo” e o “teste de Bender”, e muitas outras ações de ensino podem ser desenvolvidas nesse espaço (MENDES; BORGES; SILVA, 2016, p.531-532).

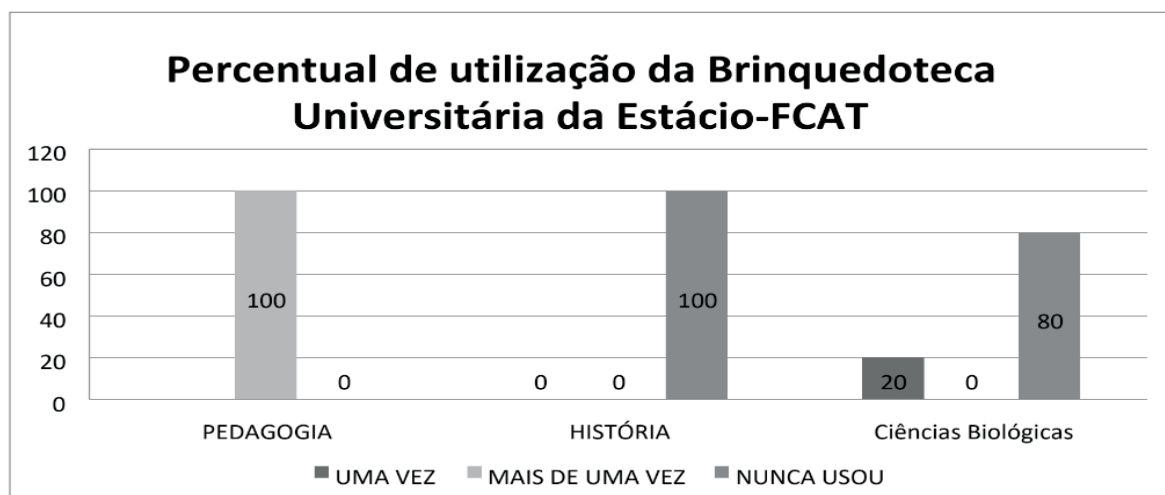
Desse modo, compreendemos que é importante, inclusive para professores, pensarem nas possibilidades pedagógicas da brinquedoteca para os cursos da Estácio – FCAT.

Em relação à questão (b), sobre a frequência de uso da brinquedoteca, foi possível notar que apenas os graduandos do curso de Pedagogia utilizaram a brinquedoteca por mais de uma vez, enquanto alunos de História relataram nunca terem sequer utilizado este espaço, pelo simples fato de nenhum professor os ter conduzido a uma aula prática que o aproveitasse. O espaço da brinquedoteca passa despercebido por maioria dos alunos e até mesmo dos professores.

Apesar do comentário dos alunos de história, Cirino (2019, p. 24-25), comenta:

Assim, mediante a importância da Brinquedoteca e o quanto a sua criação pode propiciar uma mudança significativa na vida daqueles que as 25 frequentam, nota-se o cuidado que se deve ter com o ambiente e os seus aspectos físicos que agregam o espaço.

Ainda assim, o gráfico 1, demonstra a frequência dos alunos da Estácio-FCAT a este espaço.



A importância da brinquedoteca não está em seu caráter meramente espacial, mas dentro das circunstâncias que condicionam as dinâmicas de seu uso. Logo, para o aproveitamento pedagógico, é importante que os educadores de diferentes competências sejam capazes de manejá-la, a fim de multiplicar suas experiências positivas e ocupar com propriedade os espaços,

No espaço da escola a brinquedoteca tem função ainda maior, pois aí as crianças estarão se socializando, compartilhando momentos de alegria e construindo conhecimento. Nela valoriza-se o ato de brincar, a criatividade, a iniciativa, respeitando a liberdade e possibilitando a formação do autoconhecimento positivo **sempre com a presença de um profissional podendo ser utilizada como um apoio pedagógico** (MAIA; SILVA, 2012, p.4, grifo nosso).

Nas perguntas que dialogam com a ludicidade, (c) e (d), é possível verificar que existe uma espécie de mal-estar com a ideia da brincadeira como ferramenta educativa entre alguns graduandos, *“Não. O que se precisa é mostrar para o aluno que a responsabilidade dele é ser assíduo a minha aula, e não tem que ficar falando de brincadeiras para atrair a atenção deles”* (CB10, 2016, em resposta à pergunta ‘C’ do questionário). Já em cursos notoriamente voltados ao estudo do desenvolvimento psicossocial infantil, como é caso da Pedagogia, maior parte das respostas foram afirmativas em relação à ludicidade: *“Sim. Através da ludicidade encontramos diversas formas de ensinar, facilitando assim a assimilação das crianças e detendo sobre um melhor desempenho educacional”* (P7, 2016, em resposta à pergunta ‘C’ do questionário). E as abordagens-resposta acerca de alguns mal-entendidos sobre o valor da ludicidade não são poucos na literatura:

Mesmo a brincadeira sendo uma atividade lúdica, é indispensável desfazer o mal-entendido sobre o que o lúdico significa: não necessariamente é algo onde a criança só brinca e não tem nenhuma finalidade pedagógica. É preciso que essa concepção mude e que essa atividade seja vista como fundamental para a aprendizagem das crianças, pois nas brincadeiras, [...] ela aprende e representa o mundo real. Na medida em que ela brinca, evolui, se modifica e se desenvolve (MAIA; SILVA, 2012, p.9).

A educação para a ludicidade é coordenada através de eixos, como qualquer outro dispositivo educacional, e de acordo com Negrine (2008), o profissional que busca lidar com esta abordagem se divide em três pilares de formação: teórica, pedagógica (prática), e pessoal. O primeiro aborda os principais estudos que versam sobre o tema, enquanto o segundo complementa o primeiro oportunizando a vivência da ludicidade na prática, através da experiência e da reflexão, de forma que o terceiro constrói ensejos na formação futura do educador, o instrumentalizando para o diálogo, a experimentação e a observação ativa.

O brincar na infância, mais do que natural, é essencial para o desenvolvimento e, segundo Almeida (1994) e Freire (1997), o fato de não ser uma atividade sistematizada

e estruturada social acaba sendo um espaço importante de expressão, de organização criativa, espontânea, de manifestação e construção cultural. No entanto, a resistência sobre tais constatações ainda é grande, e vem, por vezes, até da parte dos próprios graduandos em licenciatura:

“Não! Porque acredito que existem outros métodos que podem ser bem mais eficazes e que possam contribuir de fato com o desenvolvimento do aluno, explorando toda a sua capacidade intelectual, o que hoje em dia é possível” (H7, 2016, em resposta à pergunta ‘E’ do questionário).

A crença em estruturas mais sistematizadas e até restritivas parece possuir pouco consenso na literatura da Pedagogia. Ferreira e Parreira (2017); Negrine (2008); Vigotsky (2000), Freire (1997) dentre tantos outros nomes, por sua vez, fundamentam com certa peremptoriedade o papel do brincar na educação, de forma que, outra vez, costumam vir dos estudantes da Pedagogia afirmações mais assertivas acerca deste recurso: *“Com toda certeza. Pois uma criança que brinca é uma criança que estará apta a desenvolver inúmeras habilidades além de se tornar um adulto feliz”* (P14, 2016, em resposta à pergunta ‘E’ do questionário).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brinquedoteca é um recurso para todos os ambientes, idades e classes sociais. Na formação de professores, sem exceções, é importante conceber e incorporar a brinquedoteca como ferramenta de ação pedagógica e formação humana. Brincar também é uma maneira de ensinar, e os acadêmicos de licenciatura possuem protagonismo na divulgação deste método, visto que o conceito da brincadeira e a importância da brinquedoteca possuem cada vez mais validação entre os pares teóricos nas áreas que competem ao desenvolvimento humano.

Pode-se perceber que o curso com afirmações mais assertivas sobre o assunto foi o de Pedagogia, pois, a brincadeira encontra espaço prático e teórico em seu desenvolvimento acadêmico, provavelmente, em decorrência de uma série de disciplinas que não fazem parte das matrizes curriculares dos outros cursos.

Concluimos, com base nas respostas dos demais cursos, somado à sua familiaridade com o tema e com o espaço, como demonstrado no Gráfico 1, que o ceticismo adotado por boa parte dos sujeitos dos cursos de História e Ciências Biológicas tem mais relação com a pouca intimidade e conhecimento das teorias e das experiências e práticas possíveis do que com alguma espécie de convicção metodológica esclarecida acerca do tema abordado, demonstrado, inclusive pela pouca ou nenhuma frequência discente à brinquedoteca ao longo de suas graduações. De forma que este estudo fornece meios para que se possa concluir tanto a importância do brincar e da brinquedoteca, baseado nos autores estudados, quanto a importância de este tema fazer mais parte da vida dos

graduandos em licenciatura, baseado na interpretação das entrevistas. E a implementação da perspectiva da ludicidade depende de mais do que do espaço físico; deve estar vislumbrada na introdução teórica, na execução prática e na discussão reflexiva formativa dos educadores, para que estes, tendo o acesso e a experiência lúdica e reflexiva, possam se tornar agentes multiplicadores dos bons resultados que esta abordagem propicia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milene da S. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**: um estudo na brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. TCC [Licenciatura Plena em Pedagogia]. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2019. 41f.
- ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- AZEVEDO, Antonia C. P. de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas:Alínea, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Lisboa: Edições 70; Almedina Brasil, 2012.
- CASTRO, Aline A. de; OLIVEIRA, Nayane M. F. de; CAMARGO, Daiana. Caminhos e contextos da brinquedoteca: do empréstimo de brinquedos até a brinquedoteca na escola e na pesquisa em educação. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 337-350, 2019.
- CIRINO, Suelene V. dos S. **Brinquedoteca do Centro de Educação/UFPB**: enquanto espaço de formação na concepção de alunas bolsistas.TCC [Licenciatura Plena em Pedagogia]. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2019. 56f.
- CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- FERREIRA, Maria C. P.L.; PARREIRA, Gabriela V. As Repercussões de uma brinquedoteca Comunitária no Desenvolvimento Infantil: o caso da Brincastelo em Goiás. *In*: 10º ENFOPE/ 11º FOPIE. Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação do Professor.**Anais...** Aracaju, 2017.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- KISHIMOTO, TizukoM.; ONO, Andréia T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p.209-223, dez. 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
- MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando A. R. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **PsicologiaReflex.Crit.**, v. 15, n. 1, p.235-242, 2002.
- MAIA, Nataiane S.; SILVA, Maria I. da. Brinquedoteca: um espaço lúdico e pedagógico. **Revista FECRA**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2012.
- MALUF, Angela C.M. **Brincar**: prazer e aprendizado. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MENDES, Jacqueline A. C.; BORGES, Marúcia C. D. S.; SILVA, Guiomar D. Brinquedoteca: espaço de interação sociocultural no contexto da Universidade. **Revista Intercâmbio**, v.7, p.526-533, 2016.

NEGRINE, Ailton. Brinquedoteca teoria e prática: dilemas na formação do brinquedista. *In*: SANTOS, Santa M. P. dos (Coord.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.83-94.

OLIVEIRA, Ivone M. de; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educaçãoe Pesquisa**, v. 36, n. 1, p.373-387, abr. 2010.

SANTOS, Santa M. P. dos (Coord.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Santa M. P. dos (Coord.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

SANTOS, Monique S. M. dos; CRAHIM, Suely C. de S. F. A Importância da Brinquedoteca no Ambiente Hospitalar. **Revista Mosaico**, v. 10, n. 2Sup, p. 11-15, 2019.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, Gisela. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. *In*: FRIEDMANN, Adriana *et al.* (Orgs.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ ABRINQ, 1992, p.1-8.

A UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO ÍNTIMO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I – DESCRIÇÕES DE UM PROCEDIMENTO À LUZ DA ISD

Data de aceite: 01/07/2020

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira
Fabiana Ap. da Silva Andrade
Vinícius Cineli Alves

RESUMO: Este artigo versa sobre a aplicação do Diário Coletivo em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola localizada na periferia de Votuporanga, interior do estado de São Paulo. A fundamentação teórica é respaldada no interacionismo sociodiscursivo, no que tange às contribuições do gênero textual Diário Íntimo no ensino da linguagem. A metodologia indica as características do grupo de alunos envolvido nesse trabalho, enquanto a análise investiga de que forma os discentes redigiram os textos, segundo o folhado textual descrito por Bronckart (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais. Diário Íntimo. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: This paper studies the application of the Collaborative Diary in a 5th grade classroom of Elementary School, located on the outskirts of Votuporanga city, in the countryside of São Paulo state. The theoretical background is supported by sociodiscursive interactionism,

with respect to the contributions of the Personal Diary genre in teaching language. The methodology points to the characteristics of the students group involved in this study and the analysis investigates how the teachers wrote the texts, according to the concept of text layering described by Bronckart (2003).

KEYWORDS: Textual genres. Personal diary. Elementary school.

1 | INTRODUÇÃO

O foco central deste texto é tratar do gênero Diário Íntimo e sua respectiva aplicação em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. Este trabalho será analisado segundo os estudos da Didática das Línguas da Universidade de Genebra, no que concerne ao interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD.

Partindo desta premissa, iniciamos o trabalho oferecendo o respaldo teórico em discussões sobre gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 1997, 2005) segundo o ISD (BRONCKART, 2003; MACHADO, 2004) e suas contribuições para a sala de aula (VYGOSTKY, 1987, 1991; REGO 1999); bem como incursões às particularidades do diário

íntimo (MACHADO, 1998; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2007). Além dos autores já mencionados, outros teóricos serão trazidos à baila em momento oportuno, completando a tessitura.

Metodologicamente, trará a descrição da turma de alunos que redigiu o Diário Coletivo, assim como as motivações e composição do corpus de pesquisa. Em seguida, o objetivo das análises é observar se os alunos fizeram uso das principais características do gênero em estudo. Para tanto, a amostra selecionada será estudada à luz do folhado textual de Bronckart (2003).

Por fim, mas não menos importante temos o remate deste roteiro. Tanto as considerações finais quanto as referências citadas ao longo do artigo são parte integrante que complementam os tópicos apresentados, além de propor outros olhares acerca do tema tratado.

1.1 O gênero textual na sala de aula

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

A citação acima aponta a importância de compreender a natureza dos gêneros, para que saibamos mais sobre nós mesmos, enquanto agentes produtores e receptores da linguagem. O entendimento acerca deste tema, segundo Bakhtin (2003), propicia uma interação mais profícua e eficaz com os indivíduos. Faz-se necessário elencarmos também as propriedades pelas quais o autor é conhecido, ou seja, o viés ideológico e social de sua teoria. Dessa forma, relacionado à linguagem, temos um indivíduo que se insere como sujeito ativo, no momento de efetuar seu discurso, em outras palavras, no instante em que produz enunciados.

Bakhtin (2003) ainda afirma que os gêneros são caracterizados, histórica e culturalmente consolidados, segundo fins comunicativos e propósitos definidos pelas condições sociais aos quais se referem. Neste sentido, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula será benéfico se for trabalhado nessa perspectiva. Tal prólogo é importante por possibilitar a relevância dos gêneros para o ISD, vertente da qual se vincula este artigo.

Outro autor que reverbera o mesmo entendimento é Marcuschi (2005). Ao caracterizar os gêneros textuais, o pesquisador versa sobre os tópicos:

- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações

concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (2005, p. 23).

Da mesma forma, destacamos a ISD, que por sua vez, refere-se aos estudos teóricos oriundos da Universidade de Genebra, cujo enfoque é analisar a linguagem por meio dos gêneros textuais. Para Bronckart (2003): “A ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p. 42). De acordo com um dos principais autores do ISD, é nítido o objetivo central deste programa de pesquisa em investigar a ação humana do ponto de vista psicológico, enquanto observa de que maneira o indivíduo interage na sociedade por meio do texto (aqui entendido como produto da ação de linguagem).

Segundo Cristóvão e Nascimento (2005), para a ISD:

O texto é considerado “unidade comunicativa” porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem. Nesta perspectiva, os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem com vistas a esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produção de textos, incluindo-se a situação escolar (p. 44).

Assim, pode-se entender como sendo o objeto de estudo do ISD as condições de produção dos textos, levando-se em conta essas interações, ou seja, os gêneros. Devido ao caráter social, a ISD retoma os postulados de Vygotsky (1987), representados pelos sistemas simbólicos manifestados na língua. Neste íterim, consideramos a pertinência de abordar o papel do professor frente à ISD. Justificamos tal decisão devido à responsabilidade deste profissional em atuar no tocante ao ensino e suas particularidades, em especial, a de mediar o contato do aluno com as capacidades expressivas da língua.

Em relação ao desenvolvimento humano, é válido lembrar que o processo de aprendizagem está em constante formação ao longo da vida de qualquer pessoa, seja de ordem social, motora, afetiva ou cognitiva. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento é adquirido por meio de interações sociais, principalmente no âmbito escolar.

Partindo desta premissa, o sujeito faz uso de um “apoio” para se desenvolver, já que é preciso intervenções externas ou subsídios para que a evolução aconteça gradativamente. Vygotsky (1991) nomeia este “apoio” como Zona de Desenvolvimento Proximal (daqui por diante ZDP) e a define da seguinte maneira:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

Este será o ponto de partida para a aprendizagem, posto que o educador assume o papel de mediador entre o conhecimento a ser adquirido e o mundo em que o estudante vive. Nesta relação, estima-se a aprendizagem por meio das interações sociais, valorizando o contexto em que tais situações ocorrem e partindo do conhecimento que o pupilo já traz

consigo, a fim de prosseguir em sua aprendizagem futura.

Corroborando para este entendimento, Rego (1999), traz algumas considerações importantes sobre a relação entre a ZDP e a educação:

- o ensino efetivamente significativo se adianta ao desenvolvimento;
- a relevância do outro enquanto mediador durante as etapas de conhecimento, ação partilhada;
- a imitação enquanto instrumento de compreensão e
- professor mediador: tanto nas relações interpessoais quanto no que tange ao encontro do aluno com o conhecimento.

Contextualizando no patamar dos gêneros, vemos como o professor é capaz de transformar a linguagem em um instrumento pertinente de aprendizagem. Fazemos essa afirmação, por compreender a relevância do ambiente escolar em proporcionar o conhecimento institucionalizado aos discentes, tanto de aspectos formais quanto os de cunho informais de ensino.

Neste contexto educacional, o professor é o responsável por orientar o grupo a superar suas dificuldades, oferecendo recursos a turma para que alcancem um patamar mais elevado de aprendizado, por meio das interações que ocorrem durante as aulas. Essa relação torna-se ainda mais efetiva ao oportunizar a formação de grupos heterogêneos de trabalho, em que alunos com um grau maior de compreensão do conteúdo unem-se aqueles com dúvidas e dificuldade na assimilação da matéria. Isso ocorre, pois, estudantes em ZDPs distintas, elaboram e reelaboram suas percepções acerca do objeto de estudo de diferentes formas. Assim, instruídos pelo docente, aqueles trocarão diferentes impressões, resultando em bem-sucedidas reorganizações e reestruturações do entendimento do tema em foco.

Para que este ensino seja produtivo, o tópico a seguir tratará do gênero textual destaque deste artigo, o Diário Íntimo. Afinal, ao lidar com os conteúdos, seja ele qual for, é preciso que o profissional da educação tenha claro quais são os objetivos que pretende alcançar com sua intervenção pedagógica.

1.2 Diário íntimo: características e vantagens no ensino deste gênero

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1984, p. 392).

Esta bela citação de Habermas (1984) abre este tópico, pois trata de uma das principais características do Diário Íntimo – a forma como o indivíduo indica a relação

que possui com o mundo por meio da linguagem. Mesmo com as particularidades sociais, econômicas, educacionais e sociológicas de cada ser humano, um diário deixa marcas, pistas linguísticas que dialogam de maneira indelével com o contexto pelo qual a escrita foi concebida.

Por isso, o papel do professor como mediador do conhecimento é fulcral, posto que auxiliará o discente a observar o que está ao redor, trazendo aspectos que, apesar de parecerem simples, se configuram como dados relevantes para a construção da identidade. Acrescentando esse fato à idade dos jovens estudantes deste estudo, temos a oportunidade de levá-los a reflexão sobre o que ocorre em seu entorno, quais as relações sociais que os envolvem e demais questões pertinentes a sua realidade.

Anna Rachel Machado estudou com muita propriedade o gênero diário de leituras em sua pós-graduação. Parte dos resultados de suas pesquisas gerou o livro “O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola”, publicado em 1998. Dele, retiramos alguns atributos presentes nos diários íntimos:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”;

[...]

- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto da situação de comunicação;

- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;

- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;

- objetivos múltiplos;

- a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (1998, p. 52-53)

Uma propriedade que se destaca diz respeito à ‘construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto da situação de comunicação’, já que o autor de um diário geralmente se vale das memórias de situações vividas para redigir seu texto. Em conjunto com essa particularidade, temos ‘a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades’, que denota as impressões que o escritor possui dos fatos ou situações que ocorreram.

Além disso, vemos que os itens descritos pela autora mostram como o diário aproxima a escrita da oralidade, principalmente no item ‘ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade’. Isso é válido, pois o diário é um gênero em que o produtor usualmente transmite seus pensamentos de maneira livre. Considerando ‘um destinatário empírico normalmente ausente’, há a construção de um diálogo interno, o que possibilita uma redação mais fluída e, portanto, sem a iminente apreensão de quem irá ler

o texto e muito menos sem a preocupação latente com normas gramaticais.

Neste sentido, é pertinente lembrar a diferença (nem sempre clara e definida) existente entre a fala e a escrita nos gêneros textuais. Marcuschi (1997) se destacou por indicar uma interessante explicação, a partir da seguinte proposição:

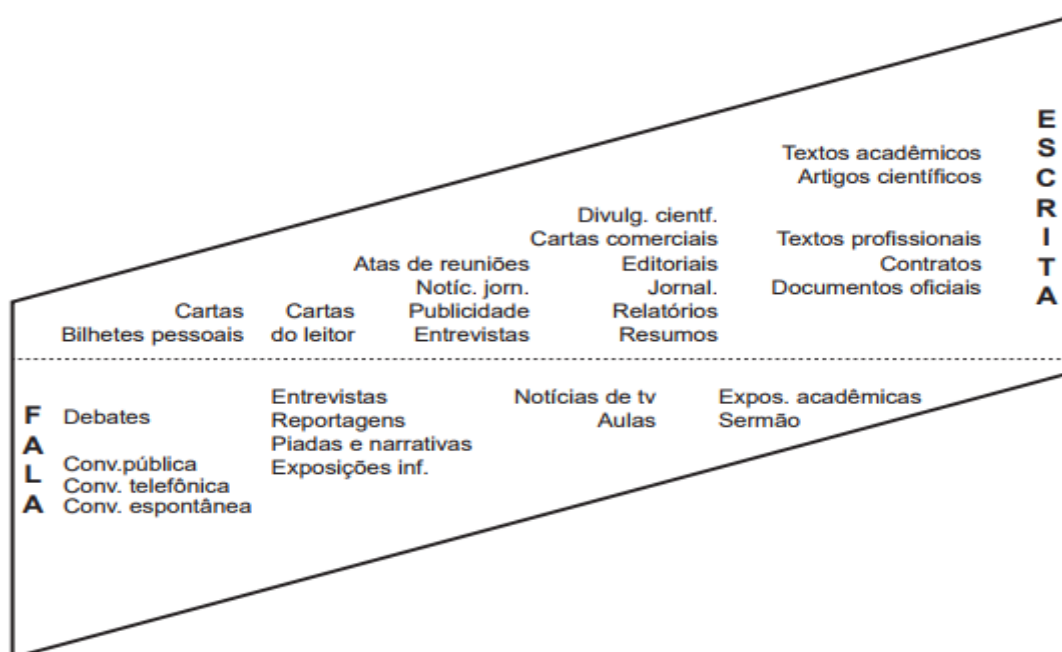


Figura 01 - Distribuição dos Gêneros Textuais no Contínuo (MARCUSCHI, 1997, p. 137)

Nela, os gêneros mais próximos à linha tracejada demarcam uma possível divisória entre os dois termos, em que debates, entrevistas e notícias de TV, por exemplo, são pertencentes à fala. Contudo, os mesmos também se localizam no limiar da escrita, posto sua transcrição antes ou após a sua realização. Outrossim, bilhetes pessoais, cartas do leitor, entrevistas (lidas em jornais ou revistas) e resumos estão no item escrita, mas ainda encontram pontos em comum com a fala, devido ao contexto de produção – físico e sociossubjetivo da mensagem a ser transmitida.

O Diário Íntimo, conforme afirmamos anteriormente é outro gênero textual que possui essa dupla articulação. Como fruto da consciência do enunciador e geralmente sem um destinatário definido no momento da produção, a ocorrência de palavras e expressões típicas da oralidade (gírias e linguagem informal) aproximam, semelhantemente, fala e escrita em sua concepção.

Pelas características peculiares de cada gênero, nota-se que o docente deve se atentar a linguagem mais apropriada a ser utilizada pelos alunos em seus textos. Nem sempre a exigência da norma culta padrão da língua portuguesa em um gênero que esteja na fronteira entre a fala e escrita (carta pessoal, por exemplo) resultará em uma produção ‘natural’ – no sentido já indicado nos parágrafos anteriores. Igualmente, ao tratar de um seminário expositivo, é preciso instruí-los nas duas vertentes, ou seja, como apresentar-

se oralmente frente ao tema e também na redação dos slides ou resumo a ser entregue aos colegas, a fim de que o diálogo ocorra eficazmente.

Assim, quando o gênero, temática principal deste artigo, for usado como mediador entre o conteúdo e o estudante, fica claro como a linguagem é apropriada pelo sujeito. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero torna-se um instrumento didático, posto que

[...] age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades linguageiras. Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização) (2010, p. 44).

Este instrumento, aqui versado na prática do gênero Diário Íntimo, atua como prática social quando propõe a ruptura dos muros escolares, no momento que a criança mobiliza saberes aprendidos na escola para descrever ações que praticou fora do ambiente escolar. Por todo o exposto, corroboramos com os dizeres de Dolz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que o gênero ainda atua como megainstrumento didático, visto suas propriedades como instrumento que auxilia o entendimento da língua como um todo. Por esse motivo, é valoroso que prossigamos completando tais atributos, agora acerca das vantagens de trabalhar com o diário na sala de aula. Neste âmbito, trazemos Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), que destacam:

- a possibilidade de serem mais facilmente detectadas as dificuldades individuais de cada aluno, o estado real de seus conhecimentos, o que permite que eles sejam auxiliados de forma mais consistente e que o curso seja reestruturado, de acordo com suas reais necessidades;
- o desenvolvimento de um aprendizado autônomo, que encoraja os alunos a assumirem responsabilidades diante de seu próprio aprendizado e a desenvolverem suas próprias ideias;
- o aumento da confiança dos alunos em sua capacidade de aprender e, finalmente, uma discussão mais produtiva na sala de aula;
- o desenvolvimento de um espírito crítico derivado da responsabilidade e da confiança finalmente desenvolvidas e, em consequência, uma discussão de ideias muito mais produtiva em sala de aula do que com os exercícios tradicionais. (2007, p. 114-115)

As particularidades do diário viabilizam que o aluno escreva sem ‘amarras’, devido ao assunto do Diário Íntimo circundar, de forma geral, a própria vida e ações que o estudante efetuou, dentre outras questões de ordem pessoal. Ao compor um texto daquilo que lhe diz respeito, espera-se que a fruição da escrita ocorra com mais facilidade.

Outra consequência atrativa versa sobre a reflexão. Quando o estudante relembra os fatos para registrar no papel, as memórias reavivam sentidos, impressões, sentimentos e emoções. Estas, consequentemente, suscitam a chance de reviver o que se passou e culmina no raciocínio, ou seja, no ato de pensar sobre o que aconteceu em sua existência.

Por fim, depois dessa viagem ao seu interior e de posse da redação, temos o retorno a sala de aula. Caso o estudante se sinta a vontade para compartilhar sua história com a turma e o professor, percebemos que ele se sente seguro com o grupo e seus próprios sentimentos. O que auxiliará no trabalho da escuta atenta da sala e no desenvolvimento da empatia do grupo. Neste sentido, destacamos ainda mais a responsabilidade do docente em acolher seu pupilo, com respeito pelas vivências e o material escrito que desenvolveu – este, um riquíssimo instrumento, que mostrará um verdadeiro raio-X da escrita, de como ele compreende a linguagem e do que ainda precisa ser ensinado para superar suas dificuldades com a mesma.

Neste ponto da tessitura, pedimos licença para retomar a ISD, segundo Machado (2005):

... o que os autores do ISD consideram como 'ensinar gêneros', na verdade, não significa tomá-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem. (2005, p. 27)

Ao longo destas páginas, já elencamos vários conceitos tratados pela autora. Antes de passarmos ao próximo tópico, contudo, falaremos brevemente sobre as capacidades de linguagem, caracterizadas pelos conhecimentos que o aluno precisa ter para efetuar a ação languageira com propriedade – não esquecendo, é claro, da mediação do professor na relação entre o discípulo e o conhecimento.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que as capacidades de linguagem são divididas em três funções:

- Capacidades de ação: É a infraestrutura geral, o plano global do texto. Levanta hipóteses sobre o contexto da ação de linguagem, em relação aos aspectos físicos (emissor, receptor, lugar físico e tempo) e sociossubjetivo (enunciador, destinatário, instituição social e objetivos).
- Capacidades discursivas: Relativas ao nível discursivo, relacionam-se aos mecanismos de textualização, como tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração), sequências e mobilização do conteúdo temático.
- Capacidades linguístico-discursivas: Referem-se aos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações).

Para efetuar a análise das redações coletadas, observaremos o que foi tematicamente trazido pelos estudantes. Os textos serão investigados à luz do folhado textual de Bronckart (2003), divididos em: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Estes itens serão verificados com mais propriedade no terceiro tópico deste presente artigo.

2 | METODOLOGIA

O enfoque deste item será a caracterização do grupo de alunos que participou desta investigação empírica, oriundos do 5º Ano do Ensino Fundamental, além de apresentar outras informações correlatas. Elencamos neste item a descrição do grupo de pesquisa, bem como os motivos que levaram a escolha desse gênero e procedimentos metodológicos utilizados nas redações.

A unidade escolar na qual foram coletados os textos do Diário Íntimo é situada na zona sudoeste do município de Votuporanga, cidade localizada a noroeste do estado de São Paulo. O local está próximo à rodovia Péricles Belini, em uma vizinhança de classe econômica baixa. Atende, também, crianças de bairros construídos pela administração municipal, para atender pessoas que se encontravam em moradias de risco na cidade (Residencial Noroeste e Monte Verde), além daqueles que residem na Zona Rural. Tanto os estudantes dos bairros mencionados quanto os situantes possuem direito a transporte gratuito para frequentar a unidade escolar.

A clientela também se caracteriza como itinerante, devido à grande procura de famílias vindas dos estados do nordeste (notadamente Maranhão e Bahia) para trabalhar em serviços temporários. O fluxo de alunos matriculados e que se transferem para outros bairros ou cidades é grande ao longo do ano devido, principalmente, ao período de safra e entressafra da cana-de-açúcar. O nível escolar destes pais geralmente é de Ensino Fundamental completo; poucos possuem Ensino Médio e ou Ensino Superior. As profissões mais encontradas entre os familiares são: funcionários de indústrias, usinas, comércio e autônomos.

Tratemos agora de citar dados relativos à aprendizagem dos discentes dessa escola. Os dados abaixo se referem à avaliação feita pelo Ministério da Educação (MEC) denominada PROVA BRASIL. Realizada com os estudantes do 5º ano (a partir dos dez anos de idade), aplica uma mesma avaliação a todos os alunos do país.

Os últimos resultados disponíveis na plataforma apontam o seguinte escore:

4ª série / 5º ano		Ideb Observado							Metas Projetadas							
Escola		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
		5,4	6,4	6,2	6,2	5,7	5,9	5,7	5,4	5,7	6,1	6,3	6,5	6,8	7,0	7,2

Obs:
* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Sem média no SAEB 2017. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 30/08/2018

Figura 02 – IDEB da escola em que foram coletadas as redações

Fonte: Plataforma do IDEB Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3125360>>

Acesso em: 20/01/2020

É possível verificar que a escola estava acima da média em 2007, 2009 e 2011; contudo, as notas declinaram desde 2013. Os dados apresentados neste tópico são importantes, uma vez que demonstram que a questão do êxodo estudantil já citado, influencia na aprendizagem dos alunos. Fazemos esta afirmação, posto que a chegada e transferência de crianças durante o ano letivo escolar prejudicam a sequência do trabalho docente, já que não permite a continuidade natural dos conteúdos para esses estudantes.

De posse destas informações, passamos a descrever as motivações da proposta. A escrita de redações faz parte da rotina dos discentes do 5º ano A e B, às quartas-feiras. O motivo principal do trabalho com gêneros, diz respeito ao fato das crianças serem muito apáticas, posto a fraca participação oral durante as aulas. Além disso, alguns alunos têm muitas dificuldades ortográficas e até mesmo de alfabetização, o que os leva a recusa em escrever, em ambas as turmas.

Neste sentido, destacamos ainda os três princípios didáticos, trazidos por Dolz e Schneuwly (2004), que norteiam a escolha de um gênero, a saber, o princípio da legitimidade; o princípio de pertinência e o princípio de solidarização. Justificamos ainda a decisão em tratar de gêneros da ordem do “relatar”, devido à proximidade destes com a realidade do educando, já que são práticas em que os estudantes se sentem familiarizados, tais como: relato de experiência vivida, anedota ou caso, notícia, reportagem, relato histórico, bigrafia (dos autores que estudam no material apostilado), dentre outros.

Posto isso, os gêneros trabalhados versavam a utilização do diálogo com o outro. Desde o início, as docentes das duas salas trabalharam em conjunto com o bilhete pessoal (cada aluno escolheu um colega da sala ao lado para redigir um bilhete, que foi respondido e entregue de volta à criança). Em seguida, o gênero carta (cujo objetivo foi auxiliá-los a escolherem um ponto turístico fora do estado de São Paulo e posteriormente redigirem uma carta para o local, solicitando cartões postais e folhetos turísticos).

Ao observar uma efetiva melhora na comunicabilidade ao longo dos primeiros meses de aula (em especial após a chegada da resposta das correspondências aos outros estados), as professoras pensaram que seria produtivo apresentar a proposta do diário íntimo, para possibilitar uma forma dos alunos se atentarem a realidade em que vivem, refletindo sobre a vida e suas escolhas pessoais, aumentando ainda mais a expressividade das suas opiniões sobre os fatos.

Devido à dificuldade de escrita e de compreensão de comandas, as professoras propuseram um Diário Coletivo para cada sala, em um caderno brochura de tamanho grande, como o local onde os textos seriam escritos. Após prepararem o caderno, as docentes pesquisaram dicas de como redigir uma redação e principais características do gênero diário, digitaram as informações e colaram-nas na primeira folha dos respectivos cadernos.

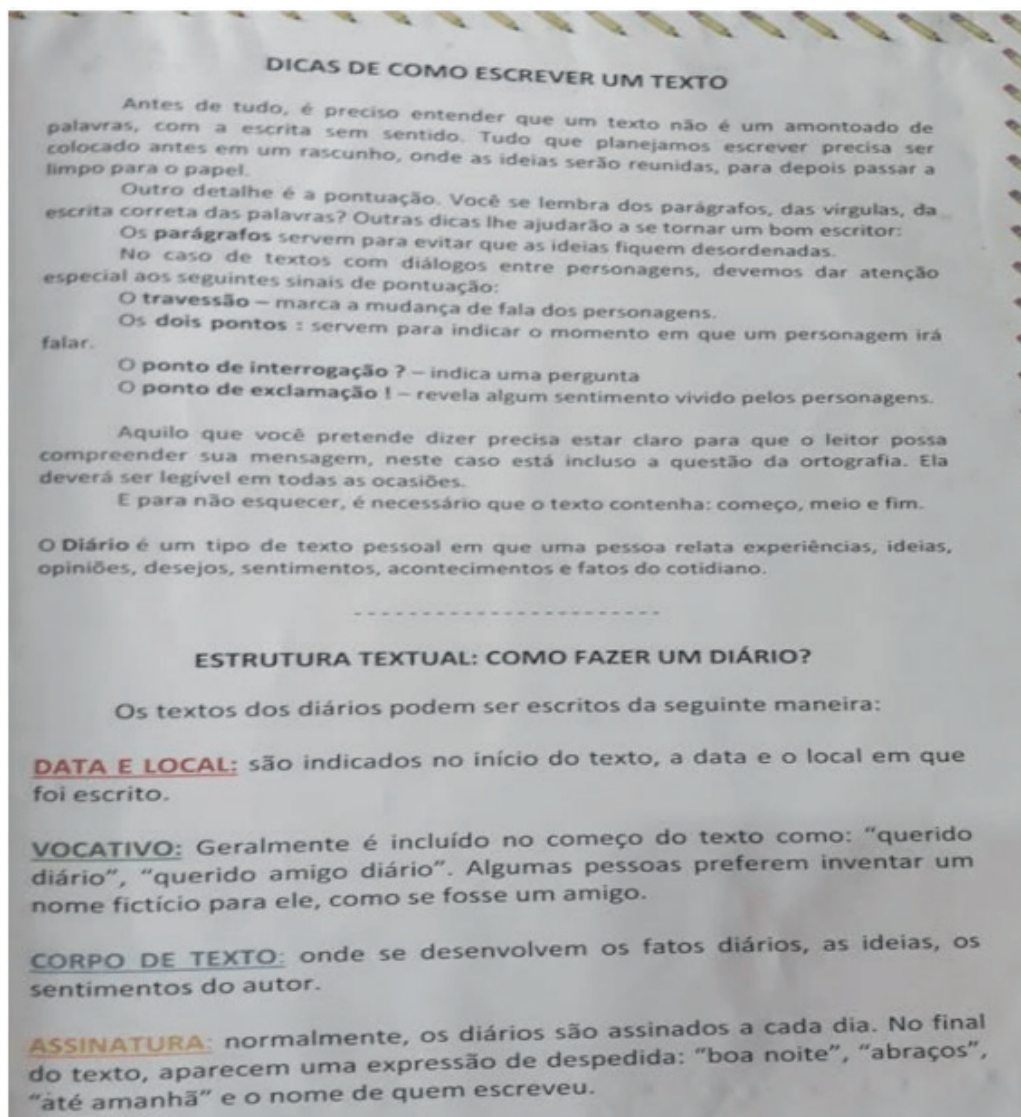


Figura 03 – Dicas de como escrever um texto (1ª folha do Diário Coletivo – 5º Ano B)

O próximo passo realizado foi a leitura e explicação das dicas para os alunos, deixando claro que eles poderiam consultá-las quando levassem o caderno para casa. Após essa etapa, as professoras apresentaram as crianças várias capas de diários e agendas de viagens, utilizando o recurso da Lousa Digital. Dessa forma, elas perceberam que é possível utilizar a escrita para redigir suas memórias, além de perceber que muitos adultos, tanto homens quanto mulheres fazem uso do diário – um fato desconhecido por muitos estudantes.

Por fim, as docentes leram o que haviam redigido sobre o próprio final de semana no diário, como forma de incentivá-los a também deixarem suas lembranças no caderno e efetuaram alguns “combinados” com a turma:

- a cada sexta-feira, um aluno era responsável por escrever sobre o seu final de semana, levando consigo o caderno de registro;
- o diário coletivo era devolvido à professora na semana seguinte (preferencialmente às segundas-feiras);
- se quisesse, o estudante poderia compartilhar com a sala o que havia redigido no

caderno.

Os resultados encontram-se descritos na etapa seguinte.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Mediante o contexto outrora apresentado, a partir de abril, os estudantes seguiram as instruções outrora acordadas e sucessivamente, escreveram suas redações desta proposta ao longo do ano letivo, sem interferências acerca de questões ortográficas, regências nominais e verbais, para preservar a integridade das informações coletadas nesta atividade. As produções escritas que compõem este corpus de pesquisa geraram um banco de dados com vinte e três redações, a quantidade de alunos do 5º ano B.

Todos os discentes concordaram em redigir no Diário Coletivo, e de maneira geral, respeitaram as regras de devolver o caderno no prazo estipulado. Eventualmente, ocorreram contratempos de crianças que faltaram na data em que deveriam levar ou devolver o caderno. Contudo, essas circunstâncias não impossibilitaram a execução das atividades.

Conforme anunciado ao final da parte teórica deste texto, nos atentaremos, de acordo com o folhado textual descrito por Bronckart (1999) se, de acordo com as hipóteses do gênero, os alunos se apropriaram do diário íntimo ao descrever o final de semana. Além disso, outra hipótese é se a escrita da professora responsável pelo 5º ano B no início do diário influenciou a redação das crianças.

Para efetuar o proposto acima, recortamos o corpus de vinte e três textos para cinco, intitulando-os, respectivamente de Texto 01, Texto 02, Texto 03, Texto 04 e Texto 05. Os tópicos analisados serão:

- infraestrutura geral do texto: composto “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 1999, p. 120);
- mecanismos de textualização: responsáveis pelos itens de conexão e coesão nominal e verbal, articulando a progressão temática do texto (BRONCKART, 1999, p. 122-129) e
- mecanismos enunciativos: De acordo com Bronckart (1999, p. 321-330) agem “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários”.

Para tornar mais clara a visualização dos resultados, efetuaremos quadros comparativos dos dados, conforme seguem as análises.

3.3 Infraestrutura geral do texto

Os tópicos analisados deste item tratam do plano global do texto, tipos de discurso e sequências que os constituem, respectivamente. O contexto sócio-histórico mais amplo diz respeito ao ano de 2018, notadamente desde abril até novembro, período em que o diário foi redigido pelos alunos do 5º ano. Dessa forma, resumidamente, os principais eventos de destaque ocorridos (ou bastante repercutidos) no Brasil durante esse período foram:

- Abril: prisão do ex-presidente Lula, decretada pelo então juiz, Sérgio Moro;
- Maio: realização da greve dos caminhoneiros, cuja paralisação durou dez dias, prejudicando praticamente todos os serviços e transportes dentro do território nacional;
- Junho / julho: ocorreu a Copa do Mundo de futebol, na Rússia;
- Agosto: confrontos com os venezuelanos que migraram para o Brasil, em especial para as regiões que fazem fronteira com a Venezuela, como a cidade de Pacaraima, em Roraima;
- Setembro: incêndio que destruiu o Museu Nacional no Rio de Janeiro, que abrigava um acervo com cerca de 20 milhões de peças históricas de valor inestimável, como a coleção egípcia, (adquirida pelo imperador Dom Pedro I), a coleção de arte e artefatos greco-romanos da Imperatriz Teresa Cristina e o mais antigo fóssil humano brasileiro (batizado de Luzia);
- Outubro: a realização das eleições presidenciais, cujo vencedor foi Jair Bolsonaro (do partido PSL), no segundo turno e
- Novembro: questões políticas levaram ao término da parceria com Cuba, resultando no fim do Programa “Mais Médicos”.

É interessante mencionar que, apesar dos discentes terem entre dez e onze anos, e, portanto, muito jovens para observar os efeitos dos fatos citados acima, um deles, autor do Texto 02, mencionou os jogos da Copa do Mundo em sua redação, na escrita no dia 22 de junho:

Texto 02	“Eu assisti o jogo do Brasil , e mexi no celular e brinquei de arminha com o meu irmão no celular (...) E depois eu fui assistir o jogo da Nigéria , e também eu tomei sorvete...”
----------	--

Quadro 01 – “Contexto sócio-histórico mais amplo”

Esse dado nos mostra que, mesmo sendo novos, alguns estudantes relacionam fatos vividos com informações externas do que ocorre a sua volta. Devido às férias escolares de julho serem concomitante ao período da Copa do Mundo (mês em que o Caderno Coletivo ficou no armário da escola), não ocorreram mais citações aos jogos. Afinal, as

aulas retornaram após a realização do evento futebolístico e, portanto, não fora mais mencionado pelos alunos.

No que tange ao plano global de texto e o caráter hierárquico da organização textual, é válido lembrar que o discurso está linguisticamente marcado no texto. Dessa forma, afirmamos que o gênero textual diário íntimo foi respeitado pelos discentes em todos os textos analisados. Fazemos essa afirmação, pois as características de data da escrita, redação de eventos ocorridos no passado e descrição do final de semana foram seguidos à risca pelo grupo.

Em relação aos temas trazidos pelos textos, todos fizeram referências às ações que executaram na sexta-feira, sábado e domingo. Para observar se a redação da professora influenciou ou não a escrita dos alunos, trouxemos a seguir os temas citados:

Texto redigido pela professora da turma	Retomou o contexto de sala de aula da sexta-feira e tratou sobre uma breve viagem realizada nesse dia. Elencou ações que efetuou no sábado e domingo, além de fatos envolvendo familiares. Registrou o horário dos principais acontecimentos.
Texto 01	Relatou eventos ocorridos entre sábado e domingo. Citou a gravidez da mãe, o fato da mesma ter que fazer repouso e como ele e o padrasto limpavam a casa e receberam a visita dos avós.
Texto 02	Falou sobre os dois jogos da Copa do Mundo que assistiu na TV, jogos que brincou via celular, ações cotidianas que realizou, dentre outros fatos realizados na sexta-feira.
Texto 03	Descreveu passeios e eventos em família realizados durante o final de semana. Escreveu a primeira redação do ano de 2018 no diário (relato do dia 23/08), posto que antes dessa data, se recusava a escrever textos na sala de aula.
Texto 04	Comentou acerca da rotina pós escola, atividades que realizou no sábado e domingo, além dos canais que segue no YouTube.
Texto 05	Descreveu a rotina da escola às sextas-feiras – em relação ao hasteamento da bandeira, correção da tarefa e atividades escolares. Foi a única aluna da turma que não descreveu fatos externos à escola.

Quadro 02 – “Plano global de texto”: Temas trazidos pelos textos

Após observar os temas, vemos que o relato produzido pela professora influenciou parcialmente a escrita dos alunos, posto que alguns citaram o horário dos fatos (quando saiu de casa, que horas levantou da cama). Contudo, vários temas foram escritos espontaneamente – nome dos alimentos que degustaram, lugares que passearam, brincadeiras que fizeram para se divertir, por exemplo. Esses itens não constam na redação da docente, mostrando a individualidade dos discentes em escrevê-los.

A autora do Texto 05, no entanto, foi a única que fugiu ao padrão, redigindo fatos ocorridos dentro da escola na sexta-feira, ao invés de relatar eventos vivenciados fora do contexto escolar. Questionada sobre o porquê de sua escolha, a aluna respondeu que não havia feito ‘nada de diferente’ durante o sábado e domingo, ficando em casa o tempo todo. Assim, achou por bem descrever o que fizera dentro do local de estudos, a escola.

Outro tema deste ponto diz respeito ao tipo de discurso utilizado. Como era esperado, os discursos implicado e disjuntivo foram os mais utilizados, posto que indicam a presença do ‘eu’ nos eventos realizados ou sofridos pelos próprios alunos em praticamente todas as redações.

Texto 01	“Querido diário, hoje eu acordei 06:30, escovei os dentes e fui buscar pão com meu padrasto de bicicleta, meu padrasto levou nossos cachorros para passear a Neve e o Bob.”
Texto 04	“Toda semana depois que eu chego faço a tarefa e mexo no celular e depois que eu cheguei eu e minha família fomos comer cachorro-quente e no sábado comemos pizza de calabresa.”
Texto 05	“ Nós cantamos o hino nacional fomos para a sala com nossa professora (...) nós fez o caderno de classe, copiamos apostila, páginas 4, 6, 7, 10 e 11(...) e eu almocei e fui embora da escola. Fim!!!”

Quadro 03 – “Tipos de discurso”: Discursos implicado e disjuntivo

Ainda temos as sequências textuais de cunho narrativo, posto que se tratam histórias ocorridas com o grupo. É pertinente apontar que a sequência textual narrativa faz a apresentação de eventos que se passam com determinadas pessoas em um espaço definido, dentro de um prazo temporal. Devido às características do gênero Diário Íntimo, de maneira geral, todos os estudantes utilizaram essa forma textual em seus relatos. A seguir, trazemos a segunda camada textual da análise.

3.4 Mecanismos de Textualização

Neste âmbito, tratamos dos mecanismos de manutenção da coesão temática trazidos pelas crianças. A coerência verbal é garantida pela utilização dos tempos verbais, na sua maioria em pretérito perfeito e pretérito imperfeito, na primeira pessoa do singular, posto se referir a fatos ocorridos no passado. Eventualmente, há verbos em primeira pessoa do plural e também de terceira pessoa, posto que indicam quem estava com os alunos na execução dos fatos (padrasto, irmão, mãe, avó, dentre outros) e as atividades que fizeram juntos.

A coesão nominal, por sua vez, ocorre pelo uso dos termos temporais “quando”, “então” e “depois”, por exemplo. Estes ocasionam o avanço da sequência narrativa e marcam as estruturas convencionais de temporalização.

Texto 01	“ Quando chegamos em casa minha mãe ainda estava dormindo , então foi acordá-la para tomarmos café da manhã (...) De noite mamãe fez macarronada com salsicha e carne moída, minha comida preferida.”
Texto 03	“Eu fui no parque (...) fui na biblioteca (...). No outro dia , a minha vó chegou ...”

Quadro 04 – “Coesão Verbal e Nominal”: exemplos

Já os organizadores conectivos são responsáveis por ligar duas frases ou dois grupos nominais. Tivemos poucas ocorrências desta natureza, posto o desconhecimento dessa forma de expressão. Apesar deste fator de ordem curricular, é válido observar que muitos alunos conhecem a parataxe, comprovado pela presença de conjunções aditivas e explicativas, conforme apontam alguns exemplos das orações coordenadas sindéticas abaixo:

Texto 02	“ E depois eu fui assistir o jogo da Nigéria, e também , eu tomei sorvete de chocolate (...) E depois eu fui comer comida, eu comi carne, arroz.”
Texto 03	“(...) chegou na minha casa e contou estória (...) e fez comida para eu.”
Texto 04	“... porque o cachorro entrou ...”
Texto 05	“... me arrumei para ir a escola”

Quadro 05 – “Conectivos”: exemplos

Aproveitamos o ensejo para lembrar que as séries iniciais apresentam as conjunções (notadamente no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I da escola pública) aos alunos de forma simples, visto que o aprofundamento desse tópico ocorre nas séries posteriores, no Ensino Fundamental II. Finalizando a análise, veremos o último tópico do folhado textual.

3.5 Mecanismos enunciativos e semânticos

Ao adentrarmos na esfera enunciativa, verificamos as vozes existentes nas amostras das redações e os sentidos depreendidos dessa escolha lexical, ou seja, os itens que se referem à coerência pragmática do texto. Inicialmente, identificamos várias vozes enunciativas, em especial a voz de personagem, cuja característica principal é ser implicada como voz de seres humanos na qualidade de agente. Praticamente todas as redações apresentaram este segmento, posto se tratar em textos na primeira pessoa gramatical, em que o enunciador assume o personagem que se apresenta no texto.

No entanto, outras vozes também se fazem presente, como a voz do autor (ocorre quando o escritor faz comentários ou julgamentos daquilo que se é enunciado). Contudo, não foram observados casos de voz social nos textos analisados.

Voz de personagem Texto 02	“ E voltei para casa e tomei um banho e se troquei para ir na festa junina da igreja e foi o meu dia na sexta-feira.”
Voz do autor Texto 01	“(...) e andei bastante de bicicleta, fui ver o trem passar, ele é muito grande, queria um dia poder entrar em uma cabine e ver como funciona tudo ali.”

Quadro 06 – “Vozes Enunciativas”: exemplos

Novamente retomamos a idade dos alunos como fator que apresenta a pouca variedade da voz enunciativa. Apesar disso, notamos que o trabalho com diversos gêneros da esfera do “relatar” foi benéfico para proporcionar uma significativa melhora na expressividade dos estudantes, o que justifica, novamente, o uso do diário e a oportunidade para que, na escrita, se expressem acerca dos temas do cotidiano.

Por se caracterizar em uma escrita redigida em primeira pessoa sobre fatos do passado, vemos que algumas crianças registraram suas impressões pessoais e opiniões acerca das ações efetuadas. Neste sentido, relatamos a presença de duas formas de modalizações na amostra deste artigo, conforme atestam os itens a seguir:

Pragmático Texto 01	“(...) eu e meu padrasto ajudamos a mamãe limpar a casa, porque ela está grávida e não pode fazer esforço...”
Apreciativa Texto 04	“Entrei no YOUTUBE e vi o canal do Matheus e eu vi as piadas dele (...) eu comecei a dar risada ele tem 81 escrito eu estou no canal dele é legal os vídeos dele (...)”

Quadro 07 – “Modalizações”: exemplos

Ao se exporem de maneira respeitosa, vemos que temas como cidadania e respeito ao próximo são tratados de forma natural dentro da sala de aula. É válido observar que, em uma etapa de desenvolvimento cognitivo e mudança da infância para a adolescência, como é a fase em que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I estão passando, destacamos a importância de se comunicarem em todas as formas de expressão, se observados os itens descritos acima.

Outro aspecto relevante foi o fato de todos, sem exceção, concordarem em compartilhar com os demais colegas e a professora, os fatos descritos no diário. Mesmo entendendo a questão pessoal deste tipo de escrita, os estudantes se sentiram confortáveis em relatar o que fizeram durante o final de semana para o grupo. O contexto de escola da periferia faz com que muitos alunos do 5º ano não tenham Internet em casa, e conseqüentemente, nem mesmo contas nas redes sociais, como Facebook e Instagram, por exemplo.

Assim, observamos que os discentes viam a exposição de sua vida íntima como algo positivo, um desejo de tornar público eventos de ordem particular. Visto que vários estudantes se encontram na mesma realidade socioeconômica, percebemos o grande respeito ao próximo durante a leitura do colega que escrevera no diário.

Além disso, eram feitos comentários (tanto positivos quanto negativos), manifestações como risadas nas passagens engraçadas ou inusitadas, ou então lamentos durante a leitura de algo considerado triste ou ‘chato’ que ocorrera com o estudante no final de semana. Relacionamos essa ‘empatia coletiva’ ao mesmo efeito causado pelos comentários e reações (emoticons) existentes nas redes sociais, em que os ‘expectadores’ demonstram

suas reações ao lerem o que é postado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os parâmetros de Bakthin e fundamentado na Didática das Línguas da Universidade de Genebra, o presente trabalho trouxe a descrição de uma atividade realizada em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Votuporanga, interior do estado de São Paulo. Os alunos redigiram sobre o final de semana, a partir das orientações do Diário Íntimo.

A releitura teórica relacionou gêneros textuais com a proposta da ISD, no tocante ao ensino com a utilização de práticas de ensino que oportunizassem a expressão da linguagem, de acordo com os objetivos comunicacionais do gênero. Para efetuar este objetivo, apresentou ainda as principais características deste, além de indicar as vantagens em utilizá-lo na sala de aula.

Também delineamos os contornos metodológicos deste trabalho, para que tanto os agentes participantes da pesquisa quanto os textos coletados estejam contextualizados frente às temáticas teóricas já apresentadas no tópico anterior. Reiteramos a necessidade de traçar o perfil do grupo escolar, bem como o da comunidade que o rodeia, para compreendermos melhor sobre o contexto de produção em que os textos foram produzidos.

Nesse espaço, foi destacada ainda a dificuldade inicial dos alunos, detectada pelas professoras, na falta de interação e comunicação dos estudantes das duas turmas de 5º ano. Para superar essa dificuldade, ambas decidiram trabalhar gêneros que tratassem da interação entre pares, com a “documentação e memorização das ações humanas” (DOLZ E SCHNEULWLY, 2004, p. 51), a princípio com bilhetes pessoais, posteriormente com carta e depois, com o diário.

Nas análises, observamos que as características principais do gênero Diário Íntimo foram respeitadas, tais como:

- descrição de eventos vivenciada pelo autor, relatados na primeira pessoa gramatical;
- utilização de verbos redigidos no pretérito perfeito e imperfeito, visto se tratar de fatos já ocorridos;
- no que tange à coesão, a desejável inclusão de conectivos e expressões nominais que garantissem um fluxo de ações contínuas no tempo passado.

Dessa forma, a redação inicial redigida pela professora da turma influenciou parcialmente as produções, posto que auxiliaram as crianças a terem um padrão de escrita. Isso foi importante principalmente nos casos dos alunos que não estavam habituados a redigirem textos, e que, a partir da proposta do diário, sentiram-se confiantes para escreverem suas redações. Outro auxílio proposto foi a apresentação de dicas para a escrita, no formato de uma folha inicial que os auxiliou a escreverem de forma autônoma.

Os estímulos externos neste caso são importantes, porque oferece a autoconfiança

para o discente se sentir resguardado no ambiente escolar. Por este motivo, a integração do professor com o alunado ocasiona a formação de atitudes e valores construtivos que trazem segurança e propiciam a autonomia do estudante.

Haja vista que este artigo trouxe intervenções pedagógicas de gêneros da ordem do relatar, seria interessante investigar em pesquisas posteriores, como oportunizar situações de aprendizagens em outras esferas do agrupamento de gêneros, como narrar, expor, argumentar e descrever ações, por exemplo. Tais trabalhos configurariam pertinentes materiais de estudo para professores que queiram aprofundar seus conhecimentos na área do ISD ligado ao ensino de línguas. Ao adaptar as intervenções didáticas e pedagógicas apresentadas aqui, as opções apresentadas são aptas a serem trabalhadas tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

Afinal, o ISD versa sobre um agente ativo, capaz de aprender a adquirir conhecimento a partir da mediação com o outro. O fruto da produção textual é naturalmente, a materialização desta interação. Consequentemente, a função do professor na atualidade é promover um ensino democrático, que não discrimine e nem exclui as diferenças; antes, cria oportunidades para o diálogo franco e acolhedor na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 35-59.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HABERMAS, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

_____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Oralidade e escrita. *Signótica*, n. 9, p. 137, 1997 (adaptado).

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COMO PROTAGONISTAS EM PROJETOS LITERÁRIOS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 19/06/2020

Maria Solene Santiago

Especialista em Gestão e Coordenação
Pedagógica da UNI7
Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1455561493989461>

Sara Emanuelle Santiago da Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade
Federal do Ceará- UFC
Fortaleza – Ceará

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido em parceria com os professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, a fim de garantir os direitos de interação e socialização de todos os alunos e promover o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, considerando suas especificidades. Desse modo, houve a necessidade de reconhecer suas peculiaridades, articulando a inclusão desses alunos na ações leitoras. O projeto foi realizado com a participação dos alunos do AEE como protagonistas em atividades literária permitindo-os experiências que despertassem emoções e encantamento. A atividade proposta buscou valorizar as potencialidades dos educandos

garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos de forma lúdica, onde eles foram construtores e protagonistas de suas aprendizagens. O trabalho resultou na sensibilização e conscientização dos alunos sobre aceitação e empatia. O clímax do trabalho foi ver os alunos interpretando os personagens principais do clássico e outrora narrando-o com toda a magia e encantamento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Alunos. Protagonismo.

DISABLED STUDENTS AS PROTAGONISTS IN LITERARY PROJECTS

ABSTRACT: This work was developed in partnership with the teachers of the regular classrooms and of the Specialized Educational Service - AEE, in order to guarantee the interaction and socialization rights of all students and promote the full development of their potential, considering their specificities. Thus, there was a need to recognize their peculiarities, articulating the inclusion of these students in reading actions. The project was carried out with the participation of AEE students as protagonists in literary activities allowing them experiences that arouse emotions and enchantment. The proposed activity sought to

enhance the potential of students by ensuring the full development of students in a playful manner, where they were builders and protagonists of their learning. The work resulted in the students' sensitization and awareness about acceptance and empathy. The climax of the work was to see students playing the main characters of the classic and once narrating it with all the magic and enchantment of children.

KEYWORDS: Inclusion. Students. Protagonism.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido na escola, em parceria com os professores das salas regulares e a professora da sala do AEE, a fim de garantir os direitos de interação e socialização de todos os alunos da escola como forma de promover o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Considerando e reconhecendo que alguns estudantes são crianças com deficiências (sensoriais, físicas, intelectual e múltiplas) e transtorno do espectro autista com ou sem laudos. Dessa forma houve a necessidade de se reconhecer suas especificidades para que assim houvesse a inclusão desses alunos nos projetos de literatura planejados pela escola, atendendo os ideais do Projeto Político Pedagógico da instituição e as diretrizes vigentes de inclusão - LBI N°13146/2015. Foi realizado planejamento dos conteúdos, considerando os métodos e recursos de ensino, conforme as potencialidades dos alunos. O trabalho objetivou a participação de todos os alunos que recebem atendimento e acompanhamento no AEE nas atividades de literatura, inclusive participação como protagonistas no dia D da leitura; promover o trabalho em grupo, permitindo aos participantes experiências mais profundas e significativas e despertar emoções e encantamentos nas crianças.

Os trabalhos sobre inclusão dos alunos com deficiência que fazem parte do corpo discente da escola foram realizados em diversos ambientes com a participação de todos os alunos do AEE formando uma equipe multisseriada – alunos dos turnos da manhã e da tarde das séries: Infantil V, 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Ano e 5º Ano – e ainda com a participação em forma de tutoria de quatro alunos do 5º ano A/manhã, também fez parte da equipe três mães de alunos. A atividade consistiu na contação da história dos Três porquinhos usando fantoches no pátio da escola para todos os alunos do Infantil V do turno manhã e tarde. Dando continuidade ao projeto, na sala do AEE fizemos contação da história com o livro de literatura infantil pedindo que os alunos recontassem a história com suas palavras, que a representassem por meio de desenhos e pinturas em papel ofício. Outra forma que foi trabalhada a história no AEE foi por meio de um cenário confeccionado com materiais recicláveis, onde os próprios alunos faziam a contação de forma livre, com autonomia e criatividade. Encerramos com a apresentação de um musical baseado na música Os Três Porquinhos da autora Bia Bedran, para todos os alunos da escola e para os pais dos alunos do AEE.

A escolha da atividade no campo da literatura deu-se com a participação de todos os alunos que compõem o AEE, experimentando e protagonizando vivências no campo da leitura, promovendo emoções e aprendizagens significativas. “Quando lemos uma história às crianças usamos o livro como instrumento fundamental de contato com a escrita, podendo criar uma situação de interação, questionar e comentar o livro.” (VIGNON; SALIBA, 2015, p.362). Como um dos objetivos era integração, decidimos que a melhor forma de culminar um projeto que uniu a literatura e a integração era com música, pois a música é um dos maiores veículos de interação/integração e inclusão.

A atividade proposta buscou valorizar as potencialidades dos educandos garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos de forma lúdica, onde eles foram construtores e protagonistas de suas aprendizagens, valorizando o esforço e dedicação de seus familiares e atividades realizadas em pequenos grupos, promovendo interação, socialização e cooperação de todos envolvidos com educação.

2 | DESENVOLVIMENTO

Durante as vivências no ambiente escolar foi notado o distanciamento de certas crianças em relação a outras. Percebemos que durante os momentos de jogos e brincadeiras os alunos com deficiência ficavam sempre em cantos sozinhos, correndo de um lado para o outro, no pátio ou na quadra, ou ficavam em grupos, porém sem interagir com as conversas e brincadeiras. Ainda, por vezes, os alunos com deficiência ficavam nas salas com o acompanhante durante o intervalo e/ou tempo de recreação.

Também foi observado que no decorrer das propostas didáticas, como danças, apresentações musicais, peças teatrais, seminários, aulas de campo, amostras literárias, etc., várias vezes, alguns desses alunos não participavam e nem eram instigados a participarem, nem pelos colegas e nem pelos professores.

Uma fato que estimulou bastante na escolha do tema foi quando uma aluna do segundo ano perguntou: “Tia tu só dá aula a meninos doentes?”. A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da ONU (2008), estabelece no Art.24 que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino inclusivo, de qualidade, em igualdade de condições. Outra grande motivação para a escolha do tema foi perceber as barreiras atitudinais impostas por alguns profissionais da escola. “[...] criança, um sujeito que vai se construir na relação entre os diferentes meios, como a família, a comunidade onde mora, a escola, as mídias. Isso obriga os educadores a assumirem suas responsabilidades e aceitarem seus limites.” (Wallon, 2007, p.12)

Para completar a necessidade de uma ação, foi perceber desconforto com a situação de exclusão de vários alunos por simplesmente terem características que fogem de suas escolhas, foi a tristeza e inconformidades dos familiares por não verem seus filhos como protagonistas, as vezes nem mesmo coadjuvantes, nas atividades da escola. “Toda pessoa

deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida, porque todos nós vencemos o mundo” (PALACIO, 2013, P.313)

A temática oportunizou o convívio de todos os alunos e a participação sem nenhuma distinção em todas as atividades propostas dos alunos com deficiência em contação de história, leitura de clássicos da literatura infantil, momento de deleite com a música, teatralização, produção de artes plásticas, estímulo à criatividade e imaginação, estímulo a valorização de cada sujeito e promoção da autoestima e autoconfiança.

As atividades foram realizadas incluindo todos os alunos do AEE e demais alunos da escola. Compõem o AEE alunos com deficiências do Infantil V ao 5º ano. Começamos com a contação da história “Os três porquinhos” usando fantoches nas turmas de Infantil. A segunda ação foi a leitura inclusiva do livro “Esta é Silvia” dos autores Jeanne Willis e Tony Ross, continuada com a “Ciranda de Leitura” na sala temática nas turmas de Infantil ao 3º ano. Dando continuidade aos eventos, tivemos a apresentação do Filme “Pablito e o Pirulito, somos todos iguais, cada pessoa é de um jeito” e o filme “A corda” acompanhados de discussão sobre respeito, ética e diferenças nas séries do Infantil ao 3º ano. Na sala de AEE fizemos a contação da história dos Três porquinhos de diferentes maneiras.

Utilizamos para a realização das atividades, livros de histórias, fantoches, materiais reciclados, tinta, cola, tesoura, pinceis, palha, E.V.A, isopor, maquetes, fantasias, vídeos, filmagens, músicas, cartolinas, papel madeira, papel sulfite, lápis de cor, canetas coloridas, giz de cera, cola colorida, massinha e recursos tecnológicos. Todos os materiais foram usados para reconstruir a história dos três porquinhos de várias formas com os alunos, para a apresentação e formulação de cartazes e debates e ainda construção coletiva do cenário do musical.

Realizar um planejamento de atividades que contemplassem todos esses alunos, foi um trabalho complexo, pois incluir todos eles garantindo seu direito à educação de forma igualitária exige diversos fatores, como empatia, sensibilidade, resiliência, aceitação, compreensão, atitude, abdicação, legislação, estudo, pesquisa, entre outros. Algumas expectativas não foram atendidas completamente, havendo a necessidade de levar esse projeto adiante, continuando com novas estratégias e novos planejamentos. A inclusão é um processo sistemático contínuo que envolve toda a comunidade escolar, as famílias e o trabalho em equipe.

Os momentos mais significativos do projeto foi na culminância da apresentação do musical de Bia Bedran onde as crianças foram caracterizadas com os personagens, dançaram, cantaram, rodopiaram. Todas estavam presentes e foi possível ver a satisfação, a felicidade, o sorriso e o encantamento de todos.

Logo, a culminância do projeto foi o momento mais gratificante da prática, ver a felicidade das famílias assistindo aos filhos como protagonistas da construção das próprias aprendizagens e realização das crianças em participarem de um momento que elas eram o centro das atenções, como crianças capazes de exercer suas potencialidades e não

como “crianças incapazes”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de literatura e inclusão realizado na escola com a participação ativa dos alunos da sala do AEE resultou na sensibilização e conscientização de grande parte de outros alunos sobre aceitação e empatia quando o assunto é cuidar e aceitar o outro como ele é em toda sua plenitude. A alegria das mães, por estarem envolvidas ativamente nos trabalhos, trouxe-lhes grande alegria e emoção, trabalhando assim a inteligência emocional de cada uma delas, despertando interesse de outras mães de alunos do AEE, que tomaram a iniciativa de pedir para participar dos próximos eventos que virão a ser promovidos.

A modalidade de tutoria, suscitou nos alunos sem deficiência o interesse em cooperar permanentemente com as ações inclusivas promovidas pela escola, já que estes se voluntariaram à participar de futuros trabalhos e ainda apareceram outros alunos candidatando-se a função de tutor.

E para finalizar, é importante ressaltar que, a valoração dos avanços na aprendizagem do aluno com deficiência implicará em motivação à evolução de suas potencialidades, as quais podem ser evidenciadas por meio das experiências que o ambiente escolar lhes proporcionem. Desse modo, o próprio aluno demonstrará suas potencialidades.

Esta prática pedagógica foi mais uma experiência que trouxe conhecimento, enriquecendo o fazer docente e fazendo acreditar cada vez mais que o caminho certo é enxergar o aluno em suas potencialidades e não as suas deficiências, estas definem as estratégias e os recursos a serem trabalhados para melhor desenvolver a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª ed. Brasília: 2012.

_____, Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

PALACIO, R.J. **Extraordinário** / R. J. Palacio. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

VIGNON, Luana; SALIBA, Marco. **Guia do educador**: teorias pedagógicas: educação infantil. 1.ed. São Paulo: Eureka, 2015.

WALLON, Henr. **A evolução da criança**/ Henri Wallon. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Data de aceite: 01/07/2020

Maria Selta Pereira

Professora da Rede Municipal de Fortaleza,
Licenciada em Pedagogia. Especialização
em Ciências da Religião e Psicopedagogia
Institucional e Clínica.

UECE/SATE/UAB

seltapsicopedagogia@yahoo.com.br

Maria Vanessa Correia Barbosa

Aluno do 8 semestre de Pedagogia.
Universidade Federal do Ceará –UFC
Maria.vanessa579@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho foi realizado no LIE(Laboratório de Informática Educativa) de umaescoladaredeMunicipaldeFortaleza.Tendo como objetivos: Refletir sobre a importância das tecnologias para formação da criança em processo de desenvolvimento cognitivo, despertar nas famílias a compreensão do seu papel para o cuidado da formação das crianças junto com as multimídias (celulares, laptop, notebook, jogos eletrônicos e variedade de eletrônicos no mundo da infância). Autores que dialoga conosco: Rojo (2013) que traz em seu livro o dialogo da escola conectada que aborda os multiletramento. Andersen, que questiona o uso das mídias. Rangel e Freire (2012),

a importância da educação com as mídias. Silva (2019) aborda a importância da família no processo de aprendizagem. Metodologia: foram realizadas palestras, ponto de partida em diálogo com as famílias sobre o uso das tecnologias na aprendizagem das crianças, emitindo a importância do acompanhamento. Com os alunos oficinas direcionadas ao processo de aprendizagem e socialização nas redes sociais: grupo integrado: “Agente da Paz: Construindo Um novo Saber”. Resultado apontam pontos positivos no desenvolvimento dialogado na aprendizagem das crianças e socialização dessa aprendizagem em contexto escolar tecnológico. Considerações finais: as tecnologias são itens essenciais para da formação humana, mas tem a necessidade de criar limites para crianças em fase de desenvolvimento cognitivo das crianças, como também uma nova reflexão para as famílias que muitas vezes não são presentes na vida das crianças.

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem. Família.

Tecnologia.

ABSTRACT: The present work was carried out in the LIE (Laboratory of Educational Informatics) of a school in the Municipal network of Fortaleza. Having as objectives: Reflect on the importance

of technologies for the formation of children in the process of cognitive development, awakening in families the understanding of their role in the care of the formation of children together with multimedia (cell phones, laptop, notebook, electronic games and variety electronics in the world of childhood). Authors who dialogue with us: Rojo (2013) who brings in his book the dialogue of the connected school that addresses multiliteracy. Andersen, who questions the use of media. Rangel and Freire (2012), the importance of education with the media. Silva (2019) addresses the importance of the family in the learning process. Methodology: lectures were held, starting point in dialogue with families on the use of technologies in children's learning, emitting the importance of monitoring. With students, workshops aimed at the learning and socialization process on social networks: integrated group: "Agent of Peace: Building A New Knowledge". Results point out positive points in the dialogical development in the children's learning and socialization of that learning in a technological school context. Final considerations: technologies are essential items for human formation, but there is a need to create limits for children in the children's cognitive development phase, as well as a new reflection for families that are often not present in children's lives.

KEYWORDS: Technology. Learning. Family.

INTRODUÇÃO

Atualmente as tecnologias em nossa sociedade vêm crescendo significativamente. Não conhecemos o desafio que a Educação encontra para estabilizar o censo de conscientização em nível de aprendizagem. Onde podemos observar que para muitos usuários são atrativos, rápidos e dinâmicos.

Já para pessoas que tem difícil acesso é algo que traz a vulnerabilidade, nesse meio principalmente nas redes sociais. Portanto este trabalho traz referencias bibliográficas que visam auxiliar na reflexão sobre as tecnologias no contexto da aprendizagem significativa e afetiva.

Tendo como objetivos: Refletir sobre a importância das tecnologias para formação da criança em processo de desenvolvimento cognitivo, despertar nas famílias a compreensão do seu papel para o cuidado da formação das crianças junto com as multimídias (celulares, laptop, notebook, jogos eletrônicos e variedade de eletrônicos no mundo da infância). Vem nos ajudar a refletir nessa relação das tecnologias social (Lima, Petto, Ferreira, 2005, p.225-227). Rojo (2013) que traz em seu livro o dialogo da escola conectada que aborda os multiletramento.

Quanto à metodologia: foram realizadas palestras, ponto de partida em diálogo com as famílias sobre o uso das tecnologias na aprendizagem das crianças, emitindo a importância do acompanhamento e o não ao exagero exacerbado, diante dessa cultura mediática.

Com os alunos oficinas direcionadas ao processo de aprendizagem e socialização

nas redes sociais: grupo integrado: “Agente da Paz: Construindo Um novo Saber”.

Outra abordagem foi à diversidade Cultural perpassando pelos valores éticos e religiosos da Africanidade na escola.

Resultado apontam pontos positivos no desenvolvimento dialogado na aprendizagem das crianças e socialização dessa aprendizagem em contexto escolar tecnológico.

Concluimos que as tecnologias são itens essenciais para complementação da formação humana, mas tem a necessidade de criar limites para crianças em fase de desenvolvimento cognitivo das crianças, como também uma nova reflexão para as famílias que muitas vezes não são presentes na vida das crianças. Essas ações demonstram outra integração das famílias com a escola que possibilita a mediação da aprendizagem.

AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM

Na atualidade as tecnologias têm influenciado bastante na formação dos alunos, como também no comportamento humano. Tem contribuído com aprendizagem e também tem influenciada de forma negativa, onde a escola não tem conseguido dar conta dos atos de alunos, onde se envolvem com bullying e outras formas de violência.

Mas diante desses fatos a escola e professores estão procurando sensibilizar e promover a cultura de paz na comunidade escolar.

As tecnologias no contexto educativo são bastante motivacionais, no panorama de educação Brasileira, com a desigualdade e a falta de oportunidade para todos no concernente ao acesso à Educação Básica. (SANTANA, 2011, p.43) As tecnologias e outros elementos complementares, fazem a diferença no contexto escolar.

Atualmente sabemos o quanto é significativo para o desenvolvimento das crianças que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Assim no mesmo período do reconhecimento dessa aprendizagem que envolve o despertar para prática e compreensão dos conteúdos, verificamos a tomada de conhecimentos prazerosos de jogos que trazem influência negativas.

De acordo com Andersen (2013):

Em um texto de 2008, Belloni e Gomes defendem que o uso pedagógico apropriado das tecnologias [...] contribui para o desenvolvimento de comportamentos colaborativo e autônomos de aprendizagem, o que repercute em desenvolvimento intelectual e socioafetivo. (ANDERSEN, 2013, p.23 apud BELLONI e GOMES).

No espaço escolar, as tecnologias têm vindo de encontro ao processo de aprendizagem, influenciando e ressignificando a sociabilidade dos alunos nos momentos coletivos.

Assim o aluno se torna autônomo em saberem diferentes e contribui para a aprendizagem de outras crianças que muitas vezes permanecem desmotivadas e sem autoestima para auto realizar-se. Que já trazem em suas vivências as desestruturações

pessoal e familiar. Para Rangel e Freire:

A possibilidade de agir de maneira protagonista (como autores e não apenas receptores de textos) no âmbito da transmissão multidirecional da mídia digital é confluyente com a perspectiva do pensamento complexo, que não privilegia o acúmulo de saberes desconectados, mas os seleciona e estabelece suas conexões, podendo, então, aplicá-las à solução de problemas concretos. (RANGEL e FREIRE, 2012, P.29-30 Apud. MORIN, 2004, P.231).

É verdade que as mídias têm contribuído para formação de leitores não de forma abrangente, mas de muitos que buscam usufruir desses objetos, tanto de forma individual como em a distância. A falta de convívio e interação entre alunos é uma das críticas. (RANGEL e Freire, 2012).

A tecnologia mobiliza uma boa parcela do tempo dos indivíduos, principalmente das crianças e jovens, que fora do ambiente escolar, concentram a maioria de suas atividades no uso desses recursos. (NUNES; SILVA, 2013, P. 149).

Considerando esse diálogo das crianças com as tecnologias sabemos o quanto elas se adaptam rápido e chegam a outros acessos, Já dizia Belloni e Gomes (2008), não se pode ignorar que as crianças nascidas na era tecnológica, é natural considerar essas máquinas parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. As crianças e os jovens apropriam-se das tecnologias a partir das mesmas estratégias que utilizam para aprender outros elementos de seu universo de socialização. (ANDERSEN, 2013, p.23).

Atualmente é de suma importância o papel da família no processo de ensino e de aprendizagem e isso vêm sendo discutido por muitos estudiosos.

A sociedade atualmente traz um olhar para os perigos que ocorre com as crianças quando fazem uso das tecnologias sem acompanhamento, principalmente na família. A infância é roubada e marginalizada e depois precisam de ajuda.

No Brasil, Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) determinam a participação dos pais no processo da gestão democrática da escola.

Em um mundo quase na sua totalidade digital, cada vez mais a busca da parceria família e escola, trabalhando o interesse mútuo entrelaçando um caminho de colaboração. Já que é na escola que se constrói os principais valores da ética e da moral. Enquanto na família limita-se, a regras, normas e valores.

Os resultados apontam pontos positivos no desenvolvimento cognitivo das crianças, a participação coletiva, a colaboração e afetividades em seus atos de colaborador.

Quanto aos familiares mudanças de atitude e uma nova reflexão onde muitas vezes são raras a presença dos familiares na vida das crianças. Essas ações demonstram outra integração das famílias com a escola que possibilita a mediação da aprendizagem dialogada.

Concluimos que as tecnologias são elementos essenciais para formação técnica humana, mas que existe a necessidade de criar limites para crianças em fase de

desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. O Uso de Multimídias Digital no Ensino. Por quê? Para quê? In: ANDERSEN, Elenice Larroza. (Org.) Multimídias Digitais na Escola. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. Educação com Tecnologia: Textos, Hipertexto e Leitura. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

ROJO, Roxana. Escola Conectada: Os multiletramento e as TICs. Adolfo Tanzi Neto... [et.al].;Org. Roxana Rojo. -1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Josilene Bezerra Da. A família: Fator importante no processo de ensino e aprendizagem da criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 04, pp. 114-133. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959 www.nucleodoconhecimento.com.br > acessado em 24/07/2019.

AVALIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DE PODER

Data de aceite: 01/07/2020

Cleonaldo Pereira Cidade

Seminário Teológico Batista Grapionense, STBG,
Brasil.

Sociedade Beneficente e de Ação Socioeducativo

<http://lattes.cnpq.br/0553781630307253>

Diana Oliveira Santos Bomfim

Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Estadual de Santa Cruz – UESC. 2020.

Charlene Ferreira dos Santos Lima

Licenciada em Artes pela Universidade Federal
do Sul da Bahia 2018. Idealizadora da inclusão
digital para o projeto dez.

RESUMO: A pesquisa propõe à temática “Avaliação como uma Relação de Poder”. Que será desenvolvida com a exposição de fatos que ocorreram com professores da rede municipal e estadual. Com isso se pretende relatar como o processo avaliativo tem sido um mecanismo de poder que envolve a relação entre docente e discente no setor educacional, mas também com os fundamentos teóricos tentar-se-á mostrar como se devem utilizar os métodos de avaliação na proposta Curricular Escolar. Ao longo da trajetória escolar são muitas as marcas deixadas pelas avaliações. Então o sofrimento, o choro, a ansiedade,

o medo de não conseguir e as longas tardes de memorizações dos conceitos e fórmulas. O que motivou a escrever sobre a temática: Foi a própria experiência como estudante, por causa disso surge à preocupação de avaliar como educador, pois no estágio foi percebido a relevância e a dificuldade nesse processo. Essa questão marcou muito, dado a própria vivência.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação; Escola.

ABSTRACT: The research proposes the theme “Evaluation as a power relationship”. That will be developed with an explanation of facts that will occur with teachers from the municipal and state schools. Thus, if you intend to report how the evaluated process has been a power mechanism that involves a relationship between teacher and student in the educational sector, but also with the theoretical foundations, try to show how to use the evaluation methods in the School curriculum proposal. Along the school trajectory, there are many marks left by the evaluations. Then, the suffering, the crying, the anxiety, the fear of not being able and the delay in memorizing the concepts and formulas. What motivated him to write about the theme: It was his own experience as a student, because of the increased concern to evaluate as an educator,

as no internship was perceived as relevant and with difficulty in this process. This question marked a lot, given the experience itself.

KEYWORDS: Evaluation; Education; School.

1 | INTRODUÇÃO

Ao pensar em avaliação como uma relação de poder, esse que pode destruí ou construir o indivíduo em sua trajetória. Depois de se pensar no relato de um discente que no período da escola a professora tinha o humilhado perante os colegas e depois o reprovou e disse que ia consertá-lo, ou por bem, ou por mal. Depois ela terminou aterrorizando o mesmo, dizendo que se cometesse algum erro nos exercícios, então ela ia atrasá-lo mais um ano, com isso o discente sentiu muito pavor, depois a procurou tremendo e chorando, na frente das duas filhas dela, assim aproveitou para comparar o aluno com uma das filhas, dizendo que era mais nova do que ele e já está adianta. Depois do acontecido a professora falou que não ia mais fazer o que tinha dito, porque uma de suas filhas ficou com pena dele e pediu para não fazer o que prometera.

Na outra ocasião quando ela pediu para todos os alunos da a tabuada, o discente ficou sentindo tremores na frente da professora, então ela perguntou, porque estava com medo, e o aluno não respondia, somente mostrara ter medo dela. Isso o fez sentir humilhado perante os outros, que começaram a chamá-lo de treme-treme. Mas como era respeitado pelos colegas, depois pararam de chamar. Mas em sala de aula ficava calado e agressivo, isso fez com que ela mesma se preocupasse ao ponto de chamar a mãe dele e falar da diferença do comportamento em sala de aula. Foi quando a mãe descobriu que ela tinha prejudicado em tê-lo retido na série. Mas já não podia fazer nada. Todavia a mãe do aluno ficou revoltada e foi conversar com a professora sobre isso, e ela confessou que realmente fez, contudo colocou a culpa na tia do discente, dizendo que tinha sido orientada por ela para reprová-lo mesmo tendo passado. Pois é, aquele aluno é o mesmo que escreve essa matéria.

Ao longo da trajetória escolar são muitas as marcas deixadas pelas as avaliações. Então o sofrimento, o choro, a ansiedade, o medo de não conseguir e as longas tardes de memorizações dos conceitos e fórmulas. O que motivou a escrever sobre a temática: “Avaliação como uma Relação de Poder” foi a própria experiência como estudante, por causa disso surge à preocupação de avaliar como educador, pois no estágio foi percebido a relevância e a dificuldade nesse processo. Essa questão marcou muito, dado a própria vivência, pois no ensino médio o professor aplicou uma prova de matemática com cinco questões valendo dez, um aluno considerado o melhor em matemática passou cola, onde a maioria tirou dez. No dia seguinte o professor que conhecia a dificuldade da turma falou que durante toda sua vida nunca tinha visto isso, e que jamais uma turma heterogenia atingiriam a mesma nota. Mostrando assim que seria impossível que alguns alunos

tirassem a nota máxima. Tornando uma avaliação excludente, ignorando todos os que não se encaixam na realização da mesma. Conforme Luckesi (2005), o que aconteceu pode ter sido um embate por parte dos alunos, o que ele chamou de “resistência ao poder autoritário exercido pelo professor” em que o estudante por meio da cola confronta com o poder estalado dentro da escola.

Qual o método usado pelo professor que o permitiu julgar o aluno de não ter a capacidade de atingir a nota esperada? Como o professor pode aplicar uma prova esperando o baixo rendimento dos alunos? Devido a essa e a outras situações envolvendo a relação estabelecida entre docente e discente é possível se utilizar da avaliação como uma relação de poder? Essa reflexão propôs pesquisar sobre a temática. Que será desenvolvida com a exposição de fatos que ocorreram com professores da rede municipal e estadual. Com isso se pretende relatar como o processo avaliativo tem sido um mecanismo de poder que envolve a relação entre docente e discente no setor educacional, mas também com os fundamentos teóricos tentar-se-á mostrar como se devem utilizar os métodos de avaliação na proposta Curricular Escolar.

2 | AVALIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DE PODER

A escola onde se passou a pesquisa foi em um das escolas Estadual de Ilhéus, em área urbana. Ela funciona em um prédio próprio e conta com 06 salas de aula, sala de audiovisual, laboratório de ciências (em processo de instalação) sala de secretaria, biblioteca, sala de informática (em processo de instalação), sala da direção, pátio aberto não coberto, uma cozinha, 02 sanitários para alunos, 02 sanitário para administração e professores, uma dispensa, um depósito, quadra de esportes, uma horta. O total de classes são 12 no diurno e 5 classes no noturno. A U.E conta com um acervo de recursos pedagógicos, que são: livros didáticos e paradidáticos, livros de literatura infantil, jogos educativos, mapas, globos, dicionários, gramáticas, vídeo cassete, DVD, televisores e data show com telão. Os aspectos físicos, relativos à quantidade, conservação e adequação das dependências existentes na escola. No tocante à estrutura física, alguns aspectos negativos de relevância a serem destacados são: Há carência de espaços adequados para a realização de atividades específicas, a exemplo de: exibição de vídeos para um número grande de espectadores e apresentações culturais em geral; O espaço da sala de leitura encontra-se reduzido e incoerente com o número de alunos existentes na escola. Áreas externas cobertas onde os estudantes possam sentar, conversar, ler, realizar apresentações para um maior público.

Ainda há prática de avaliação como relação de poder, tendo como exemplo a fala de um educador de uma Escola Estadual do ensino médio, formado em letras, com o tempo de ensino de vinte anos na escola pública. No contato com o docente, ele disse que não seguia nenhuma orientação teórica, porque na teoria era uma coisa e na prática, outra.

Pois ele disse que só ensinava para quem queria aprender e que no dia do conselho de classe quem precisasse de nota, dependendo dele, não teria. Em outra ocasião, afirmou que os alunos não queriam nada e que ele não estava nem aí, e disse: “eu só ensino porque é o jeito, vou reprovar todo mundo... isso é problema deles, pois não estou nem aí para com quem não quer nada...” Ele não só reclamava o baixo rendimento dos estudantes, mas também se queixava da agressividade de alguns, dizendo que por muitas vezes foi ameaçado, mas que também os ameaçavam. Queixou-se da ausência de algumas famílias, outro fator gravíssimo nesse processo, porque não acompanham o desempenho dos filhos em sala de aula. Consequentemente, outros problemas são realidade, como a evasão escolar e a distração dos meninos, porque não ter a refeição em casa. Por conseguinte o docente ainda se mantém conservador na forma bancária, conforme a crítica de Freire (1996).

Esse, o educador, também gostava de aplicar testes surpresas para os discentes. Em uma das provas que os submetera, ele pontuou alguns quesitos que tinha certeza de que ninguém haveria de acertar. Assim foi questionado por um dos alunos o porquê do exame, se não foi discutido o assunto em sala de aula. Mas a resposta do professor foi que ele estava testando a capacidade lógica deles e isso fez no tom de ironia... Foi percebida uma revolta por parte de alguns, que ao entregar as questões saiu murmurado com palavrões. Sendo manifesta por parte de uma aluna a preocupação, pelo fato de perceber não ter sido bem no teste, assim expressou sua angústia, mas o professor disse: “você pode ficar tranquila que se depender de mim você não será reprovada”... Essa atitude ficou subtendida que esse tipo de avaliação dá ao professor uma sensação de poder. Segundo Hoffmann:

A relação entre o professor e o aluno o eleva a condição de alguém que se utiliza da avaliação como um poder que tem de salvar ou condenar, isso que pode ser considerado uma postura arbitrária e um autoritarismo, porque o docente se coloca como alguém que tem a chave dos céus e que só entra aquele quem ele quiser, permitindo o julgar. (2000,pag.14).

Por conseguinte o docente sempre repetia: “Eles não estão aqui para aprender, eles não gostam de estudar, eles gostam de escrever e encher a cabeça de atividades.” Esse professor não gostava que ninguém inovasse, porque era o dono da sala. Segundo ele os teóricos trazem ideias para tornar as aulas atrativas, porque eles não têm o que fazer, pois nunca estiveram em uma sala de aula, que para ele o “papel da escola pública é o de formar pião, quem forma patrão é a escola particular e repetia isso para os alunos várias vezes. Então estava ali para cumprir exatamente o que a escola pública queria. Dizendo que esse negócio de aulas dinâmicas, atrativas, ele disfasiava em sala de aula. Por conseguinte esse docente, provavelmente tem sua prática pedagógica comprometida conforme a reflexão em Silva (2016), porque não conseguia ver a avaliação como um instrumento relevante para auxiliar o aluno em seu progresso e ao professor como um

dispositivo de aperfeiçoamento. Talvez a avaliação negativa que dava aos seus alunos era o reflexo do seu próprio fracasso.

Mediante a isso foi percebido que a orientadora pedagógica não concordava com a atitude do docente, porém tolerava e demonstrava boa vontade para com o profissional. Esse, por muitas vezes, demonstrava um cansaço e insatisfação com o poder público em face da desvalorização à categoria, possivelmente, descontava suas frustrações nos estudantes, dado que nas mãos dele estava o “poder de avaliar”, aprovando e reprovando quem quisesse. Contudo, a orientadora deveria estabelecer um diálogo com professor, podendo conversar sobre ideias e práticas educacionais e assuntos que o ajudasse amadurecer. Pois é no diálogo na troca de experiência em que as pessoas adquirem maturidade profissional, mesmo quando não há concordância em alguns pontos, devem-se estar dispostas a ouvir o outro, isso, possivelmente, seja o caminho para amadurecer as ideias e construir possibilidade de melhorar as concepções e práticas educacionais. Porque algumas pessoas, desde o professor ao aluno, não aprenderam a dialogar, mas há o desejo de que a democracia seja plenamente exercida, principalmente no setor educacional. Por consequente (SILVA 2016 pág. 43), traz a reflexão de que o Professor deve estabelecer uma relação na sua aplicação pedagógica, democrática e participativa. Mas também conforme Hoffmann:

O docente deve entender que não se pode desvincular a avaliação da sua prática educativa e nesse processo o educador não é aquele que dita, mas é aquele que ensina dialogando com aluno, construindo o mecanismo de avaliação como parte do processo educativo, desde o começo de seu plano de aula, até o fim. (2000, p. 30).

Portanto o referido professor possivelmente não utilizava dos mecanismos da avaliação, apenas aplicava provas como uma forma de teste, contudo para Sacristán:

A avaliação para o currículo da escola é muito relevante, porque não exerce somente uma função; ela exerce as várias funções, destacando a avaliação diagnóstica, que busca saber os níveis de conhecimentos obtidos pelo aluno, com o propósito de promovê-lo e estabelecer uma relação democrática. (2000, p. 312,313).

Tendo em vista que na diagnóstica o professor respeita o que já é do conhecimento do aluno, pois conforme (FREIRE 1996), o discente não deveria ser um depósito bancário em que o professor é a estrela e o aluno é aquele que apenas absorve aquilo que o educador pré-estabeleceu, isso que não pode ser chamado de uma pedagogia libertadora. Ainda segundo Perrenoud (2004), o docente não deve ignorar as várias funções da avaliação, pois ela é composta pela avaliação diagnóstica, formativa e certificativa.

3 | DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DE APOIO AO PROFESSOR DOCENTE EM SALA DE AULA

A escola onde se passou essa pesquisa foi em uma Escola Municipal de Ilhéus, localização: Área urbana. Ela funciona em um prédio próprio com dois pavimentos composto de sete salas de aulas, uma secretaria, uma sala de direção, uma cozinha, um depósito,

um laboratório de informática, três banheiros (sendo dois adaptados), uma sala dos professores, um pátio descoberto e o quadro de colaboradores: uma diretora; duas vice-diretoras; dez coordenadores pedagógica; uma secretária; quarenta professores; quatro Aux. Serviços Gerais; duas Agentes; três merendeiras; duas agentes administrativas; um vigilante e com quietos e cinquenta, aproximadamente, alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino na faixa etária entre 06 a 60 anos. O número de homens é predominante com 55% e mulheres com 45%.

A pesquisa foi realizada no 9º ano ensino fundamental com dezesseis alunos matriculados: treze homens e três mulheres com faixa etária entre 14 a 18 anos de idade e a professora dessa classe é mestre em letras especialização linguística. Foi percebida a dificuldade que os estudantes tinham de pesquisar os assuntos que se pedia, pois muitos não tinham internet em casa e não queriam fazer as pesquisas no livro didático. Embora a escola tenha uma sala com 13 computadores, contudo não tem uma pessoa para deixar a sala disponível e nem tem internet. Pois, na reunião de A/C, os professores reclamaram das dificuldades que têm sentido, porque a escola, devido à falta de investimento da administração pública, não oferece condições para que o profissional e os alunos pesquisem os assuntos que se pretendem debater em sala de aula. Nessa reunião foi tratado assunto com o problema da fome, situação que se constitui um desafio na aprendizagem do aluno. Por causa disso, o professor percebe que os discentes ficam agitados e em muitas vezes agressivos, com os colegas e com o próprio professor. Por consequência foi tratado os seguintes assuntos: questão da falta de alimentação nas casas dos estudantes. O educador e as práticas de observação e registro, por fim, “Dez Sugestões Para Melhorar uma aula”.

A professora, antes de apresentar o conteúdo, fazia um teste de diagnostico respeitando o que o aluno já sabia, utilizava exercícios de fixação, algumas dinâmicas como exercícios com figura quadrinhos para estimular a aprendizagem dos alunos. Algumas vezes fez uso de slides, mudanças de sala. Percebi que fazia muito bem uso dos três tipos de avaliações: Formativa, devolutiva e somativa. Foi percebido que a metodologia apresentada por ela envolvia tanto a teoria quanto a pratica. Pois sabia motivar a todos e no período de observação, ela me pediu para trazer um texto com leitura que fosse feito por mim, então fiz a leitura do “Mistério da Escrita”, que é uma poesia de Álvaro Magalhães e depois, a professora pediu para os alunos ler um texto de Crônica: “o Homem Trocado do (Luís Fernando Verissimo). Por conseguinte foi percebido que conseguiam fazer a leitura, mas tinham dificuldades de respeitar a pontuação, pois a professora chamou atenção para essa questão. Ela disse que eles deveriam fazer leituras em voz alta, praticar mais, até que pudesse dominar.

4 | DESCRIÇÃO DA DOCÊNCIA PLANEJADA

Nas aulas Planejadas para o estágio foram realizadas aulas expositivas dialogadas Freire (1987) e cada aluno teve uma Xerox dos assuntos que deveria escrever no caderno e foram realizados muitos trabalhos em dupla e atividades com muitos exemplos. Contudo muitos alunos se dispersavam, então utilizei o método indutivo, com o objetivo de fazer com que o aluno refletisse nos conteúdos. Mas também foi utilizados exercícios de diagnósticos para saber o que os docentes já conheciam que facilitava o planejamento das aulas.

Foi também utilizadas situações do cotidiano e o respeito à individualidade de cada aluno, suas crenças e valores conforme Freire (1996). Por conseguinte, foi percebida a dificuldade que a maioria dos alunos tinha em assimilar o conteúdo e muitos devido à situação social, porque os estudantes vão para a escola com fome. Sendo que alguns são filhos sem pais, moram com os avós, tios ou outros parentes, pois essa situação é desafiadora, por isso tivemos o máximo de cuidado com o que deveria ser dito, isso quando percebia o baixo rendimento, então focava nos pontos fortes e dizia que eles eram capazes, assim repetia por muitas vezes que todos os seres humanos são inteligentes, mas alguns por se distraírem não conseguiam alcançar o objetivo. Por conseguinte foi percebido que uma palavra de incentivo tem um peso muito grande, pois houve reação positiva de muitos, com isso adotei uma postura de motivação ao invés de crítica em face ao baixo rendimento, Resende (2009), assim eles facilmente se submetiam aos exercícios sem reclamar, porque por muitas vezes dizia: “eu acredito em você.” Sendo utilizado o critério de avaliação somativa, as siglas: R (regular), BM (bom) e MB (muito bom) e ao termino das aulas todos sabiam que iam ser avaliados, pois quando comecei adotar esse procedimento, então percebi que houve uma melhora significativa de comportamento e cooperação nas atividades escolares.

5 | AVALIAÇÃO COMO UM ELEMENTO DE PODER PARA A HUMANIZAÇÃO DO SER

Foi feito a pesquisa numa instituição educacional de Itabuna. Na modalidade de ensino, atende o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Foi construída em 1994, com recursos do Governo do Estado, para atender inicialmente ao Ensino Fundamental e Educação Especial e recebe alunos provenientes de diversos bairros da cidade, com destaque para os bairros situados no seu entorno. O CIEI possui dois pavilhões divididos em: Diretoria; coordenação, sala dos professores, almoxarifado, sala de informática, sanitário feminino, masculino e de professores; vestiário de funcionários; sala multifuncional; laboratório de ciência; secretaria; sala de arquivo inativo; pátio interno e seis salas de aula. O segundo está dividido em: sala de vice-direção; depósito; acervo bibliográfico; sanitário masculino, feminino, pátio interno coberto e dez salas de aula.

As salas são confortáveis com aparelho de TV modernos (possuem entrada USB para pendrives), cortinas nas janelas, ventiladores, mesas e cadeiras novas e quadro branco (estão sendo implantados vidros aos quadros, para facilitar a escrita e manter a qualidade do material, o que demonstra preocupação por parte da direção em desenvolver melhorias na interação de professores e alunos. Já a sala dos professores é climatizada e dividida em duas partes: uma parece sala de estar com sofá, estante, televisão e uma mesa grande com cadeiras que os professores utilizam para reuniões, conversas descontraídas e quaisquer outros assuntos. E a outra, possui cafeteira, bebedouro uma mesa com cadeiras onde são servidos lanches, e que serve também para conversas. A cozinha fica localizada no segundo pavilhão. É equipada e serve cerca de 480 refeições diárias, para atender os alunos, já que o CIEI disponibiliza: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde no refeitório composto por mesas, cadeiras e televisões. A área externa é muito bonita. Há um amplo estacionamento e na parte gramada, há um redário com algumas redes que servem para os estudantes descansarem. Porém são poucas e em lugar descoberto. Ou seja, se chover não é possível utiliza-las. Há uma cabana bem aconchegante e colchonetes que serve de passa tempo para os alunos que estudam no período integral e possibilitam o lazer e a realização de trabalhos na área externa das salas, possibilitando aos alunos, vivenciarem momentos de aula extra-sala. Também na área externa, há uma quadra poliesportiva que é constantemente utilizada pelos estudantes, principalmente porque existem times de esportes que competem, com outras escolas da cidade, defendendo o colégio.

Em face aos desafios da educação foi percebido como é preciso dar importância à educação, investir de fato nas escolas, na qualidade de ensino do professor e de todo corpo docente e na estrutura educacional como instrumento que ajuda capacitar o aluno para desenvolver um conhecimento crítico, autocrítico e autônomo. Por consequente a escola precisa ser um lugar prazeroso que o aluno sinta o desejo de ficar e quando for para casa sinta vontade de voltar, porque entende sua importância. Muitos professores, no período do estágio, marcaram positivamente, pois no que dependesse deles, eram feito todos os esforços para que se pudesse aprender, bem como alguns sinalizaram negativamente, por não estarem focados no aprendizado com métodos defasados que tornava uma aula chata, entediante. Contudo a escola deve ser o lugar em que o estudante precisa ser ouvido, valorizado e ajudado em suas dificuldades psíquicas, emocionais e sociais. Esse ser que está em formação precisa de um olhar mais profundo. O professor precisa aprender a desenvolver esse olhar em que ele se coloque no lugar do outro, e ver cada aluno como ser em construção que precisa de orientação. Pois foram vivenciados momentos que, de fato, ajudarão na jornada de aprendizagem: a discussão, conflitos, roda de conversas, observações. Portanto ao ensinar ter-se-á como recompensa o aprender, pois todos têm sua história, seus conhecimentos através das relações mútuas estabelecidas. Assim ficaram bons sentimentos. Mas não o sentimento de ser a “detentora do poder”, mas de

conduzir como mediadora no processo de construção de conhecimento.

6 | CONCLUSÃO

Conclui-se que a avaliação como relação de poder não é um método adequado a ser utilizado por um profissional da educação. Ainda há educadores que fazem uso desse mecanismo, desconhecendo a avaliação como um instrumento valioso que auxilia o professor na aprendizagem e que permite perceber se os saberes oferecidos foram alcançados, assim possibilitando que ele acompanhe o processo de ensino; o da aprendizagem, o de ajuste e de intervenção da prática se necessário. Como cada um tem sua particularidade e diferente desenvolvimento. Mas também existem os diferentes métodos de avaliação que o professor poderá utilizar com os alunos no processo educacional. Por conseguinte a utilização de apenas um método que somente atesta a competência, conforme pré-determinado pelo professor, não é o mais eficiente, pois vários teóricos concordam que a avaliação deve constar no processo tanto do planejamento quanto da aprendizagem. Segundo Hoffmann:

Não poderia haver uma dicotomia entre o educar e o processo avaliativo, dado que não há distinção, mas apenas uma confusão, pois é evidente que é preciso educar avaliando e que o fracasso da aprendizagem pode ser atribuído a dificuldade encontrado no próprio plano pedagógico apresentado pelo docente, que ao avaliar o aluno precisa refletir na sua forma de aplicar à didática. (2000, págs. 15-16):

No método utilizado pelo docente mencionado, do estágio realizado no colégio estadual, ele intencionalmente ou não, utiliza a avaliação como um elemento de poder, entre ele e o discente, sabe-se que no processo avaliativo o que está em jogo não é somente a capacidade do aluno em aprender, mas também a competência do professor de ensinar, de passar o conteúdo. Portanto o orientador pedagógico da escola deve desenvolver juntamente com o docente o método que ajude o professor a identificar e a respeitar o que já é do conhecimento do aluno; aquela que avalia o aluno informando-o, instruindo-o, pois isso deve ser de forma que se dê a possibilidade de corrigir os erros e fixar os acertos, possibilitando-o uma aprendizagem eficaz. Por fim deve-se aplicar o método de avaliação somativa, que além de identificar se a aprendizagem do aluno foi alcançada, mas também permite perceber se a metodologia do docente está sendo eficiente. Assim a reflexão sobre - Avaliação como uma Relação de Poder - permitiu compreender a forma avaliativa e a postura do profissional da educação em relação ao processo de avaliação, que mostrou o quanto esse procedimento de forma correta é relevante no Currículo escolar.

REFERÊNCIA

ANDRADE, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar: Prática Pedagógica**. São Paulo: Papiros Editora, **2009**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A., 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ªed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2000.p.14-30

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ªed. Salvador: Malabares: 2005.p.27

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.p.114

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.312 e 313.

SILVA, Audrey Debei da. **Didática: planejamento e avaliação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A,2016.p.43-131

BASE NACIONAL COMUM: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE BARUERI – GRANDE SÃO PAULO. EM CONTEMPLAÇÃO A BASE NACIONAL CURRICULAR

Data de aceite: 01/07/2020

Rosângela da Silva Camargo Paglia

RESUMO: O foco de estudo e pesquisa, do trabalho, consiste em analisar o processo de elaboração e implementação da Base Comum Curricular para o Ensino Médio. Esse segmento da educação tem sido objeto de muitos estudos e de críticas ao longo da história, indicando a fragmentação do tempo escolar e apontado a dispersão das disciplinas. Nesse sentido, para a elaboração da BNCC, é indispensável uma discussão aprofundada das finalidades e da formação desejada para os jovens do Ensino Médio, definindo uma estrutura curricular adequada. Nosso primeiro movimento foi identificar os agentes políticos públicos e privados que tem atuado na liderança, para a execução da Base Nacional. Observa-se que a BNCC, embora se apresente como uma proposta de documento completo, e complexo, formado por áreas, componentes curriculares e tendo, objetivos de aprendizagem, não se mostra suficiente para que o Sistema de Educação Brasileiro garanta os fins aos quais se propõe, como o direito de todos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento humano. O Brasil possui

uma vasta diversidade cultural que não pode ser esquecida na hora de elaborar o que deve ser comum a todos os nossos jovens, o que vem criando muitas controvérsias. De caráter qualitativo, o trabalho está sendo realizado na rede de ensino estadual na cidade de Barueri. Temos um Ensino Médio engessado o que dificulta essa etapa do ensino/ aprendizagem, inviabilizando a qualidade. É necessário pensar na formação profissional dos jovens, na participação cidadã, politizada, formação para a pesquisa, e no crescimento nessa fase da vida do jovem em função de seu sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino Médio. Aprendizagem

ABSTRACT: The focus of study and research, of the work, consists of analyzing the process of elaboration and implementation of the Common Curricular Base for High School. This segment of education has been the subject of many studies and criticisms throughout history, indicating the fragmentation of school time and pointing to the dispersion of disciplines. In this sense, for the elaboration of the BNCC, it is essential to have a thorough discussion of the purposes and the desired training for young people in high school, defining an adequate curricular structure. Our first move was to identify the public and private

political agents that have been acting in the leadership for the execution of the National Base. It is observed that the BNCC, although presented as a proposal for a complete and complex document, formed by areas, curricular components and having learning objectives, is not sufficient for the Brazilian Education System to guarantee the purposes for which it is intended. proposes, as the right of all to Learning and Human Development. Brazil has a vast cultural diversity that cannot be forgotten when it comes to elaborating what must be common to all our young people, which has created many controversies. Qualitative, the work is being carried out in the state school system in the city of Barueri. We have a high school cast, which makes this stage of teaching / learning difficult, making quality impossible. It is necessary to think about the professional training of young people, citizen participation, politicization, training for research, and the growth in this phase of the young person's life according to his subject.

KEYWORDS: Curriculum. High school. Learning.

INTRODUÇÃO

O século XX foi o século de grandes conquistas que possibilitaram o resgate do cidadão como agente de transformações sociais, foi também o século do reconhecimento dos “Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos” (SANTOMÉ, 2013, p. 70).

A contemporaneidade proporciona a toda à sociedade o desafio de superar todas as formas de discriminação e exclusão em práticas, ações, espaços e políticas. No âmbito da educação, novas exigências estão sendo postas para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as pessoas, levando em conta suas diferenças de nível sócio econômico, raça, pertencimento étnico, idade, gênero, sexualidade, condição física, sensorial ou intelectual, em espaços urbanos e rurais.

O pensamento educacional, bem como as políticas públicas relacionadas à formação integral, gestadas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, revelaram a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo uma das principais condições para a integração das crianças a vida escolar.

Nesse contexto coloca-se a necessidade de repensar a escola para responder às singularidades dos sujeitos individuais e coletivos. A educação é assegurada como um direito social e como um direito de todos, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 6º e 205). A efetivação desse direito implica em dar ênfase ao desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes formação para o exercício da cidadania, ao longo da vida, que contemple o reconhecimento e valorização da diversidade humana e a perspectiva inclusiva.

O direito subjetivo à educação básica se efetiva nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, escolar quilombola,

educação profissional técnica), em escolas urbanas e rurais.

No Brasil a lei que determina as normas e regulariza a situação do ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, em póstuma homenagem ao seu criador. A Lei sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em vinte de dezembro de 1996, promulgação da primeira LDB e, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por grandes educadores, entre estes, o Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores (PT), Professor Florestan Fernandes (1920 – 1995). A nova LDB gerou muita polêmica, pois possibilita ainda hoje diversas interpretações e omite assuntos importantes.

De acordo com o autor Saviani (1997) as faces negativas da LDB, são: a visão relativamente obsoleta de educação, na qual a mesma não passa do mero ensino; sua postura ultrapassada; os atrasos eletrônicos; problemas com o mundo do trabalho e, sobre a universidade, Pedro Demo, no livro “A nova LDB: ranços e avanços” declara que talvez não fosse exagero propor que a parte mais “caduca” da LDB é sua visão de educação superior. Ainda no mesmo livro, Pedro Demo afirma que “de um Congresso ultrapassado, como o nosso: só podia sair uma lei antiquada” (DEMO, 1997, p. 95).

Para Demo já no século XX dizia que a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua ser uma ferida aberta na história nacional e que o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação, e, se isto não for resolvido, ficaremos para trás e a primeira premissa é o resgate do professor básico, como sujeito capaz de propor, cutucar toda a sociedade para uma reflexão sobre o caminho da educação, da importância da figura do professor em nosso país.

Segundo Demo, a formulação da LDB é branda, indicando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá exigir naturalmente, o que presenciamos nos dias atuais. Uma lei de educação precisa ser curta, para não dizer besteiras demais e insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender.

De acordo com o autor, a LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta organizativa já em si deseducativa.

Assim, os pontos positivos são menos significantes que os negativos, porque a LDB não foi uma inovação, possui sim alguns componentes interessantes, mas, no todo, possui uma visão tradicional, que impede o desenvolvimento da qualidade educativa e na sua elaboração predominou o interesse da elite em manter a ignorância da população, pois a LDB é uma lei de muita importância, que envolve muitos interesses orçamentários e

interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades, assim sendo, não teria condições de passar com um texto avançado, suprimindo todas as necessidades dos educadores e educandos (DEMO, 1997).

Porém não podemos esquecer, que mesmo com todas as lacunas e falhas na LDB, sua elaboração, teve um papel importante para a educação nacional e foi um passo significativo que demos em direção a uma educação para todos, mesmo que não tenhamos atingido o objetivo completo, não temos como negar que a criação da LDB significou um marco na educação brasileira, mas hoje o que está exposto na LDB, que deixa muitas margens para várias interpretações deve ser repensada em virtude dos momentos difíceis que a Educação Nacional vem vivenciando.

Hoje precisamos repensar em uma nova educação para uma nova sociedade, mas sem nenhuma demagogia e que realmente atinja a todas as crianças da classe (A) a (E), sem nenhuma distinção, que todos possam ter as mesmas condições de aprender, as mesmas informações em todo o canto do país. Sabemos que o Brasil é um país de grande diversidade social, cultural, mas é necessário repensar o Ensino Fundamental como está, o que deve ser reformulado, como o educador pode ser preparado para essa nova etapa na educação e não podemos esquecer que devemos contar com a participação do educador/professor nessa nova fase que está sendo construída.

Diante desse panorama Nacional, o nosso questionamento, incertezas e angustias nos faz pensar como será a implantação da BNCC no município a pesquisar, a cidade de Barueri, uma vez que percebe-se que a construção da BNCC envolve alguns grupos a nível Federal, com interesses divergentes, obscuros do que almeja os educadores. O professor que está à frente da educação, em sala de aula com o aluno, não foi ouvido, não sabe o que está sendo discutido para a implantação de um movimento novo e tão importante para o país. Entendemos que o principal agente de transformação que deveria participar da elaboração, construção da BNCC, não foi se quer ouvido.

1º Movimento - Por que ter uma Base Nacional Comum? No 1º movimento devemos fazer um estudo histórico da educação nacional, focando o “currículo” nas diversas fases da educação. Assegurar que todo estudante brasileiro, em todas as regiões do país, tenha garantido o acesso à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, promovendo maior coerência em todo o sistema educacional. Esse é o objetivo que se pretende atingir por meio da Base Nacional Comum da Educação, conforme determinado no Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com criadores da Base Nacional Comum, a necessidade de sua criação faz necessária para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação.

Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência. Além disso, ter um currículo nacional permite que as escolas possam trocar boas práticas educacionais e até reduzir custos, já que materiais didáticos serão desenvolvidos e adquiridos em maior

escala. É importante destacar que a base pretende se concentrar no que os estudantes precisam aprender e não em como ensinar, função que segue sendo responsabilidade irrevogável de professores e gestores.

Os alunos, por sua vez, terão garantidos o direito de aprender um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades onde quer que estejam, de norte a sul do país. Neste sentido, parte do currículo poderá ser preenchida com assuntos locais, o que também faz da base um instrumento efetivo da preservação e valorização da cultura regional dos quatro cantos do Brasil.

Por fim, a adoção de um currículo único também ajudará o país a definir, como nação, o que quer que seus jovens aprendam. Hoje, quem define isso são os índices dos livros didáticos e as avaliações padronizadas, como a Prova Brasil e o Enem, já que as escolas definem o que vão ensinar a partir do que é cobrado nestas provas. Com a base, são as provas que terão que se adaptar ao ensino.

Com a Base Nacional Comum, pais e responsáveis terão acesso, de forma transparente, aos conhecimentos e habilidades que os alunos deverão saber ao final de cada ano letivo. Isso facilitará tanto o papel da família, que acompanhará mais de perto o desempenho dos filhos, como também dos professores, que planejarão melhor as aulas, as trocas de experiências e as avaliações, identificando deficiências e soluções com mais agilidade.

Além disso, também haverá ganhado com o alinhamento de todo o sistema educacional, seja ele público ou privado, de qualquer região do país. Na opinião de vários especialistas, a base será a espinha dorsal do sistema educacional brasileiro e servirá como referência comum para a formação de professores, a produção de material didático e desenvolvimento de metodologias de avaliação.

Hoje devemos ter claro e procurar passar aos nossos educadores que a adoção de uma base comum é uma tendência internacional. Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido são apenas alguns dos países que construíram e implementaram recentemente seus padrões curriculares nacionais, e o Brasil precisa correr atrás do atraso que o país vivencia na educação nacional.

O Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação do documento em junho de 2015, em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas, professores de educação básica, conforme orientação e embasamento com o cronograma do Plano Nacional da Educação (PNE), o documento finalizado seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em junho de 2016. Assim, ainda não é possível prever quando a Base Nacional Comum entrará em vigor efetivamente no Brasil, mas sabemos que será um grande salto para a educação nacional e que precisaremos de muitos investimentos em todos os seguimentos para que venha a funcionar com qualidade e efetivação.

Além de delinear esses fundamentos, a base impactará em diversas outras políticas

no âmbito educacional, tais como a formação de professores, a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a produção de materiais didáticos. De acordo com Aléssio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), “a Base Nacional Comum é um pilar para reestruturar todo o sistema educacional do país, indo em direção ao Sistema Nacional de Educação”.

2º Movimento – Como Ficará O Ensino Médio com a Nova Base Nacional Comum? A definição do ensino médio como parte na educação básica, constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fortaleceu a noção de que ele compõe uma formação geral à qual todos e todas devem ter acesso. A LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014) determina que o governo federal estabeleça uma Base Nacional Comum Curricular (BNC) para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Essa educação é um direito.

Um documento final com a segunda versão, com o consenso sobre o assunto foi finalizado no segundo semestre 2016, certamente ocasionará um impacto no planejamento das escolas, na formação inicial dos docentes, no sistema de avaliação e nos materiais didáticos. “Por isso se trata de um dos temas de maior magnitude envolvendo o ensino médio atualmente”, segundo o professor Ítalo Dutra, da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

A partir da promulgação da lei nº 13.005/ 2014, que institui o Plano Nacional de Educação para a próxima década, coube ao Ministério da Educação à coordenação de trabalhos que deveria elaborar a proposta num prazo de dois anos, a partir da promulgação da Lei de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que configuram a base nacional comum.

O grande desafio que percebemos até o momento, são os tensos e calorosos debates, gerando uma discussão mais a nível das Universidades, pesquisadores e um pequeno grupo que foi selecionado para discutir e construir a Base nacional comum. “A ideia é que essencialmente as escolas e a comunidade escolar fossem consultadas, no sentido de construir uma base nacional comum que valorize principalmente aos profissionais de educação que atuam na escola de educação básica”. Precisamos enquanto educadores estar refletindo acerca do que precisam saber o nossos jovens e nossas crianças quando saírem da escola.

Art. 26. Da LDB - O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I– a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II– a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III– o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV– a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Como professora, pesquisadora entendo que as tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretendemos formar para a cidadania, a educação média deve atualizar se dentro do contexto histórico, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado, e essa é a nossa função como educador/professor.

Como última etapa da educação básica, o Ensino Médio tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos. No artigo 35 da LDB fica claro também que a finalidade do Ensino Médio é “a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Tais dispositivos legais deixam à mostra a própria condição desse grau de estudos de se relacionar com dois outros níveis de ensino. O Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despedido de identidade própria, “uma criança sem um pai definido”, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior.

Segundo a reforma, é preciso dar uma identidade ao Ensino Médio. Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho.

A identidade do Ensino Médio, na atual reforma, será constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio. Socialmente, a identidade do Ensino Médio estará

condicionada à incorporação das necessidades locais – características dos alunos e participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada escola.

O novo currículo envolve a base comum nacional e a parte diversificada, com conteúdo e habilidades a serem definidos clara e livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social (art. 7).

Devemos lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei no 4024/61 e na Lei no 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único.

A descentralização, inclusive, pressupõe uma concepção diferente de professor. Este seria compreendido como agente do currículo, e não como transmissor de uma cultura selecionada por outros. Além disso, a normatização curricular dos conselhos de educação e os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular.

Como se observa no Parecer no 15/98, que acompanha a Resolução CEB/CNE no 3/98, enquanto a LDB dá direções mais duradouras da educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por estarem mais próximas da ação pedagógica, funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões frequentes. A concepção de currículo a que se filiam (parecer e resolução) não o entende como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo. Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente, precisa levar em conta a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual, como podemos observar no dia a dia em nossas escolas de Ensino Médio.

3º Movimento – De que forma a Base Nacional Comum irá contribuir para a formação do professor do Ensino Médio?

Quando pensamos e analisamos toda história da educação do Brasil, não podemos deixar de falar da formação e valorização do professor e entendemos que a Base Nacional Comum Nacional, só vai funcionar se você tiver os recursos para implementar as mudanças que ela requer. Precisamos de investimento na formação dos professores que vão colocar as mudanças em prática, porque o sucesso ou não na Base depende do professor que está na linha de frente, assim como também será necessário investimento para elaborar os materiais didáticos para o trabalho de ensino/aprendizagem com a Base Nacional Comum.

Entendemos que, a Base seja o salto principal para que ocorram esses investimentos tão necessários e já tão tardios. Como aborda todos os aspectos da educação, o currículo, o

jeito de ensinar, ela é um pretexto para você começar de novo – não do zero, mas treinando outra vez os professores, criando novos materiais pedagógicos – e se livrar um pouco do que a gente chama de legado, tudo aquilo que permaneceu no sistema educacional por inércia. Infelizmente, a Base, para sua implantação precisa de muito recurso, está sendo discutida numa época em que o Brasil, o mundo está em uma situação financeira difícil, com problemas de refugiados, excessos de imigrantes de várias partes do mundo, dentro de um contexto histórico muito conturbado, mas que devemos aproveitar esse momento mundial para repensar que educação nós enquanto educadores desejamos para nossos filhos, nossos alunos, com um novo olhar.

Quando se fala em reformas na educação, qualquer reforma do governo tem que atingir a milhões de professores. Quando se fala da formação genérica, se não der certo o mundo não vai cair: a educação já está ruim e continuará assim. Já colocar em prática uma Base Nacional Comum sem ter todos os componentes alinhados vai provocar um desastre muito maior. Daí a preocupação com a praticidade do cronograma de implantação, de fazer isso em curto prazo em 16, 17 disciplinas em um país continental como o Brasil.

O Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a Educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área Educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções

do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

METODOLOGIA

Para a consecução da preparação da pesquisa serão identificadas generalidades do sistema Estadual de Educação e singularidades próprias do contexto do Município de Barueri, situada na grande São Paulo.

A rede de Ensino da cidade de Barueri foi 100% municipalizada de 1º ao 9º ano e a responsabilidade pelo Ensino Médio ficou à Secretaria Estadual de Educação, sendo composta por 16 escolas, com 13.819 alunos matriculados no ensino regular, em virtude da nova reestruturação organizacional do Governo do Estado. Especificamente essas escolas serão o nosso sujeito de pesquisa.

Por esses motivos, considera-se que a escolha das escolas de Ensino Médio do Município de Barueri como campo empírico desta pesquisa é bastante apropriada. Com

uma das melhores infraestruturas dentre os municípios do Brasil.

A partir de um mapeamento do Ensino Médio da cidade de Barueri, pretende-se, trabalhando com dados existentes, ouvir o professor/educador que está em exercício, considerando a sua visão, seus anseios em relação à Base Curricular Comum para o Ensino Médio.

Os sujeitos desta pesquisa serão, portanto, os professores atuantes no Ensino Médio regular público estadual da cidade de Barueri no referido período de 2015 a 2018.

No primeiro momento, será efetuada análise documental tomando-se a revisão da literatura acadêmico-científica, leitura e análise de bibliografia sobre a Base Nacional Comum e suas implicações, leitura de documentos oficiais produzidos em âmbito nacional pertinentes ao tema em estudo.

No segundo momento, serão tomados os testemunhos como foco de análise. Para tanto, professores das escolas de Ensino Médio Regular que compõe a rede estadual de Barueri responderão a questionários padronizados que detectem sua participação, dúvidas, contribuições, questionamentos e anseios sobre a Base Nacional Comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consequentemente, defrontar com a criação da Base Nacional Curricular é colocar à toda a sociedade, mais uma vez, todos os problemas educacionais que envolve o Sistema educacional, principalmente o Ensino Médio e tentar, de algum modo, criar soluções contextuais.

Entendemos que se não houver mudança de paradigmas estruturais e conjunturais em todas as instâncias do espaço educacional e na maneira de repensar o ensino e a aprendizagem, não vamos atingir uma Educação de Qualidade nem garantir o Direito de Aprendizagem a todos nem o tão esperado Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**.

_____. Plano Nacional de Educação – **PNE**, Lei n. 10.172/2001.

_____. Lei nº 11.114 - de 16 de maio de 2005 - DOU de 17/5/2005. Modifica redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da **LDBEN** n. 9394/96.

_____. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica. Brasília, MEC, 2009.

_____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. Brasília, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2014.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

PREAL & FUNDAÇÃO LEMANN. Saindo da inércia? **Boletim da Educação no Brasil, São Paulo**, Fundação Lemann, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A lei da educação**. Brasília: Senado Federal, 1992.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/precisamos-rever-o-ensino-medio-diz-ministro-da-educacao-sobre-ideb.html> pesquisa

CLICANDO A CIDADE: ENSINO INTERDISCIPLINAR DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO POR MEIO DE FOTOGRAFIAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Marluce Bruna Ferreira da Silva

Acadêmica da especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Caçador, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9745084641140652>.

Iury de Almeida Accordi

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Joinville, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447881278170534>

Andréia Ambrósio-Accordi

Técnica em Assuntos Educacionais
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS
Viamão, RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7203584138673571>

RESUMO: Descreve-se uma prática pedagógica que objetiva trabalhar os aspectos históricos, geográficos e ambientais da cidade, em uma proposta que engloba esses elementos de forma interdisciplinar, tendo a fotografia como impulsionadora desta metodologia de

modo a facilitar o aprendizado de alunos da Educação Básica. Utilizou-se fotografias de cenas históricas e atuais da cidade, complementadas com recursos de *Qr Codes* e informações geográficas do *Google Maps*. O material produzido ficou exposto no Museu do Contestado, no município de Caçador, Santa Catarina. A atividade teve desdobramentos positivos para além da Educação Básica, a medida em que serviu como inspiração para que os técnicos do Museu pensassem em elaborar atividades desse tipo vinculadas ao acervo do local.

PALAVRAS-CHAVE: História local. Fotografia. Tecnologias de Informação e Comunicação.

CLICKING THE CITY: INTERDISCIPLINARY TEACHING OF HISTORICAL HERITAGE THROUGH PHOTOGRAPHS AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT: A pedagogical practice that aims to work on the historical, geographical and environmental aspects of the city is described, in a proposal that encompasses these elements in an interdisciplinary way, with photography as a driver of this methodology in order to facilitate

the learning of Basic Education students. Photographs of historical and current scenes of the city were used, complemented with resources from Qr Codes and geographic information from Google Maps. The material produced was exhibited at the Contestado Museum, in the municipality of Caçador, Santa Catarina. The activity had positive developments beyond Basic Education, to the extent that it served as an inspiration for the Museum's technicians to think about developing activities of this type linked to the collection of the place.

KEYWORDS: Local history. Photography. Information and Communication Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta do curso de Pós-Graduação em Interdisciplinaridade e Prática Pedagógicas na Educação Básica, oferecido pelo Instituto Federal de Santa Catarina na cidade de Caçador entre 2017 e 2019 foi desenvolver e instigar em seus discentes a aplicação de modos inovadores de apresentar os conteúdos curriculares da Educação Básica, desenvolvendo assim, práticas pedagógicas que vão em busca de um melhor desempenho de ensino e aprendizagem do aluno, ou a diminuição de evasão escolar, uma vez que as novas metodologias buscam aumentar o interesse do aluno pelo conteúdo, pelo aprendizado e pela escola. A partir deste ponto de vista, pensou-se neste projeto com a finalidade de desenvolver um conteúdo que despertasse no aluno não apenas a curiosidade pelo que lhe tem sido apresentado, mas também o gosto pelo saber.

Vivenciando a realidade da cidade de Caçador, através de conversas informais entre alguns de seus moradores, sentiu-se a dificuldade que eles têm em relatar os acontecimentos históricos pelo qual é fundamentada a história da cidade. Percebeu-se essa falta de informação principalmente entre crianças e adolescentes, os quais não aparentam despertar interesse ou entusiasmo pelos acontecimentos passados.

Dessa forma, elaborou-se uma prática pedagógica visando a trabalhar os aspectos históricos, geográficos e ambientais da cidade, em uma proposta que englobasse esses elementos de forma interdisciplinar, tendo a fotografia como impulsionadora desta metodologia de modo a facilitar o aprendizado.

Além do aspecto visual da fotografia, pensou-se em suprir a necessidade de um aprendizado consistente de um aluno que justamente não contasse com a visão. Cientes da dificuldade que pessoas com deficiência visual teriam no envolvimento de uma atividade envolvendo somente fotografias, optou-se pelo desenvolvimento de alguma Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) que facilitasse o acesso às imagens por meio de leitura feita por seus dispositivos celulares, tendo assim, acesso a informações adicionais em áudio a respeito do que está sendo retratado pela imagem impressa disponível para leitura visual.

Complementarmente à fotografia, incorporou-se o uso de Códigos de Resposta Rápida (QR Code, do inglês “*Quick Response Codes*”) para instigar a curiosidade e o

estímulo ao aprendizado da história local e regional em alunos do Ensino Médio.

O trabalho foi dividido em dois momentos: (a) o de preparação do material, a montagem do espaço; (b) o momento da explanação geral sobre a apresentação, concluindo assim a ideia do trabalho.

O objetivo geral foi despertar em alunos e alunas da Educação Básica do as habilidades de leitura e interpretação de construções históricas que definiram o patrimônio histórico, cultural e ambiental do município. Com isso, objetiva-se também buscar uma sensibilização histórica, geográfica e ambiental, visando ao despertar de uma aprendizagem rápida e prazerosa aos alunos e alunas; analisar fatos sobre a história local a partir de fotografias antigas e atuais de locais conhecidos da cidade; empregar tecnologias de informação e comunicação inovadoras, de modo a envolver os alunos no desenvolvimento das atividades e facilitar a busca de conhecimentos por eles mesmos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teixeira (2008) alertou para a constante desvalorização e desconhecimento com relação ao patrimônio cultural local ou regional como consequência de seu processo de modernização. O espaço físico do município de Caçador, por exemplo, foi muito alterado ao longo do tempo, sem que parte da população tenha se dado conta desta mudança.

Além disso, entre o início e o final do século XX, Caçador e a região do Contestado onde se situa o município, passaram por transformações envolvendo ao menos três transições de atividades econômicas: da atividade criatória para agroindústria alimentícia; da extração da erva-mate à indústria ervateira, e da exploração da araucária à produção madeireira, culminando na formação de um complexo agro-florestal-industrial-madeireiro na região (LOMBARDI; LUCENA; FERRI, 2003).

Nesse sentido, Silva, Flores e Silva (2015) defenderam a importância de professores e alunos apropriarem-se dos recursos disponíveis para obter um maior aproveitamento tanto no ensino como na aprendizagem a fim de que o aprendizado flua de uma maneira divertida e diferente, desenvolvendo-se um maior rendimento no ensino de modo que os conteúdos possam ser fixados com maior prazer e facilidade. A proposição do uso de tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação formal surgiu nesse contexto.

Moran, Masetto e Beherns (2000) alertam, no entanto, para o fato de que mesmo as tecnologias sendo importantes, a educação não depende apenas dela para encontrar êxito na aprendizagem do aluno. Aliado às TIC, deve-se haver um dinamismo no processo educativo e na formação do cidadão, que não ocorrem de modo sistemático, mas de modo processual, via contextos sociais interativos (políticos, econômicos, ambientais, contextuais, valorativos etc.) (INOUE; SANTOS; SANTOS; SOUZA; LIMA, 2018). Uma prática dinâmica e interativa que se propõe nesse artigo, é o uso de fotografia aliado à

leitura de *Qr Codes*.

Campanholi (2012) afirma que a fotografia é um instrumento poderoso para a prática docente e sua utilização em sala de aula pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo, além de pretender englobar o máximo de alunos possíveis. Por sua vez, o uso de “QR Codes” mostra, na opinião de Santos, Lima e Wives (2012), uma possibilidade de facilitar o acesso aos recursos pedagógicos e aos processos de aprendizagem.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. A abordagem é qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois objetiva a descrição da atividade que foi aplicada e como os alunos interagiram com ela (GIL, 1991).

Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2000, p. 23)

traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários, que são tratados como atores dentro de um processo e não como meros receptores, além de tornar possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas.

Enfatizando o processo pelo qual uma cidade passa até sua emancipação, tendo em destaque a cidade de Caçador, Santa Catarina, começou-se por selecionar imagens antigas da cidade para depois tentar retratar o mesmo local atualmente. Os critérios para a seleção das imagens foram: (i) imagens representativas da cidade do ponto de vista histórico, geográfico ou ambiental; (ii) imagens da cidade facilmente reconhecíveis por seus habitantes.

Algumas imagens antigas foram obtidas através de uma página no Facebook desenvolvida por um cidadão caçadoreense chamada “Memórias Fotográficas de Caçador SC”¹, criada com a intenção de preservar e compartilhar memórias que disponibilizem imagens locais sobre diversas situações, seja fotos de famílias, acontecimentos importantes como visitas de políticos, títulos recebidos através de esportes, fenômenos naturais como enchentes e neve, entre tantas outras imagens que retratam a cidade em diversas épocas. Também foram obtidas algumas fotografias com servidores do Campus Caçador do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que haviam sido utilizadas em um outro projeto que analisava as famílias de determinada época, fazendo uma leitura de como eram compostas essas famílias, o que as imagens retratavam sobre as condições

1. Disponível em: <https://www.facebook.com/fotosAntigasCacador/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

sociais e outras informações sobre os protagonistas das imagens. Por fim, obteve-se algumas imagens do Google imagens, usando o termo de busca “Caçador, SC”².

Após selecionadas as fotografias que fariam parte do projeto, utilizou-se a ferramenta Google Maps³, para localizar os lugares correspondentes às fotos que já haviam sido coletadas. Realizou-se um “*print*” para salvar o arquivo como imagem.

As fotos selecionadas, ainda em formato digital, foram impressas ou reveladas em estúdio fotográfico nos tamanhos de 30x40 cm, todas em preto e branco.

Desenvolveu-se, então, os textos que seriam anexados aos QR Codes. Definiu-se que os textos que narrariam as imagens, deveriam ser curtos, dinâmicos e ao mesmo tempo esclarecessem para o participante o assunto abordado. Os textos deveriam permitir uma reflexão, que instigasse o participante a querer saber mais sobre a cena fotografada, ou que passasse a prestar mais atenção ao andar pela cidade, possibilitando-o repensar sobre o processo sofrido entre o passado e o presente, sobre quais histórias alguns monumentos antigos poderiam contar, quais as suas contribuições para a época e como a cena é interpretada atualmente. Procurou-se despertar um olhar crítico para locais em que talvez muitos dos participantes tivessem crescido nunca se questionado antes sobre sua história.

Dessa forma, todas as narrativas contaram com um tempo entre 10 a 13 segundos de gravação. As gravações foram realizadas por meio de um aplicativo de celular para edição de vídeo, disponível nas lojas para aplicativos, chamado “*KineMaster*”. Juntou-se as imagens selecionadas pelo *Google Maps* com a narrativa dos textos, dando origem aos vídeos. Na sequência, estes vídeos foram enviados para um canal do YouTube, para que fosse gerado um endereço de URL, gerando o endereço necessário para concluir a próxima etapa, que foi gerar o *Qr Code* por meio da plataforma “*qrcode-generator*”⁴.

O procedimento consistiu no seguinte: enviava-se o endereço de URL disponibilizado através do YouTube, e automaticamente o programa criava a imagem de *QR Code* de todos os vídeos feitos anteriormente, e de forma individual das imagens criadas. Separadas, então, as fotografias com os seus respectivos *QR Codes*, foram emolduradas com o uso de cartolina, cola branca e fita dupla face.

Todo o processo preparatório necessário para a concretização da atividade estava pronto, faltava um local em que o mesmo pudesse ser aplicado, que correspondesse com alguns quesitos como a disponibilidade de rede de internet para os alunos, que precisariam acessar os *QR Codes* por meio de seus aparelhos celulares. Dentro da grande dificuldade encontrada em conseguir um espaço escolar que pudesse oferecer os recursos dos quais eram necessários, o Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado, localizado no município de Caçador, ofereceu espaço e recursos necessários

2. Disponível em: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>. Acesso em: 31 mar. 2020.

3. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 31 mar. 2020.

4. Disponível em: <https://www.the-qrcode-generator.com/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

para a realização da atividade⁵. O Museu forneceu suporte desde a montagem do espaço até a organização necessária para receber os visitantes durante a aplicação da atividade.

De modo divulgar a atividade, elaborou-se um convite em versões impressa e digital. Cópias da versão impressa foram distribuídas distribuído em escolas e para algumas autoridades locais. A cópia digital serviu para divulgação pela internet, principalmente através de mensagens e postagens em redes sociais (Figura 1).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram expostas 11 fotografias e seus respectivos *Qr codes*, refletindo momentos do passado e do presente de paisagens do município de Caçador, envolvendo aspectos históricos, geográficos e ambientais (Figuras 2 e 3).

As visitas à exposição do Museu se estenderam de 2 a 21 de julho de 2019, com um total de 542 visitantes. Houve a participação de 48 alunos de Ensino Médio, acompanhado por uma professora que se dirigiram ao local especialmente para prestigiar a exposição “Clicando Caçador. Quando da chegada da turma, os funcionários do Museu iniciaram a mediação e após, a primeira autora fez a apresentação do projeto, permitindo uma interação presencial com os alunos.



Figura 1 – Convite elaborado para divulgação da atividade.

Fonte: os autores.

5. Conforme informado em seu *site* institucional, o Museu do Contestado “foi criado para documentar, preservar e guardar viva a memória e a cultura do Contestado e para ser fonte permanente de pesquisas, visando a construção do conhecimento histórico e a transmissão da herança cultural do Contestado e da cidade de Caçador/SC”. Disponível em: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/9236/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

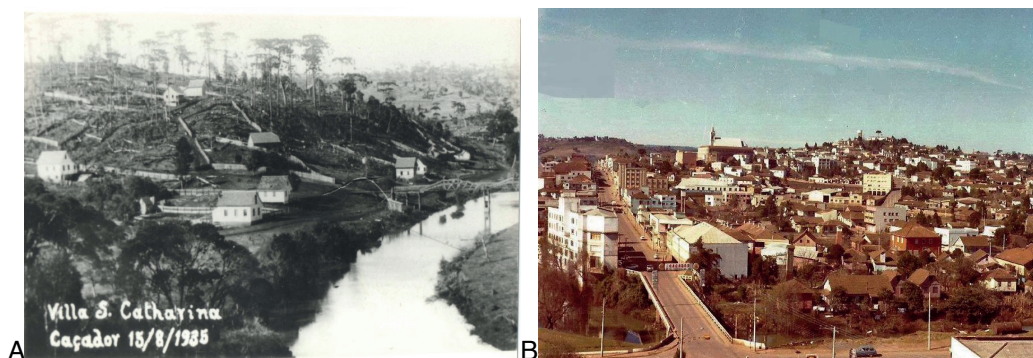


Figura 2 - Fotografias evidenciando as alterações ambientais realizadas ao longo do tempo no município de Caçador, entre 1935 (A) e a década de 2000 (B).

Fonte: Memórias Fotográficas de Caçador, SC: (<https://www.facebook.com/fotosAntigasCacador/>).



Figura 3 – Exemplo de *Qr code*. Cada fotografia exposta acompanhava um *Qr code* contando algo sobre a cena mostrada.

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os recursos pedagógicos utilizados para a atividade, a fotografia já está inserida no meio social há mais tempo, sendo seu acesso hoje muito facilitado por meio das câmeras disponibilizadas nos aparelhos celulares, inclusive os mais simples, o que corrobora com a afirmação de Nascimento (2019) de que tecnologias Móveis sem Fio são estratégias fáceis de serem usadas por já estarem nas mãos dos alunos da “geração Y”.

Outro recurso pedagógico utilizado foi o *Google Maps*, disponível para acesso a mapas e rotas, e geralmente usado apenas para programar destino de viagens e os trajetos a serem feitos. O conteúdo apresentado, do qual o *Google maps* fez parte, tratou sobre o processo de urbanização que a cidade passou, trazendo relatos desde os primeiros habitantes, a vinda de estrangeiros, os motivos pelos quais se interessaram por essas terras e sua contribuição para seu desenvolvimento, tanto social, econômico, quanto arquitetônico. Nesse sentido, Vasconcelos, Santos, Rodrigues, Ale e Jacaúna (2018) afirmam que o uso do *Google maps* contribui de modo significativo para facilitar a aquisição de conceitos científicos dentro da área de Geografia, bem como pode ampliar as

possibilidades de compreensão de mundo por parte dos alunos. Acrescentamos aqui que, além da Geografia, o *Google maps* pode ser utilizado em atividades interdisciplinares, no caso desse artigo, envolvendo História, Geografia e Ciências/Biologia.

Por fim, quanto ao uso de *Qr codes* Stylianoudakis e Boaventura (2018) afirmam que seu uso pode dar um novo enfoque aos processos de ensino e aprendizagem, naquilo que eles chamam de “aprendizado móvel” (do inglês “*mobile learning*”), introduzindo uma nova dinâmica que traz motivação para os alunos estudarem e que pode quebrar as barreiras físicas associadas à escola e extrapolar a aquisição de conhecimentos para ambientes não formais.

É justamente isso que a exposição “Clicando Caçador” conseguiu fazer, ao levar alunos de turmas formais da Educação Básica para um ambiente não formal como o museu. Essa nova dinâmica introduzida no seu cotidiano escolar trouxe de fato motivação, percebida no momento de mediação, pois mesmo com uma pequena parcela de alunos que se mostraram dispersos durante a atividade e não se envolveram durante o processo de apresentação, a maioria dos alunos que tiveram contato com a atividade, quando questionados informalmente sobre a ação, afirmaram ser uma atividade “legal”, “diferente”, “bem válida”, “atrativa” (vocabulário usado pelos alunos). Inclusive a professora que acompanhou os alunos na visita demonstrou interesse em desenvolver algo parecido com os próprios alunos, procurando se informar com a primeira autora sobre as etapas necessárias para realização da atividade e os respectivos recursos.

Quanto à interação entre a mídia impressa e o uso dos *Qr Codes*, verificou-se que houve uma boa interação e aumento de interesse dos participantes em querer saber mais sobre a imagem que estava sendo observada. Nesse sentido, Santos, Lima e Wives (2012) já haviam apontado para “a possibilidade de uso dos QR Codes integrados à mídia impressa e acessados por dispositivos móveis, como uma forma de facilitar o acesso aos recursos dinâmicos enquanto se utiliza a mídia impressa para outras atividades”.

Quando foi perguntado se todos já haviam tido contato com o aplicativo de leitura dos *Qr Codes*, percebeu-se que embora a maioria já sabia como funcionava o aplicativo, havia um pequeno grupo que afirmaram nunca ter tido contato o aplicativo, o que levou à primeira autora à orientá-los no início da atividade. Isso alertou os autores para o fato de que, muito embora os alunos da Educação Básica tenham, em sua grande maioria, um contato íntimo com dispositivos móveis de telefonia celular, muitos ainda desconhecem recursos que não sejam aqueles ligados a jogos ou a redes sociais.

É importante salientar que, apesar do espaço cedido pelo museu e a colaboração dos visitantes que participaram da atividade, a primeira ideia era de que a atividade deveria ser aplicada em uma instituição escolar, onde mais alunos teriam oportunidade de participar e interagir com atividade e que os professores pudessem ter acesso à experiência, sentindo-se motivados em repensar as metodologias usadas em sala, podendo aplicá-la tanto de forma interdisciplinar ou apenas oferecer a estes profissionais a ideia de possibilidades

com o uso de TICs. Porém a carência de acessibilidade tecnológica, principalmente rede de internet sem fio (*wi fi*) nas escolas públicas de Educação Básica impossibilitou a realização da atividade dessa forma.

Também se deparou com um caso em específico de determinada escola que até possuía o recurso de rede sem fio, porém ao apresentar a proposta de liberar o acesso de internet aos alunos, mesmo que por um curto tempo, trouxe à tona o triste mas real tabu encontrado em muitas escolas sobre o uso de TIC nas escolas fora do momento “aula de informática”, o que poderia causar uma reação nos alunos, que o grupo escolar não estaria disposto a enfrentar ou até mesmo não saberiam agir sobre tal situação. Ainda foi alegado o fato que a direção, juntamente com o técnico de informática da instituição teriam “trabalho” em organizar um sistema que disponibilizasse a internet apenas por um dia, precisando reconfigurar ao final da atividade privando o recurso, ainda deixando de lado o fato sobre os questionamentos posteriores, ao receberem que mesmo tendo o recurso, ele é proibido ao uso.

Muito tem se discutido sobre o uso de celular no ambiente escolar, trazendo à tona a proibição de seu uso em muitas escolas, até mesmo para fins didáticos. Convém mencionar aqui o relato de Nagumo e Teles 2016) sobre o uso de celular no ambiente escolar com a finalidade de acesso às redes sociais, de distração e de pesquisa de conteúdo relacionado às disciplinas. Neste cenário, afirmam os autores, “indica-se que a escola compreenda as questões sociais e culturais relativas à cibercultura dos jovens e perceba o fenômeno como uma oportunidade de aproximação e aprendizagem mútua”.

Também houve um questionamento sobre a utilização de imagens através do aplicativo *Google Maps*, no sentido de que ele comprometeria a parte estética do trabalho. Poderia ter sido usado câmeras fotográficas, em que pudesse se escolher o melhor ângulo, em que postes de luz, carros, placas de sinalização e fios elétricos não fizessem parte da imagem e se fosse o caso até usar de programas de edição de imagem. Porém, o objetivo era usar ferramentas tecnológicas da qual alunos e professores têm fácil acesso e que muitas vezes não são lembrados para uso em trabalhos escolares. Os mesmos argumentos citados acima como motivos que desvalorizariam o projeto foram usados durante a apresentação da atividade aos visitantes, como sendo consequências da evolução tecnológica que se está passando ao longo do tempo, fazendo o vínculo de quando a eletricidade era rara ou até mesmo inexistente, ou quando o meio de transporte mais comum eram os coletivos por conta da dificuldade em possuir automóveis, fazendo ligação, inclusive com a realidade dos alunos presentes. Mencionou-se, também, o trem, que foi um importante meio econômico determinado momento da história da região do Contestado.

Apesar da impossibilidade da aplicação da atividade nas escolas públicas do município, a aplicação no Museu do Contestado, por outro lado, possibilitou a ligação da exposição com vários outros artefatos históricos disponíveis no Museu, e se contou com

o auxílio e o direcionamento dos funcionários do museu para estas conexões.

Questionou-se o historiador responsável pelas atividades do Museu do Contestado sobre sua avaliação. A resposta obtida dele foi que eles (funcionários em geral) não sabiam quais seriam os resultados da atividade, pois ainda não haviam pensado e nem desenvolvido atividade que correspondessem com a proposta aqui descrita. Ele afirmou também que aceitaram o desafio pois acreditaram no potencial do projeto e viram a necessidade de pensar em inserir *QR Codes* em alguns *banners* que fazem parte do museu, incluindo inclusive áudio em outros idiomas como inglês e espanhol, para receberem visitantes estrangeiros como uma alternativa para melhor apreenderem os conteúdos encontrados no local.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com essa atividade trabalhar os aspectos históricos, geográficos e ambientais da cidade em uma proposta que englobasse esses elementos de forma interdisciplinar, tendo a fotografia como impulsionadora desta metodologia de modo a facilitar o aprendizado.

Do ponto de vista interdisciplinar a atividade pode unir as disciplinas de História, Geografia e Ciências/Biologia, com transversalidades envolvendo as disciplinas de Artes e de Informática. Ao desenvolver a atividade, uma das características pensadas foi que, ao adicionar o texto às imagens, o conteúdo oferecido fosse direto, de fácil entendimento, e curto. O motivo foi, além de estar pensando em alunos que pudessem ter alguma dificuldade de concentração, ou até deficiência cognitiva que pudesse dificultar seu processo de aprendizagem, pensar algo que pudesse prender a atenção do aluno.

Dessa forma, no ambiente em que a atividade foi aplicada, ficou mais desafiador fazer com que os objetos à volta não causassem dispersão, e que o aluno ao ter acesso às informações, sentisse o desejo de saber um pouco mais. Além disso, a proposta era interdisciplinar, poderia ser dada a oportunidade de vários professores trabalharem seus conteúdos em sala de aula de acordo com sua disciplina, ou até trabalhar em conjunto entre mais colegas.

Ao decorrer do processo, temos que afirmar que foi preciso reajustar vários pontos que haviam sido previamente planejados. Porém, feitas as adaptações necessárias em todos os casos, pode-se dizer que a quantidade de participantes da atividade ultrapassou a média de visitas que o Museu do Contestado receberia normalmente. Com isso, com a disposição do material que se tem agora, existe o propósito de poder aplicar essa atividade mais vezes e em outros locais que possibilitem a sua exibição.

Mesmo com alguns imprevistos, considera-se que os objetivos traçados, que correspondem à aplicação de atividade diferenciada dentro da proposta interdisciplinar englobando o uso de TICs e possibilitando aos alunos e demais participantes, maneiras

diferentes de ver o processo de urbanização, seus monumentos e o meio em que tem vivido, foram alcançados.

Não se pode deixar de registrar que esta atividade serviu de inspiração a outros profissionais a repensarem e adotarem o uso dos recursos desenvolvidos no projeto, tornando a atividade aplicável para um público que inicialmente os autores não esperavam atingir. Por outro lado, ficou evidente a carência de recursos nas escolas públicas do município de Caçador e o quanto esses alunos e professores podem estar deixando de usufruir em relação a perspectiva de uso de TICs na educação.

Os autores desejam, em outro momento, poder fazer a aplicação dessa atividade com alunos portadores de necessidades especiais, que era uma das finalidades desta atividade, mas que não conseguiu se concretizar por falta de participação desse público.

Na realidade da educação básica brasileira, depara-se com professores que evitam aprender e se desenvolver no meio tecnológico, principalmente no que se refere às TICs e ainda mais em trabalhá-las em sala de aula, alegando insegurança ao pensar que o aluno poderá ter maior domínio sobre as ferramentas do que o professor, o que aos olhos dos mais antigos é quase inaceitável. Porém, tais professores deixam de considerar que hoje o meio escolar é um lugar de trocas, onde professores e alunos interagem com seus conhecimentos, ambos somando-se e que ainda, o professor pode utilizar do contexto em que os alunos vivem, juntamente com suas facilidades para o uso de tecnologia, para poder fazer com que eles fiquem mais à vontade para participarem ativamente da aulas.

REFERÊNCIAS

CAMPANHOLI J. A. M. O uso da fotografia na prática docente. Revista Pandora Brasil, n. 49, p. 40-49, 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/docencia/julie.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2002.

INOUE, C. da S.; SANTOS, R. L. S. dos; SANTOS, A. P. S. dos; SOUZA, G. H. S. de; LIMA, N. C. A educação na atualidade: uma análise pautada na subjetividade das metodologias de ensino e nas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Multifaces, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://multifaces.ifnmg.edu.br/index.php/multifaces/article/view/52/28>. Acesso em: 1 abr. 2020.

LOMBARDI, C. L. (Coord.); LUCENA, C. A.; FERRI, C. História, trabalho e educação: formação profissional e empregabilidade em Caçador – SC. (Relatório de Pesquisa) - Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina, Caçador, 2003. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/relatorio-historia-trabalho-e-educacao-formacao-profissional-e-empregabilidade-em-cacador-sc-2003>. Acesso em: 1 abr. 2020.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e a mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. (Papirus Educação).

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 246, p. , 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00356.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

NASCIMENTO, A. M. O Uso de ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental: o celular como ferramenta pedagógica vindo de encontro aos nativos digitais. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguagem e Educação a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200636>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SANTOS, N. dos S. R. S. dos; LIMA, J. V. de; WIVES, L. K. Integração de recursos para acesso aos Objetos de Aprendizagem Multimodais. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36394/23503>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SILVA, A. de P.; FLORES, A. R. B.; da SILVA, A. R. L. *Inovação em Práticas Pedagógicas para Aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

STYLIANOUDAKIS, M.; BOAVENTURA, R. S. Qr Codes como ferramenta interativa e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. *Olhares e Trihas*, v. 20, n. 1, p. 270-276, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/41971>. Acesso em: 1 abr. 2020.

TEIXEIRA, C. A. R. A educação patrimonial no ensino de história. *Biblos*, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868>. Acesso em: 1 abr. 2020.

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T. de; SOARES, R. L. S. (Orgs.). *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000. p. 19-28.

VASCONCELOS, E. S.; SANTOS, M. A. dos; RODRIGUES, H. C. de A. ALE, B. Q.; JACAÚNA, R. D. P. O uso do Google Maps como meio para favorecer a alfabetização científica e tecnológica. In: *Anais do CIET/ENPED*, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/844>. Acesso em: 1 abr. 2020.

DOCENTES NÃO DOENTES: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA DE QUEM EDUCA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 31/03/2020

Michelli Pires Goes

Acadêmica da especialização em
Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na
Educação Básica
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Caçador, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1408271198925085>.

Iury de Almeida Accordi

Professor do Ensino Básico, Técnico e
Tecnológico

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Joinville, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447881278170534>.

Andréia Ambrósio-Accordi

Técnica em Assuntos Educacionais
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS
Viamão, RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7203584138673571>.

Sandra Pottmeier

Doutoranda em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8395916984278018>.

RESUMO: Percebe-se ao longo dos anos que a saúde de muitos professores acaba sendo prejudicada em maior ou menor grau, levando a consequências, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio. Objetiva-se com essa atividade demonstrar para professores noções básicas de saúde preventiva e práticas de vida saudáveis para que eles possam desempenhar suas funções no máximo de suas capacidades laborais. Utilizou-se uma metodologia participativa, baseada nos princípios da pesquisa-ação aplicados a um projeto de extensão. Pesquisou-se sobre as principais causas de malefícios à saúde de professores e professoras, oriundas de suas práticas docentes: problemas relacionados com a voz, a síndrome de *burnout* e problemas osteomusculares. Convidaram-se especialistas que apresentaram oficinas sobre formas de prevenção dos malefícios apontados acima: uma técnica em enfermagem, um psicólogo e uma profissional de educação física. Esta atividade foi realizada em uma escola de Educação Básica do município de Caçador, Santa Catarina. Avaliou-se que houve uma contribuição significativa aos participantes das oficinas e percebeu-se interação e questionamentos sobre os temas falados. Faz-

se necessário promover mais ações que promovam esclarecimentos sobre as relações entre saúde e educação na escola, só assim é possível garantir a manutenção de docentes não doentes nas nossas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Interdisciplinaridade. Saúde do professor.

NON-SICK TEACHERS: INTERDISCIPLINARY PRACTICES TO IMPROVE THE QUALITY OF LIFE OF WHO EDUCATES

ABSTRACT: It is noticed over the years that the health of many teachers ends up being harmed to a greater or lesser degree, leading to consequences, such as stress, the permanent state of tiredness, depression and even suicide. The objective of this activity is to demonstrate to teachers the basics of preventive health and healthy living practices so that they can perform their functions to the fullest of their work capacities. A participatory methodology was used, based on the principles of action-research applied to an extension project. Research on the main causes of harm to the health of male and female teachers, arising from their teaching practices: problems related to voice, burnout syndrome and musculoskeletal problems. Experts were invited to present workshops on ways to prevent the harm mentioned above: a nursing technician, a psychologist and a physical education professional. This activity was carried out in a Basic Education school in the municipality of Caçador, Santa Catarina. It was evaluated that there was a significant contribution to the participants of the workshops, and it was noticed interaction and questions about the topics spoken. It is necessary to promote more actions that promote clarification on the relationship between health and education at school, only in this way will it guarantee the maintenance of non-sick teachers in our classrooms.

KEYWORDS: Education. Interdisciplinarity. Teacher health.

1 | INTRODUÇÃO

Percebe-se que ao longo dos anos a saúde dos professores acaba sendo prejudicada em maior ou menor grau levando a consequências tais, como o estresse. Conforme exposto por Tavares, Alves, Garbin, Silvestre e Pacheco (2007, p. 19) “ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade”, pois estes são expostos a estados permanentes de cansaço, depressão e até ao suicídio, complementa Bosi (2007). Ademais, Martins (2007) afirma que os professores, em consequência de suas atividades em sala de aula, podem passar por situações emocionais em razão da vivência de tensões estressantes diferenciadas no exercício de sua atividade profissional.

De acordo com Mariano e Muniz (2006) são fatores estressantes em professores: a sobrecarga de trabalho (muitos trabalhos iniciados em sala de aula são finalizados em casa); ausência de material e recursos didáticos (muitas vezes o material para se

trabalhar na escola é comprado com recursos do próprio professor); sendo estes aspectos vinculados às condições de trabalho, salas de aulas com excesso de discentes, não reconhecimento da parte do aluno e da comunidade e a desvalorização do profissional docente.

Entre outros aspectos que afetam a saúde do professor da Educação Básica e, conseqüentemente, causam impactos que afetam o rendimento dos alunos em sala de aula, ressaltam-se os problemas relacionados com a voz, a síndrome de *burnout* e os problemas osteomusculares.

A voz é um instrumento de trabalho indispensável em sala de aula. Ela acaba sendo prejudicada por distúrbios como ronquidão e disfonia funcional que nada mais é que esforço ao emitir a fala, o que pode prejudicar ou mesmo incapacitar os professores para o trabalho relacionado à voz (SAMPAIO, 2009).

Os transtornos psíquicos são os principais problemas que afligem a saúde do trabalhador docente e que provocam afastamentos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). O esgotamento físico e mental, conhecido como síndrome de *Burnout* (SILVA, 2006; MARTINS, 2007) causa perda de energia pelo excesso de funções e falta de tempo para cumpri-las. Segundo revelam pesquisas, a excessiva carga de trabalho associada ao tempo inadequado para realizá-lo pode gerar prejuízo no desempenho cognitivo do docente (MALAGRIS, 2004). Quando se fala em distúrbios psicológicos, faz-se necessário considerar, conforme afirma Fiore (2009), que o adoecimento do professor é produzido na intersecção de múltiplos vetores, demandando diversas perspectivas de análise que interroguem sobre as forças que concorrem e se afirmam na fabricação do professor estressado, deprimido, desvitalizado, despotencializado, por fim, do “professor adoecido”.

Problemas osteomusculares como dores lombares ou nos membros superiores e inferiores; má postura e trabalhos repetitivos como escrever na lousa e ficar por horas em pé interferem na qualidade do docente em sala de aula (MANGO; CARRILHO; DRABOVSKI; JOUKOSKI; GARCIA; GOMES, 2012) podendo gerar varizes e lesões por esforços repetitivos (LER) (ROCHA; FERNANDES, 2008). Os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) são um dos mais graves problemas no campo da saúde do trabalhador (WALSH; CORRAL; FRANCO; CANETTI; ALEM; COURRY, 2004). Todos os sintomas ocasionados por LER/DORT podem tornar qualquer indivíduo incapacitado, prejudicando seu desempenho no trabalho, bem como em qualquer outra atividade que venha a realizar (como escovar os dentes ou segurar um copo), muitas vezes, limitado pela dor (FERNANDES; ROCHA; COSTA-OLIVEIRA, 2009; MANGO; CARRILHO; DRABOVSKI; JOUKOSKI; GARCIA; GOMES, 2012).

Sabe-se que o professor é o principal protagonista da sala de aula e se ele não estiver bem fisicamente e psicologicamente não terá rendimento profissional. Camana (2007) considera o sofrimento do professor um fato social importante, afetando um número significativo de pessoas e trazendo conseqüências tais como absenteísmo, diminuição da

qualidade pedagógica do trabalho docente e sofrimento humano.

Dessa forma, concorda-se com Freitas (2015, p.20) ao alertar que “professores estressados podem criar um clima estressante na escola, levando os alunos à ansiedade, reduzindo a motivação, prejudicando o ensino e até contribuindo para a ocorrência de agressão na escola”.

Conforme o arrazoado acima, a “saúde do professor” ou, de uma forma mais abrangente, a sua “qualidade de vida”, é um tema diretamente alinhado com a Educação Básica, pois, como evidenciado acima, afeta o rendimento dos alunos em sala de aula. A busca de medidas preventivas para o tema requer propostas e pesquisas interdisciplinares, bem como ações de extensão interdisciplinares que tenham impacto na sala de aula da Educação Básica, de modo a melhorar a qualidade de vida dos professores e proporcionar um melhor rendimento escolar de seus alunos.

Refletindo sobre a importância dos professores manterem hábitos saudáveis e de se prevenir contra malefícios à sua saúde, pensou-se em uma atividade de extensão interdisciplinar em que diversos profissionais da área da saúde pudessem compartilhar seus conhecimentos com os professores de modo a esclarecê-los sobre dúvidas que os cercam e também sugerirem atividades práticas para que possam prevenir malefícios à saúde e cultivar hábitos saudáveis de vida.

Essa atividade vai ao encontro de dois dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): i) o objetivo de assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, e também; ii) assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, à medida que uma educação de qualidade depende diretamente do bem-estar e da qualidade de vida do professor.

Objetivou-se com essa atividade, demonstrar para os professores de uma escola de Educação Básica de Caçador, Santa Catarina, noções básicas de saúde preventiva e práticas de vida saudáveis para que eles possam desempenhar suas funções no máximo de suas capacidades laborais.

Esse artigo é baseado no relato do projeto de extensão aplicado pela primeira autora como trabalho de conclusão do curso (TCC) de especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas no Ensino Básico. O segundo autor atuou como orientador do TCC e revisor do artigo; a terceira autora atuou como aicineira profissional de Educação Física e revisora do artigo; a quarta autora atuou como revisora do artigo.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma metodologia participativa, baseada nos princípios da pesquisa-ação aplicados a um projeto de extensão. Thiollent (2000, p. 23) define que a pesquisa-ação, em termos gerais

[...] é definida como um tipo de pesquisa organizada de modo participativo, com a colaboração de pesquisadores e membros ou grupos implicados em determinada situação ou prática social, de modo a identificar os problemas, buscar soluções e implementar possíveis ações coletivamente deliberadas.

Inicialmente, pesquisou-se sobre as principais causas de malefícios à saúde de professores e professoras, oriundas de suas práticas docentes. A pesquisa apontou para problemas relacionados com a voz, a síndrome de *burnout* e problemas osteomusculares.

Feito isso, foram convidados especialistas para apresentarem palestras ou oficinas sobre formas de prevenção dos malefícios apontados acima: uma técnica em enfermagem, um psicólogo e uma profissional de educação física.

Esta atividade foi realizada em uma escola privada nominada aqui pelo nome fictício de Escola A, situada no município de Caçador, Santa Catarina. A escola foi escolhida por ser o ambiente de trabalho da primeira autora e por esta ter percebido a necessidade de que seus colegas tivessem acesso a esse tipo de informação.

As oficinas foram realizadas na noite do dia 11 de julho de 2019 e tiveram a participação de 15 docentes da referida escola. As oficinas tiveram duração de cerca de 45 minutos cada uma, após as quais foi realizada uma avaliação final por meio de um questionário com perguntas abertas aplicado aos participantes sobre os possíveis efeitos/implicações das oficinas em suas atividades futuras.

Participaram das oficinas: uma técnica em enfermagem, um psicólogo, uma profissional da área de educação física e a primeira autora dessa pesquisa.

A primeira oficina foi realizada pela técnica em enfermagem e teve por objetivo identificar as principais doenças que acometem os professores em função de suas atividades docentes e de que forma eles podem prevenir as mesmas.

A segunda palestra foi com o psicólogo que dialogou sobre a síndrome de *burnout*, que é o esgotamento físico ou mental pelo o estresse do dia a dia acumulado pelas exigências do trabalho. O objetivo foi apresentar as causas, consequências e como prevenir a síndrome de *burnout* e outros males de fundo psicológico que acometem os professores.

A terceira palestra foi proferida por uma profissional de educação física, que explanou sobre os principais danos osteomusculares causados ao corpo e à mente pela inatividade corporal. Foram sugeridas formas rápidas e práticas de realizar exercícios nos mais variados locais.

A primeira autora desse trabalho, além de elaborar e fazer todas as articulações, interlocuções entre o grupo de palestrantes e os professores, auxiliou em todas as oficinas e mediou a avaliação final com todos os participantes.

Na avaliação final, as seguintes perguntas foram feitas aos participantes.

a) Esta atividade foi importante para você? Por quê?

b) Sabendo da importância de se manter saudável. Como pretende agir para isso?

- c) Como evitar os sintomas, as causas e os primeiros sinais da síndrome *burnout*?
- d) Como cultivar hábitos saudáveis?

As respostas foram gravadas em áudio com a autorização dos participantes para posterior análise dos dados e conclusão do presente trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A técnica em enfermagem explanou sobre as principais doenças que afetam os professores: perda de voz, lesões osteomusculares e LER/DORT.

Nesse sentido, Mango, Carrilho, Drabouski, Joukoski, Garcia e Gomes (2012, p. 787) afirmam que

[...] as lesões e/ou alterações osteomusculares mais comuns são a protrusão da cabeça e dos ombros, a hiperlordose cervical e lombar, a cervicobraquialgia, a lombociatalgia, as algias vertebrais, a bursite do ombro, a escoliose, as tendinopatias do punho e as síndromes compressivas do complexo punho-antebraço.

Sobre isto, a técnica de enfermagem frisou muito sobre a prevenção que sempre será a melhor opção a fim de manter o corpo e a mente saudáveis. Esta apresentou ainda maneiras simples de evitar alguns problemas como, por exemplo, manter o corpo hidratado e evitar ficar em uma mesma posição por muito tempo. Possivelmente desta maneira pode-se evitar traumas e futuras doenças. A técnica salientou que sempre se deve considerar que cada caso é um caso e que a ajuda médica e desse acompanhamento frequente sempre se faz necessária. Descreveu também sobre a importância da não automedicação, o que pode gerar outras complicações em longo prazo.

No segundo momento, tomou a palavra o psicólogo que alertou sobre a síndrome de *burnout*. Esta síndrome afeta os docentes e se não tomados os devidos cuidados, pode levar a sérios problemas físicos e mentais. Para Freitas (2015) “[...] o estresse de trabalho pode levar ao comprometimento do sistema imunológico, que por sua vez, pode favorecer o aparecimento de problemas de saúde e o aumento do número de afastamentos e de licenças médicas”.

Como citado, há várias maneiras de reconhecer quando a pessoa está com a síndrome e uma delas se caracteriza pela ausência no trabalho, isolamento, lapsos de memória e ansiedade. De acordo com Rocha e Fernandes (2008) essa síndrome em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. O psicólogo relatou que existe tratamento para a síndrome e que mudar de emprego nem sempre é o melhor caminho, pois leva-se o problema junto. Os tratamentos devem ser realizados com especialistas da área e consistem em uso de antidepressivos e psicoterapias, além de atividade física, que ajudam a controlar os sintomas.

A terceira palestra mostrou que é possível ser mais saudável fazendo coisas simples,

com atitudes que movem as pessoas a serem mais ativas.

Nesse sentido, como afirmam Castro, Freitas, Silva e Rodrigues (2015),

a sensação de que “nada pode ser feito” de que “nada nunca muda” desmotiva a equipe a discutir seus problemas, diminui os vínculos, a colaboração e faz crescer um sentimento de insatisfação e falta de identidade, afetando drasticamente os resultados, a produtividade e o desempenho do funcionário.

A profissional de Educação Física demonstrou, a partir de alguns aplicativos de dança, que é possível executar movimentos na própria casa, deixando o sedentarismo de lado executando pequenos movimentos. A seguir ela convidou a todos a participar de uma pequena demonstração da atividade proposta. Este momento mostrou que não é preciso sair de casa para se exercitar e que em pequenos intervalos do dia é possível mexer o corpo apesar de toda correria e de toda a demanda que exige a profissão docente.

Os três profissionais apresentaram de forma simples e objetiva o quanto cada um deve se cuidar para que não venha a ter problemas físicos e mentais e, assim, se manter saudável para poder desfrutar do dia a dia escolar, e para além do trabalho, ter a tranquilidade e manter a produtividade.

A fim de compreender acerca dos resultados das oficinas, fez-se uma avaliação final em que foi questionado aos participantes o que a palestra representou para esses professores. Seguem algumas respostas.

Quanto a questão: Esta atividade foi importante para você? Por quê? “*Sim, as oficinas foram muito importantes*” [Professor 1]; “[...]estava conversando aqui, eu principalmente precisava ouvir isso essa questão da falta de tempo, a gente acha tempo sim, é muito importante exercício físico para a nossa saúde e acho que a palestra foi pertinente e bem interessante” [Professor 2]; “[...]os assuntos são novos, não sabia da síndrome e vocês trouxeram informações novas que a gente não tinha conhecimento ainda” [Professor 3].

No tocante a como evitar os sintomas, as causas e os primeiros sinais da síndrome *burnout*?, seguem alguns excertos: “*É difícil primeiro perceber que estamos com a síndrome, nós mulheres temos dias de TPM, isso se confunde muito diretamente ligado à patologia, a gente não se dá conta, a primeira coisa que nós precisamos prestar atenção no que nos deixa mais aflitas, minha voz sumiu, mas eu não gritei não fiz nada, mas eu tive um motivo*” [Professor 4]; “[...]uma coisa bem importante, que foi falado sobre a competição vocal, em sala com os alunos eles começam a falar e nós falamos mais alto então vamos evitar quando se tem muita fala, espera o outro, fica quieto para eles se darem conta” [Professora 6]; “[...]educar a voz, não pode ficar gritando, principalmente com aluno, quanto mais se levanta a voz mais ele aprendera a falar alto também” [Professora 8].

Outra questão estava relacionada aos hábitos saudáveis: como cultivar hábitos saudáveis no nosso dia a dia tanto em sala de aula como em casa? “*Mudar os nossos pensamentos, se eu não estiver bem fisicamente e mentalmente eu não vou conseguir*

fazer meu ambiente ao meu redor estar bem” [Professor 9]; “se nós não estivermos bem não poderemos transmitir o que queremos transmitir para as nossas crianças” [Professora 11]; “ser referência para nossos alunos, porque muitas vezes eles vêm buscar na escola o que não têm em casa e precisamos dar essa referência” [Professora 15]; “é muito fácil cair em ciladas dessas porque muitas vezes você está correndo atrás de conteúdo e precisa dar conta por uma série de motivos e passa a gerar uma ansiedade e desta ansiedade você transfere para a criança e você acaba por ter uma turma ansiada e é porque você transmitiu para ela aquela ansiedade” [Professora 14].

Os enunciados dos professores e professoras reverberam e reforçam o que já foi observado em outros trabalhos. Lukesi, Mourão e Kitamura (2010), por exemplo, apontam que a maioria dos professores não reconhecem a importância da preservação da voz e demonstram dificuldades em perceber como problemas os sinais e os sintomas vocais que apresentam.

Ao decorrer da atividade, depreendeu-se que muitos profissionais não tinham conhecimento da síndrome de *burnout* e ficaram um tanto quanto surpresos com o que ela é e o que causa. Explicou-se para eles, no entanto, que *burnout*, conforme o entendimento de Silva (2014),

é o sofrimento do profissional diante do dilema entre o que pode realmente fazer e o que efetivamente consegue fazer. Neste dilema encontra-se a raiz de suas angústias e de sua dor. O professor adoece e pode até desistir da profissão.

Nesse sentido, Freitas (2015) frisa a importância do professor saudável física e mentalmente, a medida em que ele estabelece um ciclo crescente de influência no ambiente educacional, estimulando o comportamento dos alunos em relação ao seu próprio comportamento.

Quanto às atividades físicas, sugeridas pela profissional de Educação Física, concorda-se com Zanelli (2010, p. 33), quando o autor afirma que “a atividade física contribui para o aumento da predisposição ao trabalho físico e mental, à diminuição do estresse, ao equilíbrio psicológico, à promoção da interação social, ao desenvolvimento da afetividade, à melhoria da integração social”.

Para tanto, necessita-se de docentes saudáveis, que possam transmitir aos educandos o melhor de sua prática pedagógica. Por fim, para conduzir a prática docente, precisamos de muita prevenção e cuidados, pois quando não se tem saúde nada se tem, e é preciso procurar ajuda médica, psicológica ou de um profissional de educação física quando necessário. Quanto mais cedo se descobre os problemas que afligem um professor, mais tempo se tem para o tratamento.

4 | CONCLUSÃO

Assim, a presente pesquisa buscou demonstrar para os professores de uma escola de Educação Básica de Caçador, Santa Catarina, noções básicas de saúde preventiva e práticas de vida saudáveis para que estes pudessem desempenhar suas funções no máximo de suas capacidades laborais. De acordo com as respostas à avaliação realizada ao final da atividade, o objetivo foi alcançado.

Conforme já mencionado anteriormente no presente trabalho, o professor deve pensar muito no bem-estar do aluno e acima de tudo, no seu próprio bem-estar para poder educar com clareza e eficiência. Para isso, as oficinas conseguiram levar aos professores um melhor entendimento e compreensão de como se ajudar e ser ajudado.

As palestras mostraram-se enriquecedoras do início ao fim, pois colaboraram para o conhecimento de todos os envolvidos, conforme apontadas pelos professores em suas respostas. Quando se conhece as doenças ocupacionais que podem atingir os professores, pode-se preveni-las ou até mesmo evitá-las.

A técnica em enfermagem nos esclareceu e nos conscientizou sobre as principais doenças, sendo elas de origem vocal (principal instrumento de trabalho do professor), osteomusculares (como a dor lombar, má postura que causa varizes e lesões) e DOR/LERT (movimentos repetitivos).

O psicólogo comentou com propriedade em sua oficina sobre o *burnout*, que adoece o professor de maneira lenta, mas persistente e que é preciso estar muito atento a ela. O esgotamento mental é um mau tão grave como ou quanto o esgotamento físico senão maior. É preciso, pois, estar bem mentalmente para poder transmitir bem-estar aos educandos. As consequências do mal-estar docente podem ser devastadoras para o sistema de ensino, à medida que há um sério risco de não se ter pessoas interessadas em viver desta profissão.

Com a oficina da profissional de educação física os professores perceberam as possibilidades de saírem de uma zona de conforto ou melhor dizendo, de um sentimento de acomodação e adquirir hábitos mais saudáveis. Entenderam assim, que é preciso deixar as desculpas de lado e adquirirem hábitos mais saudáveis.

Quando convidados a participar da oficina, observou-se que houve participação e entusiasmo dos envolvidos. Tal aspecto então, não seria problema para a execução de mais oficinas deste mesmo nível. O movimento deve acontecer de maneira simples e consciente visando ao bem-estar dos docentes.

Ao final da avaliação, percebeu-se que houve uma conscientização sobre a importância da prevenção dos males que foram abordados. As respostas dos participantes foram esclarecedoras no sentido de oportunizar o conhecimento sobre saúde e bem-estar do docente. É preciso, sim estar bem, conhecer o corpo, os sinais que dizem que algo não está tão bom assim. É necessário estar e permanecer saudável para poder desempenhar

as funções docentes com eficiência.

Concorda-se com Witter (2002) no que ele afirma que as consequências de instruir o docente para lidar com o estresse vão além do que diz respeito a ele, pois se trata de algo que influencia o aluno além de se refletir em todos os aspectos de sua vida acadêmica.

Os autores se sentiram privilegiados podendo contribuir de maneira significativa aos participantes das oficinas, em que se percebeu interação e questionamentos sobre os temas abordados. Faz-se necessário promover mais ações que promovam esclarecimentos sobre as relações entre saúde e educação na escola, ações de extensão interdisciplinares que venham ao encontro da sala de aula da Educação Básica. Só assim se garantirá a manutenção de docentes não doentes nas nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAMANA, C. O Sofrimento “Externo” do Professor. In: POURTOIS, J. P.; MOSCONI, N. (Orgs.). **Prazer, Sofrimento, Indiferença na Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTRO, R.; FREITAS, C. A.; SILVA, M. B.; RODRIGUES, E. P. A terapia comunitária sistêmica e integrativa no enfrentamento do estresse e do adoecimento no trabalho docente. **Temas em Educação e Saúde**, v. 11, p. 101-120, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9172>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FERNANDES, M. H; ROCHA, V. M. de; COSTA-OLIVEIRA, A. G. R. da. Fatores Associados à Prevalência de Sintomas Osteomusculares em Professores. **Revista de Saúde Pública**, v. 11, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsap/2009.v11n2/256-267/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FIORE, M. O professor está doente? Refletindo sobre a dimensão política do sofrimento docente ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15, 2009. **Anais [...]**. Maceió: Associação Brasileira de Psicologia Social. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/328.%20o%20professor%20est%20C1%20doente.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREITAS, G. R. **Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores**: efeitos do relaxamento progressivo. 2015. 49 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135941/000858348.pdf?sequence=>. Acesso em: 02 fev. 2019.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-99, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LUCHESI, K. F.; MOURÃO, L. F.; KITAMURA, S. Ações de promoção e prevenção à saúde vocal de professores: uma questão de saúde coletiva. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 6, p. 945-953, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n6/197-09.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

MALAGRIS, L. E. N. Burnout: o profissional em chamas. In: NUNES SOBRINHO, F. de P.; NASSALLA, I. (Orgs.). **Pedagogia Institucional**: fatores humanos nas organizações. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004. p.

MANGO, M. S. M.; CARRILHO, M. K.; DRABOVSKI, B.; JOUKOSKI, E. GARCIA, M. C.; GOMES, A. R. S. Análise dos sintomas osteomusculares de professores do ensino fundamental em Matinhos (PR). **Fisioterapia e Movimento**, v. 25, n. 4, p. 785-794, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fm/v25n4/a11v25n4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MARTINS, M. das G. T. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 109-128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a09.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROCHA, V. M. da; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v57n1/v57n1a05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SAMPAIO, M. C. **Incapacidade vocal em professores**. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho da Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. 62 p.

SILVA, M. E. P. da. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 89 a 98, 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, M. P. G. P da. A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada UNAERP**, v. 1. n. 2, p. 1-10. 2014. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TAVARES, E. D.; ALVES, F. A.; GARBIN, L. S., SILVESTRE, M. L. C.; PACHECO, R. D. **Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2007.

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T. de; SOARES, R. L. S. (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000. p. 19-28.

WALSH, I. A. P.; CORRAL, S.; FRANCO, R. N.; CANETTI, E. E. F.; ALEM, M. E. R.; COURRY, H. J. C. G. Capacidade para o trabalho em indivíduos com lesões músculo-esqueléticas crônicas. **Revista de Saúde Pública**, v. 38, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v38n2/19772.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WITTER, G. P. Produção Científica e stress do professor. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

ZANELLI, J. C. (Coord.) **Estresse nas organizações de trabalho**: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAR GENÉTICA: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS LEIS DE MENDEL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/04/2020

Vitória Beatriz Rocha Gomes

Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina
Central
Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1994930508541958>

Nayara Gonçalves de Sousa

Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina
Central
Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/2004450859747487>

Larisse dos Santos Fernandes

Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina
Central
Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/3541118103491649>

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina
Central
Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/8243388869024580>

Francisco de Assis Diniz Sobrinho

Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina
Central
Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1970638337916816>

RESUMO: Devido a rápida e crescente propagação de conhecimentos científicos e tecnológicos, torna-se necessário promover atualizações dinâmicas do ensino, para garantir que os alunos tenham domínio de determinados conteúdos que compõem o currículo escolar, mais especificamente no componente curricular Biologia. Desse modo, este trabalho tem como objetivo descrever aspectos metodológicos da elaboração do instrumento didático “Jogo da Memória: vamos estudar as Leis de Mendel? ”, como proposta de ensino de Genética, analisando suas contribuições para a aprendizagem de estudantes do ensino médio e formação docente de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID. O Jogo foi desenvolvido por licenciandos em Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID, e aplicado com alunos da 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central. O instrumento consiste em um baralho dividido em pares de cartas correspondentes, totalizando 10 pares, e um quadro de instruções. Aos estudantes foram dispostos questionários de pré-teste para averiguar os conhecimentos prévios acerca do conteúdo, e pós-teste a fim de avaliar a eficácia da proposta na aprendizagem dos mesmos. Participaram do pré-teste 68 estudantes com

faixa etária variando entre 16 e 19 anos. O pós-teste foi realizado com 34 discentes voluntários, sendo estes alunos que participaram do jogo durante sua aplicação. Evidenciou-se a eficácia da utilização da metodologia de ensino e suas contribuições na aprendizagem dos alunos, e tornou-se claro que através do jogo os estudantes ampliaram o interesse pelo conteúdo da área de genética, e tornaram-se participantes de forma efetiva e dinâmica no processo, potencializando e melhorando a aprendizagem além de demonstrar que a elaboração e o desenvolvimento dessa proposta didática contribuiu para a formação docente dos bolsistas, que puderam vivenciar a prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia, Ensino de Genética, Jogo Didático, PIBID.

GENETIC EDUCATION: TEACHING INSTRUMENTS FOR TEACHING AND TEACHING MENDEL'S LAW

ABSTRACT: Due to the rapid and increasing spread of scientific and technological knowledge, it is necessary to promote dynamic updates of teaching, to ensure that students have mastery of certain contents in the disciplines of Biological Sciences. Thus, this work aims to describe the development of a didactic game as a proposal for teaching Genetics, analyzing its contributions to the learning of high school students and teacher training of scholarship holders of the Program of Initiation to Teaching - PIBID. The "Memory game: are we going to study Mendel's Laws? "Was developed by undergraduates in Biological Sciences, PIBID scholarship holders, and applied with students of the 3rd year of Integrated Technical Education to the Middle of the Federal Institute of Piauí, Campus Teresina Central. The game consists of a deck divided into pairs of matching cards, totaling 10 pairs, and an instruction board. Students were provided with pre-test questionnaires to ascertain previous knowledge about the content, and post-test in order to assess the effectiveness of the proposal in their learning. 68 students participated in the pre-test with ages varying between 16 and 19 years old. The post-test was carried out with 34 volunteer students, these being among the students who participated in the game during its application. The effectiveness of using the teaching methodology and its contributions in the students' learning became evident, and it became clear that through the game the students increased their interest in the content of the genetics area, and became effective and dynamic participants. in the process, enhancing and improving learning, in addition to demonstrating that the elaboration and development of this didactic proposal contributed to the teacher training of the scholarship holders, who were able to experience the teaching practice.

KEYWORDS: Biology Teaching, Genetics Teaching, Didactic Game, PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

A vida nos impressiona, tanto na riqueza de sua história evolutiva quanto em sua diversidade. Então, a partir dos primeiros seres vivos unicelulares procariotos que surgiram

há bilhões de anos atrás, descendem milhões de espécies de microrganismos, animais e plantas. Desse modo, para Sanders e Bowman (2014), toda essa biodiversidade tem sua história revelada pelo estudo da genética.

Nessa perspectiva, as heranças Mendelianas (MENDEL, 1865, 1869), são, até os nossos dias, a base de todo conhecimento da genética, alterando profundamente a concepção sobre a diversidade da vida, a partir de microrganismos unicelulares até os conceitos complexos de uma população (GRIFFITHS, et al., 2017).

É importante ressaltar que conciliar o ensino das Leis de Mendel, como qualquer outra ciência, necessita de estratégias metodológicas dentro do ensino médio que possam motivar e despertar a atenção dos alunos, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem, em virtude da quantidade e complexidade de conceitos e conteúdo, geralmente difíceis de serem compreendidos pelos educandos (AMABIS; MARTHO, 2010; VILHENA et al., 2016).

Nesse contexto, as aulas expositivas são, de fato, importantes para que os alunos tenham conhecimento de conceitos e teorias, de maneira geral. Mas ainda, entende-se que essa metodologia deve ser aliada a outras estratégias educacionais, as quais possibilitem avanços qualitativos nos processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando a construção de seu próprio conhecimento (BRASIL, 2008).

Assim, o professor de biologia quando disposto a construir com os alunos uma aprendizagem dos conteúdos pode viabilizá-la, através de instrumentos de ensino, como por exemplo, jogos didáticos, que atraem bastante atenção, pois possibilitam a construção do desenvolvimento cognitivo, do trabalho coletivo e da resolução de problemas, despertando o interesse dos alunos pela disciplina, bem como contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de genética (BAIOTTO; DELLA MÉIA, 2009; FREITAS et al., 2013; FULAN et al., 2014).

Nesse sentido, o jogo, como uma ferramenta metodológica para o ensino de genética, objetiva valorizar a autonomia do saber, a organização planejada do trabalho em equipes, com possibilidades de criar competências educacionais a fim de reduzir as dificuldades conceituais, que geralmente surgem no transcorrer das aulas didáticas tradicionais (BAIOTTO; DELLA MÉIA, 2009; FREITAS et al., 2013; FULAN et al., 2014).

Diante dessa exposição, o presente trabalho objetiva avaliar as contribuições do instrumento de ensino “*Jogo da memória: vamos estudar as Leis de Mendel?*”, tendo como público alvo, alunos da 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico, e avaliar de que forma o percurso metodológico contribuiu na formação docente de licenciandos em Ciências Biológicas, do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central-IFPI/CTC, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Biologia, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Gouvêa (2015), devido a rapidez e crescente propagação de conhecimentos científicos e também, tecnológicos, torna-se necessário aplicar constantemente desafios nas disciplinas das Ciências Biológicas, além de promover atualizações dinâmicas do ensino, para garantir que os alunos tenham domínio de determinados conteúdos, estes indispensáveis para a compreender o mundo. Dessa maneira, entende-se que desenvolver métodos que acompanhem o avanço do conhecimento faz-se necessário, não só para que os alunos possam apropriar-se dos conteúdos, mas para que estes conteúdos tenham para estes alunos algum significado.

Pavan (2014) nos traz a ideia de que, para docentes do ensino médio, está se tornando cada dia mais difícil acompanhar a velocidade de produção de conhecimento de genética, e dessa forma, a autora afirma:

Por esta razão, se faz necessária a utilização de práticas educativas que tornem os alunos aptos a conectar os estudos escolares ao contexto em que vivem e que facilitem o processo de aprendizagem dos conteúdos relacionados à genética. Os materiais didáticos são meios fundamentais e necessários para o processo de ensino e aprendizagem e os jogos didáticos tornam-se uma alternativa lúdica para auxiliar neste processo (PAVAN, 2014, p.7).

O ensino de biologia, especialmente na subárea de genética, pode proporcionar suporte para a realização de autoconhecimento, para o conhecimento de outros e ainda, para compreensão do meio em que vivemos e também das relações cotidianas (WEYH; CARVALHO; GARNERO, 2015). Portanto, deve ser valorizado e incentivado em sala de aula, através de métodos de ensino que sejam eficazes e motivem os alunos, refletindo na valorização da aprendizagem, bem como na ampliação das perspectivas relacionadas à dedicação aos estudos.

Segundo Vasconcellos (2005), é necessário que o objeto de conhecimento proposto pelo professor se torne objeto de conhecimento para o aluno, sendo indispensável que o mesmo, enquanto ser ativo, mantenha-se mobilizado para que isso ocorra, e dessa maneira, possa dirigir sua atenção assim como seu sentir, pensar e fazer sobre o objeto de conhecimento. Posto isto, entendemos que o ensino deve ser pensado contemplando tais aspectos, visando melhores resultados aos alunos.

De acordo com Bourdenave e Pereira (2012), o desenvolvimento de métodos eficazes e dinâmicos, assim com a aplicação destes se fazem necessárias ao processo de aprendizagem, pois o mesmo está integrado à pessoa, contemplando os aspectos intelectuais e afetivos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, promover a integração entre educação superior e educação básica, inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem para contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2007).

3 | METODOLOGIA

3.1 *Locus da Pesquisa*

O estudo teve como *locus* o Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central (IFPI/CATEC), localizado no centro de Teresina, onde funciona, entre outras, turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT) e de licenciatura em Ciências Biológicas, participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Biologia.

3.2 *Protocolo da pesquisa*

Foi organizado de acordo com o plano de disciplina de Biologia previsto para as turmas de 3º ano do EMIT dos cursos de Contabilidade e de Administração, tendo à frente da disciplina um professor titular e nove bolsistas do PIBID/IFPI/CATEC. Foram ministradas aulas expositivas e avaliações nas duas turmas, com acompanhamento dos estudantes em duas horas aulas por semanas, no período quadrimestral de março a junho de 2019.

3.3 *Sujeitos da pesquisa*

A pesquisa pré-teste foi realizada com 68 alunos, em uma turma de Administração e outra de Contabilidade, constituídas, respectivamente, por 40 e 28 alunos, com faixa etária variando entre 16 e 19 anos. Foi ainda realizado um pós-teste com 34 discentes voluntários.

3.4 *Desenvolvimento do jogo*

O “*Jogo da memória: vamos estudar as Leis de Mendel?*” consiste em um conjunto de peças de baralho contendo 20 cartas, divididas em pares de cartas correspondentes (Imagem 1) e um quadro de instruções (Imagem 2), ambos produzido na plataforma “Microsoft PowerPoint 2010”, que é um programa útil na criação, edição e/ou exibição de apresentações gráficas. Estes foram impressos e disponibilizados aos alunos durante a aplicação.

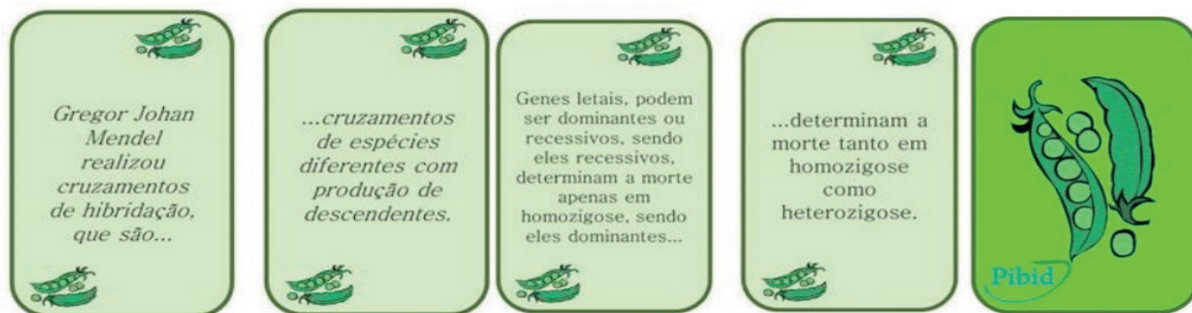


Imagem 1: Peças do baralho de cartas do “Jogo da memória: vamos estudar as Leis de Mendel?”.

Fonte: Própria (2019)

Ambas as turmas participaram simultaneamente, o grupo total de alunos foi dividido em duas equipes. Em seguida, foi solicitado que em cada equipe pudesse se voluntariar quatro alunos para liderar as subequipes. Assim, os quatro líderes tiveram a autonomia de organizar-se com mais 4 ou 5 alunos para iniciar a partida.

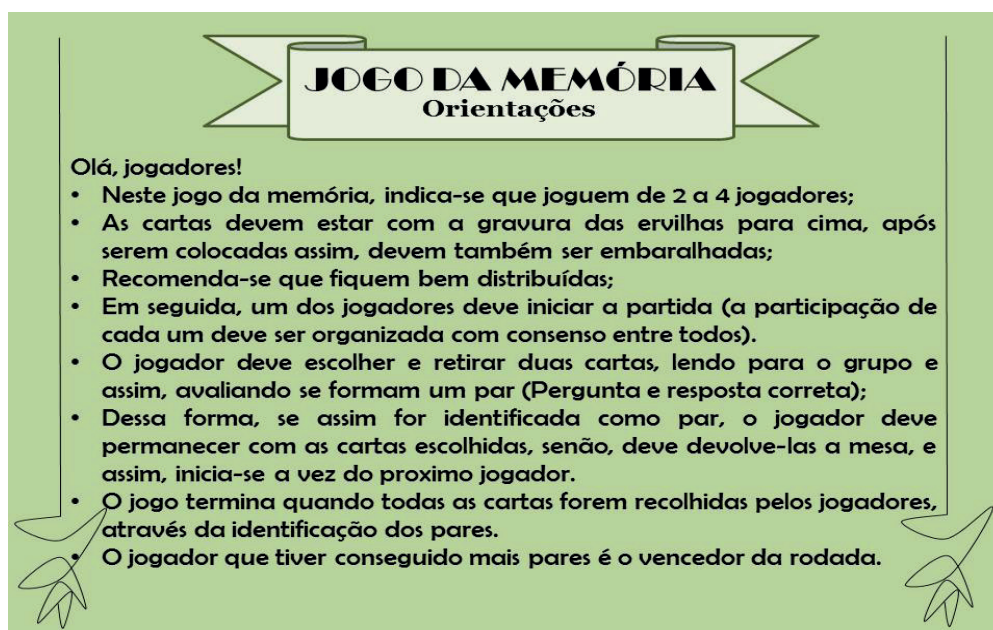


Imagem 2: Quadro de instruções do jogo.

Fonte: Própria (2019)

3.5 Desenvolvimento de questionários

Antes do início da primeira aula, foi aplicado um teste prévio de sondagem, o mesmo, denominado de pré-teste, com objetivo de levantar conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado, sendo constituído por quatro questões básicas objetivas de múltipla escolha. Ao final, logo após aplicação da metodologia abordada neste trabalho, foi aplicado um teste posterior ao jogo (pós-teste), sendo esse constituído por quatro questões com maior complexidade em relação ao pré-teste, estas, também objetivas de múltipla escolha (Quadro 1). Além disso, contemplava uma segunda seção contendo três

questões reflexivas: duas objetivas e uma subjetiva, abordando aspectos relacionados ao aprendizado do conteúdo com enfoque na motivação integrada a metodologia aplicada.

Nisso, os questionários foram desenvolvidos por meio da ferramenta “Formulários Google”, da Google Inc., escolhido devido à praticidade em desenvolver o documento, do fácil compartilhamento e resultados instantâneos com a disponibilização dos mesmos em gráfico (MATHIAS; SAKAI, 2013).

Questão	Pré-teste	PÓS-TESTE
1	Na genética, seres Homozigotos possuem: a. pares de genes alelos idênticos. b. pares de genes alelos distintos. c. genes idênticos. d. alelos diferentes.	É possível afirmar, usando como exemplo os alelos A/a que: a. homozigotos possuem genótipo Aa. b. homozigotos possuem genótipo aa. c. heterozigotos possuem genótipo aa. d. homozigotos podem ser representados com genótipo AA ou aa.
2	Na genética, seres heterozigotos possuem: a. pares de genes iguais. b. pares de genes diferentes. c. genes idênticos. d. alelos diferentes.	Na genética, seres Heterozigotos possuem: a. pares de genes iguais. b. pares de genes diferentes. c. genes idênticos. d. alelos diferentes.
3	Que nome é atribuído ao conjunto de características físicas de um indivíduo? a. Genótipo. b. Fisionomia. c. Fenótipo. d. Alelos.	Que nome é atribuído ao conjunto de características físicas de um indivíduo? a. Genótipo. b. Fisionomia. c. Fenótipo. d. Alelos.
4	Um gene recessivo é: a. que se expressa apenas em dose dupla. b. que se expressa em dose simples. c. que se expressa apenas em pessoas do sexo masculino. d. que não necessita se expressar.	Em casos de anomalias e doenças, é correto afirmar que são: a. Exclusivamente de traço recessivo. b. Quando em traço dominante não se expressão. c. Não representam nenhum genótipo. d. Dependendo da característica, podem ser de traço dominante (A_) ou de traço recessivo (aa).

Quadro 1: Questões referentes ao Pré e Pós-teste aplicadas antes e depois de jogo pedagógico com os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Fonte: Dos próprios autores.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

A pesquisa pré-teste foi realizada com 68 alunos, em uma turma de Administração e outra de Contabilidade, constituídas, respectivamente, por 40 e 28 alunos, com faixa etária variando entre 16 e 19 anos. Foi ainda realizado um pós-teste com 34 discentes voluntários de ambas as turmas.

Assim, durante as aulas expositivas foi possível observar que os alunos demonstraram grande curiosidade quanto ao assunto e interação com o professor, este constantemente

encorajava a participação ativa dos alunos através de perguntas orais sobre o assunto trabalhado, além de desafia-los a responder questões no quadro, o que comumente os alunos se voluntariavam.

Dessa forma, entendemos que as aulas expositivas cumpriram com o proposto sendo, de fato, essenciais para que os discentes apropriassem dos conceitos e teorias, o que nos leva a compreensão também, que os mesmos enquanto seres ativos, mantiveram-se mobilizados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2008.; VASCONCELLOS, 2005)

Dessa forma, com a aplicação do 1º questionário nas duas turmas, obtivemos os seguintes resultados expostos nas Tabelas 1 e 2.

Avaliação	Questões			
	1º	2º	3º	4º
Acertos (%)	72,5	82,5	47,5	12,5
Erros (%)	27,5	17,5	52,5	87,5

Tabela 1: Resultado em percentual do pré-teste aplicado com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração.

Fonte: Dos próprios autores.

Avaliação	Questões			
	1º	2º	3º	4º
Acertos (%)	67,7	60,7	25, 0	17,9
Erros (%)	32,3	39,3	75,0	82,1

Tabela 2: Resultado em percentual do pré-teste aplicado com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Contabilidade.

Fonte: Dos próprios autores.

Notamos que em algumas questões, como a 2º, na turma de Administração e a 1º na turma de Contabilidade, a quantidade de acerto foi significativamente boa, o que demonstra que os alunos possuíam conhecimentos prévios acerca do conteúdo. Contudo, não é satisfatório, pois como na 4º questão, por exemplo, em ambas as turmas o percentual de erros foi elevado, demonstrando que o conhecimento de genética molecular, principalmente em um conceito essencial, que é o gene, ainda é incipiente.

Dessa maneira, após aulas expositivas e aplicação do jogo, obtivemos os seguintes resultados após a aplicação do 2º questionário (Tabela 3).

Avaliação	Questões			
	1	2	3	4
Acertos (%)	91,2	82,4	100	88,2
Erros (%)	8,8	17,6	0	11,8

Tabela 3: Resultado do pós-teste aplicado com alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Contabilidade e Administração.

Fonte: Própria (2019)

Dessa forma, avaliamos que desenvolver metodologias que associem aulas expositivas com atividades lúdicas conduz a um melhor aprendizado significativo dos conteúdos, resultados corroboram com os trabalhos apresentados por Dantas e Santos (2014).

Nesse sentido, percebe-se ainda que os métodos de ensino e aprendizagem foram bem-sucedidos com relação a construção de conhecimento nas turmas, pois o percentual de acertos está significativamente mais elevado quando comparado aos resultados obtidos na aplicação do pré-teste.

Ainda, durante a aplicação do jogo, percebemos que os discentes se sentiram desafiados a participarem de forma mais efetiva e dinâmica entre si e com os mediadores, quando comparamos com as aulas meramente expositivas, resultados confirmados por diferentes autores (DANTAS; SANTO, 2014).

A aplicação da atividade se deu em sala de aula, dentro do próprio horário de aula, transcorrendo de forma tranquila e dentro das expectativas dos autores (Imagem 3).

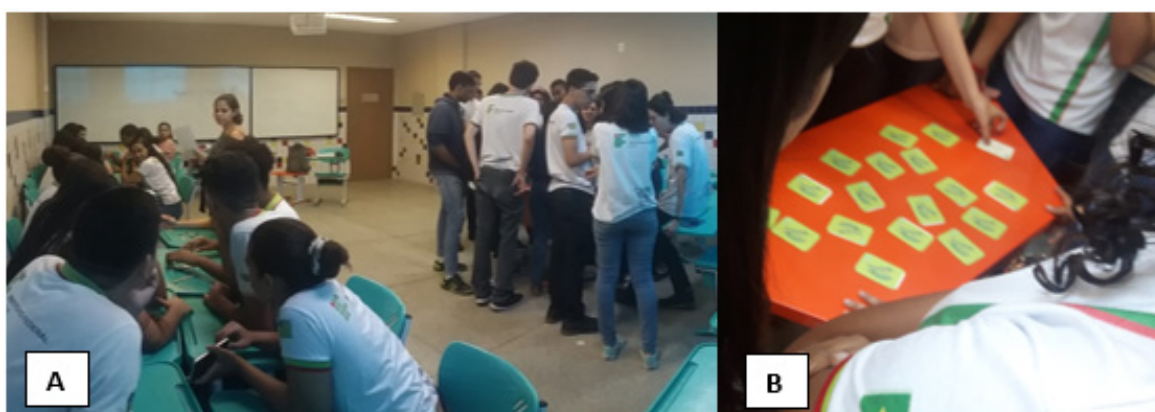


Imagem 3: Aplicação da atividade pelos licenciandos bolsistas do PIBID.

Fonte: Dos próprios autores.

Assim, junto ao pós-teste, na segunda seção com perguntas reflexivas a respeito das metodologias utilizadas, solicitando que os alunos se posicionem avaliando se as metodologias desenvolvidas contribuíram com a aprendizagem significativa dos conteúdos; se tais atividades os motivaram e auxiliaram a desenvolver interesse pela disciplina; um

breve relato a respeito da participação nas atividades realizadas. Dessa maneira, no resultado das duas primeiras questões, todos os estudantes responderam que sim.

No terceiro item do levantamento reflexivo proposto no pós-teste, onde enfatizou-se os comentários de alguns atores sociais da pesquisa, constata-se que as atividades realizadas pelos bolsistas, juntamente com as explicações do professor foram importantes para construção de conhecimentos a respeito dos conteúdos, tornando-os mais aptos a aprovação no ENEM. Além disso, essas atividades em sala de aula ajudaram a motivar as turmas para o estudo de genética (PAVAN, 2014).

Em outros relatos, a percepção é que houve uma interação dinâmica para a apresentação do conteúdo, onde acarretou em empolgação na aprendizagem dos conteúdos da biologia, especialmente genética, não só como uma matéria a ser estudada, mas como uma disciplina essencial para o ser humano. De acordo com o relato de um dos alunos voluntários da pesquisa *“esse incentivo e atenção dos professores e alunos retomam o interesse dos estudantes para uma atividade atribuída ao campo genético, sendo essa experiência a melhor do ensino médio”*.

Por outro lado, este estudo mostrou-se importante não só como atividade para os alunos do ensino médio. Houve uma valiosa contribuição da mesma, como proposta de formação docente para os licenciandos bolsistas do PIBID-Subprojeto Biologia, coparticipantes do desenvolvimento e aplicação das metodologias.

Estes bolsistas puderam vivenciar uma prática docente contextualizada como proposto pelo projeto, que tem como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, dentre outros.

5 | CONCLUSÕES

O presente trabalho torna evidente a eficácia da utilização de metodologias de ensino, que agregam aulas expositivas e jogos lúdicos, tornando significativo os processos de ensino e aprendizagem, através da construção de um conhecimento científico de genética.

Demonstrando também que, por meio do desenvolvimento de tais metodologias, os discentes puderam desenvolver não só aspectos cognitivo como os relacionados na resolução de problemas, mas também desenvolveram o interesse pelo trabalho coletivo e pelos estudos, especialmente os voltados para a matéria de biologia.

Houve a demonstração clara de que através do “Jogo da memória: vamos estudar as Leis de Mendel?” os estudantes ampliaram o interesse pelo conteúdo da área de genética,

tornando-os participantes de forma efetiva e dinâmica no processo, potencializando e melhorando a aprendizagem.

Por outro lado, os bolsistas do Programa de Iniciação à Docência puderam vivenciar a prática de ensino, onde a proposta do jogo contribuiu de forma significativa para a formação docente destes futuros professores.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, subprojeto Biologia.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J.M.; MARTHO, G. R. **Biologia: biologia dos organismos**. 3. Ed. Moderna, São Paulo, 2010.

BAIOTTO, C.; DELLA MÉA, A.R. A produção de jogos didáticos para o ensino de genética: uma proposta para favorecer aprendizagem. **Cataventos-Revista de Extensão da Universidade da Cruz Alta**, v.1, n.1, p.7, 2009. Disponível em: <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Cataventos/article/view/432>

BOURDENAIVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. 2: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. – Secretaria de Educação Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 12 de dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: 12 ago. 2019.

DANTAS, S. M.M.M.; SANTOS, J.O. Estrutura e utilização do laboratório de ciência em escolas públicas de ensino médio de Teresina- PI. **SBEEnBIO**, v.7, n.7, p. 4267-4275, 2014. Disponível em: <http://ptdocz.com/doc/58122/estrutura-e-utiliza%C3%A7%C3%A3o-do-laborat%C3%B3rio-de>

FREITAS, D. L. R. et al. Jogo da Sabedoria: proposta de jogo didático para o ensino de genética. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DO IFRN, 9, **Anais...** Instituto Federal do Rio Grande do Norte: CONGIC – Tecnologia e Inovação para o Seminário, 2013, Natal, p. 1916-1922. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41355251-Jogo-da-sabedoria-proposta-de-jogo-didatico-para-o-ensino-da-genetica.html>

FULAN, J. A.; et al. Experiências de jogos pedagógicos o ensino de genética: heredograma e aberrações cromossômicas. **Revista Scientia Amazonia**, v.3, n.1, p. 53-57, 2014. Disponível em: <http://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2016/06/v3-n1-53-57-2014.pdf>

GOUVÊA, Cibele Marli Cação Paiva. Seminários: proposta didática para o ensino de Genética. **Revista de Ensino de Bioquímica**, [S. l.], 23 dez. 2015. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/1715-1455714093.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

GRIFFITHS, A. J. F.; WESSLER, S. R.; CARROL, S. B.; DOEBLEY, J. **Introdução a genética**. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabarra Koogan, 2016.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul**. Mato Grosso do Sul: Faculdade Magsul (FAMAG), 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf Acesso em: 31/07/2019.

MENDEL, G. Experiments on Plant Hybrids. In: STERN, C. & SHERWOOD, E. R. **The Origin of Genetics: A Mendel Source Book**. S. Francisco: W.H. Freeman & Company, p. 1-48, 1966. 1865

MENDEL, G. On Hieracium – Hybrids Obtained By Artificial Fertilisation. In: STERN, C.; SHERWOOD, E.R. **The Origin of Genetics: A Mendel Source Book**. S. Francisco: W.H. Freeman & Company, p. 49-55, 1966. 1869.

PAVAN, Laurentina. **A aplicação de jogos didáticos no ensino da genética**-uma revisão bibliográfica. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Genética para Professores do Ensino Médio) - Universidade Federal do Paraná, FOZ DO IGUAÇU, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46830>. Acesso em: 1 ago. 2019.

SANDERS M.F, BOWMAN JL. **Análise Genética: uma abordagem integrada**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VILHENA, Laís; MOTA, Fernanda Neves Normando; OLIVEIRA, Francisco Claudemir; BASTISTA, Fani Tamires Sousa; DREFS, Yosie Dias Serrão; ROSA, Letícia de Oliveira. Jogo Bozó Genético: uma proposta didática como alternativa para o ensino da replicação do DNA no ensino médio. **Journal of Biochemistry Education**, [S. l.], 15 dez. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9f00/efe4213fcc23eb7a9d847ed73e6dc13b4d0e.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

WEYH, Aline; CARVALHO, Ísis Gabriela Barbosa; GARNERO, Analía del Valle. Twister Proteico: uma ferramenta lúdica envolvendo a síntese de proteínas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, [S. l.], 2 jul. 2015. Disponível em: <http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/540>. Acesso em: 1 ago. 2019.

FACES DA EXCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: COM A PALAVRA, OS CUIDADORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Katyanna de Brito Anselmo

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

katyans@yahoo.com.br

Oeiras – PI

<http://lattes.cnpq.br/7898657091722906>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivos analisar práticas de exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular a partir de uma visão histórica da educação especial e da percepção de cuidadores de discentes de escolas públicas no município de Crato-CE. Para tanto, a pesquisa envolve: levantamento bibliográfico; um estudo exploratório que tem como instrumento de obtenção dos dados da pesquisa um questionário subjetivo com cuidadores de discentes com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa apontam que o processo de exclusão inicia-se bem antes do ingresso das pessoas na escola regular e que a exclusão delineia-se para além da falta de recursos, infraestrutura e formação docente. Concluímos nesse percurso investigativo que

assim como a inclusão é responsabilidade de todos aqueles que fazem a educação escolar, a exclusão reflete a ausência de responsabilidade efetiva de todos com os processos atitudinais para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Exclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Exclusão na história. Cuidadores.

FACES OF EXCLUSION OF PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: WITH THE WORD, CARERS

ABSTRACT: This article aims to analyze practices of exclusion of people with special educational needs in regular education from a historical view of special education and the perception of caregivers of students from public schools in the city of Crato-CE. Therefore, the research involves: bibliographic survey; an exploratory study that uses as a tool to obtain research data a subjective questionnaire with caregivers of students with special educational needs. The results of the research show that the exclusion process starts well before people enter the regular school and that the exclusion delineates itself beyond the lack of resources, infrastructure and teacher training. We concluded in this investigative path that just

as inclusion is the responsibility of all those who do school education, exclusion reflects the absence of effective responsibility from everyone with the attitudinal processes for inclusion.

KEYWORDS: Exclusion of people with Special Educational Needs. Exclusion in history. Caregivers.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre a exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, evidenciando a percepção dos cuidadores¹ de discentes com necessidades educacionais de uma escola pública do município de Crato, cidade localizada no sul do Cariri cearense.

Para a compreensão da fala dos sujeitos da pesquisa precisamos entender quem são os cuidadores e qual a sua função no contexto escolar, nessa direção, apresentamos a seguinte definição: os cuidadores são pessoas contratadas pela secretaria de educação para cuidar, acompanhar nas atividades escolares daqueles considerados público alvo da educação especial. O cuidador deve auxiliar os educandos com necessidades educacionais especiais, ajudando-os nas atividades que não consegue realizar sozinho, como ir ao banheiro, alimentação, troca de roupa e/ou fraldas e higiene pessoal. Selecionamos os cuidadores como sujeitos dessa pesquisa, por acreditarmos que estes podem contribuir significativamente no processo de inclusão, pois os cuidadores são pessoas que acompanham de perto o desenvolvimento desses alunos em diversas dimensões, seja física, emocional, social ou cognitiva.

Abordar essa temática é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois necessitamos refletir criticamente sobre os processos de exclusão no ensino regular, objetivando a elaboração de estratégias de inclusão dos alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “não basta abrir as portas da escola, porque logo podem ser fechadas com a alegação de que alguns alunos não apresentam condições de adaptação e sucesso” (MAGALHÃES, 2002, p. 69-70). Neste estudo elencamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: de que forma os alunos do ensino fundamental são, ou podem ser excluídos no processo de ensino-aprendizagem?

Como objetivos temos: analisar práticas de exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular a partir de uma visão histórica da educação especial e da percepção de cuidadores de escolas públicas no município de Crato-CE.

Para tanto, a pesquisa envolve: levantamento bibliográfico; questionário subjetivo com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008).

Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção a introdução, que

1. O anonimato dos cuidadores e da escola em que trabalham foi mantido para que os mesmos ficassem a vontade, sem receios para apresentar suas percepções.

apresenta o objeto de estudo, problematização, os objetivos, o método da pesquisa; na segunda seção temos uma breve visão histórica da educação especial; na terceira seção terçemos análises sobre as práticas de exclusão escolar a partir da percepção dos cuidadores de pessoas com necessidades educacionais especiais; e por últimos trazemos algumas considerações finais da temática analisada.

2 | UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história do surgimento da educação especial é marcada pela exclusão, desprezo, piedade, medo e perseguição, castigos aqueles que apresentassem diferenças acentuadas na forma de agir, e no físico, diferenças consideradas marginais aos padrões de normalidade aceitos por uma determinada sociedade.

O desprezo pelos “deficientes” ia desde confinamentos até a morte, mas havia alguns que viviam “normalmente”, dependendo inteiramente da caridade dos abnegados. A deficiência era concebida conforme o contexto histórico-social, religioso, econômico de acordo com observações e vivência de cada povo em determinado contexto cultural (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Na cultura romana apenas era garantido o direito de viver para as crianças que nasciam sem nenhum tipo de deficiência, o contrário disso, caberia ao próprio pai sacrificá-lo, mas alguns não tinham coragem de fazê-lo e as abandonavam em rios, as vendiam para prostituição ou para serem atrativos em circos, aos olhos da sociedade crianças com deficiência eram vistas como futuros inúteis (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Com o cristianismo o sacrifício de pessoas com deficiência foi condenado, pois todos os indivíduos eram considerados filhos de Deus (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013), mas durante a Idade Média com o advento da Inquisição a deficiência passa a ser vista como desígnios divinos ou à possessão do demônio, “por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos (ARANHA, 1995, p. 65)”.

A partir da Revolução burguesa no século XV, com a queda da hegemonia da igreja católica e as mudanças no modo de produção que passa a ser capitalismo mercantil e nesse período passam a ser vistos como deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção (ARANHA, 1995).

Com o desenvolver do século XVI a deficiência passa a ser considerada como um problema médico e não apenas social. Nesse século houve um esforço conjunto entre médicos e pedagogos que desafiaram preconceitos afirmando que toda pessoa excluída deveria receber educação (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Nos séculos XVII e meados do século XIX, inicia-se a fase da institucionalização,

os indivíduos que apresentavam deficiência eram separados dos demais segregados e “protegidos” em instituições residenciais. No final do século XIX e início do século XX teve o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, mantendo o indivíduo que possuía alguma necessidade especial separado dos demais e no final do século XX, por volta da década de 70 surge o movimento da integração social desses indivíduos, colocando-os o mais próximo possível dos ambientes escolares oferecidos aos que não possuíam nenhum tipo de necessidade especial.

No tecer da história da educação especial notamos que o direito à educação para pessoas com deficiência vem sendo conquistado lentamente, apesar disso esse processo de inclusão passou por vários retrocessos e somente na década de 60 surge a ideia de que essas pessoas podiam participar do convívio social é aí que nascem as escolas especializadas para os portadores de necessidades especiais (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

No Brasil a história da educação especial seguiu por caminhos diferentes dos trilhados por países europeus e norte-americanos entre os séculos XVII e meados do XX, enquanto estudiosos desses países discutiam intensamente conceitos de deficiência mental, no nosso país ainda não havia despertado para essas questões (MENDES, 1995).

A história da educação especial brasileira, portanto, é marcada pela exclusão. As iniciativas pioneiras da educação especial acontecem no Segundo Império, por volta da metade do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC); e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual poucas pessoas tinham acesso à escolarização (MAGALHÃES, 2002).

Segundo Jannuzzi (1989) e Bueno (1993) alertam que essas instituições funcionavam como asilos e não propriamente como escolas. Por outro lado, não havia preocupação governamental em estruturar um atendimento que abarcasse a grande parcela da população que necessitava de ensino especializado. Conforme Magalhães (2002) se a deficiência não fosse “visível” seriam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Na sociedade brasileira duas entidades privadas obtiveram um maior alcance nacional foram as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) criadas nas décadas de 30 e 50, respectivamente e que mantêm, até hoje, escolas especiais. (MAGALHÃES, 2002).

Na década de 80 a Constituição brasileira de 1988, apresenta a garantia legal da educação para pessoas com deficiência, ao defender a democratização da educação afirmando no Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do estado e da família (BRASIL, 1988).

Em 1994, o Brasil participa da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais*

Especiais, que deu origem a *Declaração de Salamanca*, apontando a premência da construção de uma escola adequada às necessidades dos alunos. No mesmo ano foi lançada a *Política Nacional de Educação Especial*, especificando o alunado da educação especial.

Mendes (2006) elucida dois eventos que contribuíram muito para evolução da educação inclusiva na esfera mundial, foram eles:

- **Conferência Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990.
- **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais:** acesso e qualidade, realizada na Espanha em 1994, nela foi produzida a importante Declaração de Salamanca que é tida como o mais importante marco de difusão da filosofia da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – traz o Capítulo V (art. 58 a 60) específico sobre o tema – regula a educação especial colocando-a como modalidade da educação escolar a ser oferecida na rede regular de ensino. Sua oferta é um dever constitucional do Estado desde a educação infantil. A LDB 9394/96 traz a obrigatoriedade de incluir a pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular e não isolá-lo em instituições segregadas, revelando assim a importância de trazê-lo para o convívio social o que é um benefício tanto para o aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial como para os demais que aprenderão conviver com as diferenças.

Temos também a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem orientar, nortear o alcance de uma educação para todos, que objetiva:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Como podemos evidenciar, essa política tem o intuito de orientar e regulamentar como precisa acontecer essa inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis da educação.

A história da educação especial revela práticas de exclusão, segregação, e cenas de inclusão, leis, políticas que foram construídas com lutas que foram silenciadas, e aos poucos estão ganhando espaço na sociedade contemporânea.

3 | EXCLUSÃO ESCOLAR

Dialogar sobre exclusão requer de nós a compreensão de que somos reflexo da cultura que herdamos e da cultura que produzimos. A exclusão escolar têm servido como pano de fundo para diferentes posicionamentos político-ideológicos, ficando difícil entender quais são suas verdadeiras filiações (GARCIA, 2010).

Nesse contexto, entendemos que a exclusão acontece porque ainda não superamos preconceitos, e não nos refizemos, ressignificando conceitos e práticas, e para isso todas as rotas educacionais são longas, tortuosas e questionadoras, por razões aparentemente simples: os processos educacionais se sustentam em processos culturais, e todos eles são emaranhados em complexidades e contradições (CARNEIRO, 2007). A sociedade não é harmônica, nem linear, e o sistema de ensino reflete a sociedade.

A história revela que a Educação Especial precisa superar as práticas de exclusão escolar. Nesse sentido, precisamos entender o que é exclusão, para elaborarmos práticas educativas que busquem a superação das formas de exclusão escolar.

Buarque (1993) acredita que a exclusão é um processo, no qual o ser é posto à parte, é apartado, separado do gênero humano. Assim, a exclusão é um processo cruel de apartar pessoas consideradas desqualificadas para a sociedade.

Para Castel (2006), atualmente, os excluídos são um conjunto de indivíduos, que se encontram separados de sua coletividade. Castel (2000) também critica o uso comum e perverso do termo “exclusão” e, sem dúvida, de ter ocultado esta dimensão coletiva dos fenômenos de dissociação social, focalizando a atenção na infelicidade dos indivíduos que a sofrem. (CASTEL, 2006).

A ordem declarada em nome do progresso é preconceituosa, pois impõe padrões homogêneos, rígidos, independente do contexto histórico e das subjetividades dos indivíduos. Precisamos substituir a palavra ordem pela democracia, igualdade de direitos, de condições e acesso e permanência a educação escolar.

Evidencia Boneti (2006, p.21) que uma das causas da exclusão escolar pode ser partir do: “pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar”.

Contudo, a prática de inclusão escolar não comunga com a ideia de tratar todos como iguais, mas todos como seres diferentes, na qual a sua diferença seja considerada, não no sentido assistencialista, mas na direção de equiparação das condições de aprendizagem, na busca de recursos pedagógico adequados, a fim de que todos aprendam conhecimentos escolares, culturalmente sistematizados historicamente.

3.1 Práticas de exclusão escolar: percepções dos cuidadores de pessoas com necessidades educacionais especiais

No decurso desta pesquisa, propomos questionamentos sobre exclusão escolar a três cuidadores de pessoas com necessidades educacionais especiais de uma escola pública do município do Crato -CE. Por meio de um questionário subjetivo, indagamos: de que forma o público alvo da educação especial é excluído da educação escolar. E os mesmos descreveram assim:

Quando os professores não adaptam atividades de sala de acordo com o nível dos alunos com necessidades educacionais especiais (CUIDADOR I).

Podemos mencionar alguns fatores em destaque como, quando o professor não faz uma interação necessária a cada aluno, inclusive quando não participam de movimentos realizados pela escola ou quando as atividades não são compatíveis com o aprendizado (CUIDADOR II).

Quando os professores não trazem para o aluno uma atividade diferenciada, e esse aluno se torna apenas alguém sem importância em um canto da sala, isso se torna exclusão (CUIDADOR III).

A exclusão descrita pelos cuidadores paira na esfera individual discente, parece-nos que o professor é o único sujeito a promover a exclusão escolar, se o mesmo não dispuser de atividades diferenciadas. Mantoan (2015) destaca que a inclusão não prevê a utilização de práticas individualizadas com métodos de ensino escolar específicos para cada dificuldade de aprendizagem. Segundo a autora, as pessoas com necessidades educacionais especiais, aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato de qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará as possibilidades de cada um. Nessa perspectiva o ensino e as atividades não devem ser diferenciadas, e se for estaremos exercendo uma prática segregadora, excluindo o aluno das atividades coletivas, ou sobrecarregando o mesmo com atividades coletivas (*de faz de conta*) e atividades individualizadas.

Nessa perspectiva Beyer (2005) destaca que atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo. Com isto, se estará evitando sempre que possível processo de segregação do aluno especial.

4 | CONSIDERAÇÕES

A exclusão escolar acontece bem antes das pessoas com necessidades educacionais especiais ingressarem nas escolas, a priori, os deficientes foram excluídos até do direito estarem vivos, de viverem no seio de uma família, de uma sociedade. Com o cristianismo, passaram a serem dignos de pena, de caridade, podiam até mendigar pelas ruas, mas não tinham o direito de frequentar o ensino regular, eram indignos de educação escolar,

considerados incapazes de aprender conteúdos curriculares.

Nessa pesquisa exploratória percebemos no relato dos cuidadores de discentes com necessidade educacionais especiais que estes, veem a exclusão como um ato quase que exclusivo do professor regente, não se responsabilizam pela exclusão escolar. Entendemos que a exclusão não pode se resumir pela ausência de adaptações de atividades. Nessa pesquisa defendemos que é preciso criar outros espaços educacionais que deem apoio pedagógico, escolarizado mais efetivo as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Contudo, entendemos que a exclusão também acontece pelo fato de que muitos sujeitos do processo educativo como por vezes, a comunidade escolar, gestão, pais, cuidadores, conselhos de educação, políticas públicas e educacionais e os próprios discentes e docentes não assumirem efetivamente suas responsabilidades com a inclusão escolar. Todavia, há um enfoque quase que exclusivo para a responsabilidade docente, ou seja, culpabilizando quase que exclusivamente o professor pela exclusão no processo educacional e fracasso escolar.

Portanto, vale ressaltar que assim como o professor também é responsável pelos processos de exclusão escolar, o cuidador não está isento desta responsabilidade. Nessa direção, é necessário salientar a importância da formação docente inicial e continuada desses profissionais para não improvisar a prática educativa de ensino e realizar seu trabalho com base teórica e conhecimentos emanados da reflexão crítica das experiências com a educação escolar. Esta pesquisa é porta aberta para a realização de outras investigações que abordem a função educativa inclusiva do cuidador de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F.; **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia; v. 47, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 16/06/17.

BRANDENBURG, L. E.; LÜCKMIER, C. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, p.175-186, 2013. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191/149>. Acesso em: 16/06/17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. MEC; SEEP; 2008.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128p.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Exclusão e Inclusão Social** – teoria e método. Contexto e Educação. Ijuí, n. 75 p. 187- 206, jan/jun 2006.

BUARQUE, Cristovam. **A revolução das prioridades**. Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**. Possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes; 2007.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão**. In: Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2000.

CASTEL, Robert. **Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social**. In: Balsa, CASIMIRO, BONETTI, LINDOMAR WESSLER e SOULET, MARC-HENRY (Org). Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.63 – 77.

GARCIA, R. M. C. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de educação especial, 2010. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>>. Acesso em 07/05/17.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. 1999 123f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 1999.

MAGALHÃES, R. C.B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10/05/17.

FORMAÇÃO ‘IN LOCO’: DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/06/2020

Fernanda Pereira da Silva Andrade

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria
Municipal de Educação/EMEI Zacarias Pereira da
Silva

Uberlândia – Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-4859>

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria
Municipal de Educação/EMEI Zacarias Pereira da
Silva

Uberlândia – Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-8472>

RESUMO: O presente relato de experiência apresenta práticas de formação ‘in loco’ dos profissionais que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva, que atende crianças de 0 a 3 anos, no município de Uberlândia. Através deste relato de experiências pretendemos ampliar a reflexão sobre as possibilidades da formação continuada dos profissionais da educação infantil, considerando as exigências da legislação e as concepções da infância em uma relação dialógica com o contexto. Assim, com o objetivo de assegurar

um espaço de interlocução que contribua de forma efetiva com as análises e reflexões, constituindo-se assim, espaço de reflexão e diálogo entre os saberes da formação e os saberes experienciais, de modo a contribuir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na perspectiva da inclusão. Acreditamos na formação docente como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, percebemos assim a necessidade de transformar estes espaços em espaços e tempos promotores de reflexão, avaliação e discussão constantes dos processos e atividades em desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, formação e diversidade.

‘IN LOCO’ PROFESSIONAL QUALIFICATION: DIVERSITY IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: To expand the reflection on the possibilities of continuing education of professionals in early childhood education, taking into account the requirements of legislation, new concepts of childhood and the

dialogical relationship with reality, ensuring a space for dialogue for the analysis and reflection of the child. Practice and teaching-learning processes from the perspective of inclusion. The present experience report aims to present training practices “in loco” of professionals working at “EMEI Zacarias Pereira da Silva”, who serves children from 0 to 3 years old. Providing opportunities for evaluation and discussion among the other activities developed in the institutions, so that the training happens as a continuous process and integrated into daily life, configured not only as a necessity, but as a right and premise for the provision of quality early childhood education.

KEYWORDS: early childhood education, training and diversity

1 | UM POUCO DE HISTÓRIA E MARCOS LEGAIS

Este relato de experiência se refere ao trabalho realizado na rede municipal de ensino de Uberlândia, especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva. Assim, na rede municipal de Ensino, sob diferentes nomenclaturas e gestões públicas, a formação continuada tem sido ofertada aos profissionais de Educação Infantil com formatos diversos: palestras, seminários, e, mais recentemente, por meio da proposta intitulada, Formar Em Rede, em parceria com o Instituto Avisalá¹, que vigorou pelo período de 2008 a 2012.

A formação, neste período, foi destinada aos Diretores, Vice-diretores e pedagogos no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz e estes profissionais seriam os multiplicadores e formadores em suas respectivas unidades de ensino, seguindo um cronograma de trabalho e atividades previamente elaborados pela Assessoria Pedagógica e validado pelo setor mencionado acima.

A partir da Lei 11.444, que institui a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender, em 2013, as formações passaram a acontecer na sede do CEMEPE que prevê formações na sede do CEMEPE, nos polos e nas unidades escolares e em outros espaços formativos da cidade, e com a proposta de que as questões e temáticas de formação emergem nas intituladas “Rodas de Conversa” o ambiente escolar e em outros espaços de escuta. Desde então, a formação se dá em Rede, com a participação efetiva dos núcleos do CEMEPE, dos equipamentos sociais e da comunidade escolar.

Nas unidades escolares, cabe à unidade gestora: diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a educacional e inspetor/a escolar, a responsabilidade de articular e planejar

1. O INSTITUTO AVISA LÁ é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Vários membros da equipe técnica do Avisalá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisalá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF.

a formação nesse espaço ou no Polo onde a escola esteja situada, em parceria com os/as profissionais das unidades escolares circunvizinhas e equipe do CEMEPE. Pensando neste modelo de formação continuada, o presente trabalho surgiu com o objetivo de incentivar práticas de formação descentralizadas, a serem realizadas no interior das Escolas Municipais de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, responsáveis pelo atendimento das crianças entre 0 a 5 anos, e popularmente conhecidas como EMEIs.

A partir da Lei 11.967, de 29 de Setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia em seu anexo IV Descrições das Atribuições das Especialidades nos Cargos: Pedagogo – Especialidades: Supervisor Escolar e Orientador Escolar fica normatizado que a estes profissionais cabe a função, entre outras:

Desenvolver a formação continuada in loco, promovendo e coordenando reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos à prática pedagógica, visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade do ensino; (Diário Oficial do Município de Uberlândia, MG, Ano XXVI, n. 4493, 29 set. 2014. p. 155-207.).

Em 24 de novembro de 2015 é publicada a lei 12.316, na qual consta o cargo de Educador Infantil com jornada de 25 (vinte e cinco) hora semanais, sendo que 01 (uma) hora deverá ser dedicada a estudos e formação continuada, a serem realizados na própria escola onde o servidor se encontra lotado.

A EMEI Zacarias Pereira da Silva, desde 2014, elabora e executa o seu Plano de Formação seguindo os marcos legais e as orientações prescritas pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e o presente relato de experiência corrobora a importância deste espaço de formação.

2 | CAMINHOS PERCORRIDOS

A formação in loco centrada no ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995). Para o autor (1995, p. 27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (1995, p.27). Nóvoa aponta a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações que vivenciam em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham de encontro aos dilemas e experiências de cada equipe de ensino em sua

realidade singular.

Sendo assim, a formação *in loco* tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor. Visa-se promover reflexões sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando ideias, teorizando e produzindo saberes e fazeres pedagógicos específicos da Educação Infantil.

Remetendo este pensamento ao contexto da Educação Infantil, isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

A oferta de formação *in loco* como prática a ser garantida pelas redes de ensino, conforme preceito no artigo 62, inciso 1º da Lei nº 9.394/96, e suas alterações nº 12.796/2013 “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), ainda encontra desafios.

Para garantir uma educação infantil de qualidade com uma ação pedagógica adequada é crucial que o educador tenha uma boa formação inicial para que ele possa organizar seu trabalho a partir dos dez preceitos considerados importantes para essa prática de acordo com KULISZ (2006, p. 29-30), os quais consideramos fundamentais para a educação de crianças pequenas, quais sejam: organização do espaço e materiais; equilíbrio entre atividades livres e dirigidas, garantidas no planejamento; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida e adequada; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotina estável; materiais diversificados e polivalentes; olhar atento e, se possível, individualizado a cada criança; sistema de avaliação e anotações, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, e o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Estes preceitos somados à importância do trabalho com diferentes projetos temáticos, ações pedagógicas que envolvam também momentos do banho, da alimentação e de outros cuidados básicos contribuem sobremaneira para uma Educação Infantil de qualidade sendo, portanto fundamentais no processo de formação e desenvolvimento integral da criança. Tais projetos empreendem ações educativas sobre diversos conceitos, habilidades e atitudes infantis, favorecendo a potencialização das diferentes habilidades

da criança.

Cabe enfatizar que tais preceitos não são percebidos pela equipe da escola, lócus deste trabalho, como receitas prontas, representam sim, a possibilidade de ressignificação do espaço infantil e sua organização educacional, vislumbrando pontos fundamentais que contribuem com as ações e reflexões no interior do ambiente escolar, sendo instrumento da discussão, reflexão, reconstrução e transformação coletivas na EMEI Zacarias Pereira da Silva, de forma a pensar e repensar o trabalho nas escolas visando um atendimento de qualidade, com a garantia do direito das crianças a viverem a infância, e de auxiliá-las em seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

3 | FORMAÇÃO ‘IN LOCO’...

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de formação in loco, consideramos primeiramente a diversidade na Educação Infantil em uma proposta de reflexão conjunta com os profissionais envolvidos de modo a nos permitir dialogar e conhecer os saberes docentes sobre esse público, suas concepções, o que sabem e o que pensam a respeito da diversidade de crianças com as quais interagem, e discutir sobre as ações que possam potencializar os saberes individuais dos alunos e ainda analisar e refletir sobre os pressupostos que os influencia. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções dialogando com os estudiosos e educadores considerados aportes teóricos fundamentais para a interpretação e reconstrução da prática pedagógica.

Para que este momento de formação continuada in loco cumpra seu objetivo, devemos considerar um outro aspecto importante que o sustenta que diz respeito ao tipo de relação que é estabelecido entre as professoras formadoras e o grupo de profissionais. Assim, consideramos de suma importância criar condições emocionais favoráveis, com vínculos afetivos reais entre os profissionais e deles com as formadoras. Sabemos que a interação é fundamental em todo e qualquer processo de aprendizagem, com crianças e/ou com adultos. A construção de uma condição favorável à aprendizagem pressupõe confiança, paciência, respeito às diferenças, seja de posicionamento e/ou de saberes, pressupõe ainda espaço para a divergência e a confrontação, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdo que integram o processo de formação. Utilizamos como estratégias formativas:

- I. Desdobramentos e alternâncias de formadores na EMEI Zacarias Pereira da Silva, contribuindo também como professoras formadoras a Diretora e a Pedagoga, enriquecendo o trabalho e representando sua individualidade de olhar;
- II. Levantamento dos interesses formativos e tabulação dos dados par estruturação e organização de uma formação mais próxima da experiência e realidade do

contexto;

- III. Organização dos horários, programação, cronograma de execução e espaço de formação na EMEI Zacarias Pereira da Silva, local dos encontros de formação a fim de sistematizar a formação;
- IV. Proposição de leituras e discussões de textos selecionados previamente para cada encontro de formação.
- V. Momentos dedicados à prática, a partir da reflexão do material em estudo;
- VI. Palestras, oficinas e debates sobre os temas de interesse e atendendo, na medida do possível, aos anseios dos docentes;
- VII. Reflexão e análise de situações práticas a partir de vídeo/produção das crianças, relatos de experiências dos profissionais favorecendo a conscientização e a percepção de situações-problemas, auxiliando na perspectiva da solução;
- VIII. Observação de atividades realizadas com as crianças, seguidas de reflexão.
- IX. Construção de relatórios como instrumento que possibilita a reflexão organizada sobre a prática.
- X. Registro fotográfico.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a Educação Infantil, implica considerar os vários aspectos próprios da infância, sendo necessário, portanto pensar também nos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que tão pequenas necessitam de um olhar atento e sensível as suas múltiplas linguagens, suas múltiplas maneiras de ver e estar no mundo. Essa é uma etapa que carece de profissionais capacitados que percebam o público da Educação Infantil na sua dimensão histórico social, como um sujeito que produz cultura, que cria e constrói hipóteses sobre a vida, sobre as coisas, sobre o mundo, etc.

O desafio apresentado neste trabalho é o de fato buscar a coerência entre um modelo de formação continuada que seja espaço promotor de reflexão, de análises e de desenvolvimento profissional e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores e educadores infantis têm o direito de experienciar, em seu próprio processo de aprendizagem, práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania...

Esse relato de experiência não tem um fim em si mesmo, pretende ser instrumento de questionamento e ressignificação do fazer e saber docente, de modo a contribuir não apenas para a Educação Infantil de qualidade, mas também para a formação continuada de qualidade para o docente, compreendendo a complexidade e multiplicidade do saber

e do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. **Lei 12.796/13**. Lei que altera a lei 9394/96. D.O.U. DE 05/04/2013, P. 1.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CEDAC. Comunidade Educativa. **O que revela o espaço escolar?** Um livro para diretores de escola. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013, 157 p.

FRIDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil; observação, adequação e inclusão**. 1 ed. São Paulo: (Cotidiano Escolar: ação docente) Moderna, 2012.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **A importância da cultura na educação infantil**. 2014. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-importancia-da-cultura-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KULIZS, Beatriz. **Professoras em cena: O que faz a diferença?** Mediação, 2006

LINO, Dalila Brito. A Rotina diária nas Experiências-chave do Modelo High/Scope. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto alegre: Artmed, 1998 [p. 185-20].

MELLO, S. Al. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOMAURO, B. **Usar a TV na Educação Infantil sem propósito**. Revista Nova Escola. Edição 224, Agosto, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/assim-nao-usar-tv-educacao-infantil-proposito-487229.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

UBERLÂNDIA. **Lei 11.967**, de 29 de Setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXVI, n. 4493, 29 set. 2014. p. 155-207.

UBERLÂNDIA. **Lei 12.316**, de 24 de Novembro de 2015 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXVII, n. 4776, 24 nov. 2015. p. 9.

UBERLÂNDIA. **Lei n. 11.444/13**. Lei Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXV, n. 4203, 26 jul. 2013. p. 1-3.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: DESVELANDO OS VIESES TEÓRICOS QUE CONDUZIRAM TAL PROCESSO FORMATIVO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/04/2020

Luan Henrique Alves

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Mariana – MG

<https://orcid.org/0000-0002-1201-0658>

Jacks Richard de Paulo

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Mariana – MG

<https://orcid.org/0000-0003-1200-5346>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo identificar e discorrer sobre as concepções teóricas e as intencionalidades conceituais que delinearam as ações de formação continuada oportunizadas pelo Curso de Especialização em Mídias na Educação (CEME), ofertado pela UFOP. Adotando a abordagem qualitativa, os dados foram construídos através da análise documental e do questionário aplicado aos egressos do referido curso. Logo, foram interpretados com base nas prescrições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). As análises evidenciaram que o CEME seguiu os preceitos teóricos contidos no modelo ‘forma interativa-reflexiva’ (DEMAILLY, 1995), na tendência crítico-reflexiva (ARAÚJO; SILVA,

2009) e com objetivos de capacitação (MARIN, 1995) levando os sujeitos em formação a refletirem sobre sua prática pedagógica atrelada ao contexto de atuação tornando-os professores autônomos, críticos e emancipados frente à integração das mídias na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Mídias na Educação. Prática Pedagógica.

CONTINUING MEDIA EDUCATION TRAINING: UNVEILING THE THEORETICAL BIASES THAT LED THIS FORMATIVE PROCESS

RESUMO: The present study aimed to identify and discuss the theoretical concepts and conceptual intentionalities that outlined the continuing education actions provided by the Specialization Course in Media in Education (CEME) offered at UFOP. Adopting the qualitative approach, the data were constructed through documentary analysis and the online questionnaire applied to the graduates of that course. Therefore, they were interpreted based on the prescriptions of Content Analysis (BARDIN, 1977). The analyzes showed that the CEME followed the theoretical precepts contained in the ‘interactive-reflexive form’ model (DEMAILLY, 1995), in the critical-reflexive

tendency (ARAÚJO; SILVA, 2009) and with training objectives (MARIN, 1995) taking the subjects in training to reflect on their pedagogical practice in a manner linked to the context of their work, making them autonomous, critical and emancipated teachers in the face of the integration of media in the classroom.

KEYWORDS: Continuing Education. Media in Education. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural, onde se convergem todas as transformações sociais. Isso exige que o professorado esteja melhor preparado para lidar com tais transformações. Fato é que a formação inicial dos docentes não contempla todas as vertentes e desafios que eles encontrarão na prática, sendo necessário que eles participem de cursos de formação continuada – espaço propício de discussão, consolidando nos partícipes base teórica e o olhar crítico sobre sua prática e seu ambiente de trabalho, de modo que estejam mais capacitados para intervir nos aspectos pedagógicos, realizando mudanças significativas nas instituições de ensino e comunidade escolar como um todo (SILVA, 2013).

Na atual sociedade permeada pelas inovações tecnológicas, é relevante adotar currículos educacionais destinados à formação docente, que abordem as competências e habilidades necessárias ao uso das mídias na educação. Isto, pois os nossos alunos, envoltos com os confortos tecnológicos, não se contentam com aulas monótonas focadas apenas na mera transmissão de conhecimentos científicos, por vezes, distantes de suas realidades.

Nesse sentido, o Ministério da Educação implantou o Curso de Especialização em Mídias na Educação (doravante CEME) ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD). Tal curso proporciona formação continuada para o uso pedagógico das seguintes mídias: TV e vídeo, informática, rádio e material impresso. Um dos objetivos do referido programa é integrar as diversas mídias no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a diversificação de linguagens, bem como estímulo à autoria (e coautoria) em variadas mídias (UFOP, 2010).

É inexorável o potencial pedagógico das mídias na promoção de uma educação dinâmica, inovadora, visto que sua linguagem é mais acessível aos alunos, pelo fato de estarem em constante contato com esses recursos. Além disso, as mídias tendem a tornar os saberes teóricos, por vezes abstratos, mais palpáveis e/ou concretos ao aluno. Todavia, não basta apenas usar os recursos tecnológicos como auxílio em sala de aula de forma indiscriminada. É necessário explorar aqueles que são condizentes com a realidade escolar e que possuem relação intrínseca com os conteúdos abordados nas aulas.

Corroborando com essa premissa, Zaionz e Moreira (2016, p. 5) afirmam ser imprescindível formar os docentes de modo que saibam manusear as Tecnologias da

Informação e Comunicação (TICs) e mídias disponíveis. Porém, é ainda mais urgente orientá-lo para que consiga “relacionar o conteúdo com a TIC adequada para que dessa relação se obtenha o maior proveito possível no desenvolvimento dos indivíduos aprendentes”.

Todavia, Fusari (1988) os alerta que os professores sempre foram treinados para promover um processo de ensino e de aprendizagem que corresponda aos anseios econômicos e políticos de cada período, e para tal, as formações têm por base os textos legais que, ao serem apresentados como referência fundamental, regem o que é necessário para a educação escolar.

Face ao exposto, o presente artigo – recorte de uma pesquisa de mestrado, objetiva identificar e discorrer sobre as concepções teóricas e as intencionalidades conceituais da formação continuada oportunizada pelo CEME ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Isto, pois essas concepções conduzem todas as discussões teórico-práticas ao longo da formação, e Fusari (1988) continua nos dizendo que esses textos base das formações não são neutros, podendo expressar as ideologias do grupo que detém o poder político no momento em que foram gerados. Isto evidencia-nos que a formação continuada, em muitos casos, tende a cumprir meramente com os interesses de organismos oficiais externos à escola e não ocasiona momentos de reflexão crítica acerca da prática pedagógica dos professores.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES, MODELOS E TENDÊNCIAS

Caracterizar formação continuada não é uma tarefa fácil se levarmos em consideração as multifaces desse termo. Contudo, partimos da premissa que a formação continuada se comporta como toda e quaisquer ações desenvolvidas pelo professor com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica, desenvolver habilidades e competências para gerir as atribuições próprias da sua função, além de reflexões sobre os avanços e políticas públicas voltadas para sua área de atuação. Ações essas que se realizam posterior a uma formação primária, uma vez que a formação continuada se apresenta atrelada à formação inicial.

A formação inicial centra-se no ensino de um arcabouço teórico e prático visando o desenvolvimento da formação profissional do sujeito. Já a formação continuada pode ser entendida como o alargamento da inicial, construindo um espaço formativo que visa o aprimoramento profissional nas dimensões teórico-práticas no próprio contexto de trabalho, podendo contemplar outras dimensões, como a cultural, por exemplo (LIBÂNEO, 2008).

Em Gatti (2008), percebemos de forma abrangente as diversas ações que estão sob a definição de formação continuada, compreendendo (i) práticas diversas que visam o desenvolvimento profissional; tais como, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os

pares, participação em congressos, palestras, dentre outros, e (ii) cursos institucionalizados e ofertados após a conclusão da graduação ou início do magistério. Aproximamos nossa pesquisa da concepção apresentada nesta segunda dimensão, visto que o CEME se comporta como uma especialização *latu sensu*, ofertada por uma IES, ou seja, vincula-se a uma estrutura e organização institucional, direcionado a professores que tenham concluído, no mínimo, a graduação ou formação inicial.

A ideia de formação permanente é imprescindível na carreira docente, pelo fato de que na escola se convergem as inovações da sociedade, problemas socioeconômicos, diversidade cultural, dentre outras realidades que constituem a formação humana que não são contempladas integralmente na formação inicial, dado o caráter mutável da sociedade que altera significativa e continuamente o perfil dos alunos (LIBÂNEO, 2008).

Esses alunos adquirem novos valores em consequência aos avanços das mídias e TICs, crescimento e/ou surgimento de problemas sociais, violência e outros fatores que influem diretamente nas relações professor-aluno, aluno-escola e aluno-aluno, daí a imperiosidade de promover a formação continuada que, para Libâneo (2008, p. 228) “pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

Neste sentido, torna-se salutar discutir sobre os modelos de formação continuada, entendendo que o conhecimento desses poderá resultar na elaboração de melhores estratégias formativas. Demailly (1995) denomina esses modelos de ‘forma’ com a intencionalidade de apresentar a formação continuada como um espaço profícuo para reflexão acerca dos desafios educacionais, visto que a ação de ‘formar’, em sua perspectiva, é uma “função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (p. 142), ou seja, essa modalidade de formação deve focalizar a mudança das práticas do professorado.

O primeiro modelo discutido por Demailly (1995) intitula-se ‘forma universitária’, e é caracterizado pela transmissão do saber e da teoria. A reciprocidade na relação formador-formando e a valorização do caráter pessoal do ensino ministrado pelo formador marcam esse modelo. Em outras palavras, a relação estabelecida entre ‘mestre e discípulo’ outorga ao primeiro a responsabilidade de transmitir os conhecimentos teóricos e socializar as suas experiências e saberes constituídos.

Na ‘forma escolar’, segundo modelo apresentado por Demailly (1995), é designado aos formadores o papel de transmitir os conhecimentos que compõem o programa oficial de formação elaborado por órgãos externos à escola e aos professores. Contrário à ‘forma universitária’, o modelo em exame se apresenta como obrigatório tanto para o formador quanto para os sujeitos em formação. Sendo o primeiro eximido de expor qualquer posição de caráter individual, devendo fundamentar suas falas no programa que ensina, atendendo os objetivos e interesse da instituição mantenedora.

O terceiro modelo de formação continuada definido por Demailly (1995) é intitulado ‘forma contratual’. Como subentende-se pelo nome, ele é resultante de um contrato entre formador e formando, podendo haver outros parceiros. Esse contrato poderá ser firmado entre a instituição responsável pelo formador e o órgão ou setor que deseja contratá-lo, entre a instituição e o formando, mediado pela instituição ou órgão ao qual o formando está vinculado ou entre a instituição formativa e a empresa cliente. Após negociação, as modalidades de formação são ofertadas com vistas a atender as necessidades da parte contratante.

E, por fim, o modelo ‘forma interativa-reflexiva’. A relação de aprendizagem mútua entre formador e sujeito em formação na busca de resolução de problemas reais do cotidiano escolar, bem como aqueles ligados às práticas dos professores, caracterizam o presente modelo. Nesse, predomina-se o trabalho colaborativo, em que por meio da reflexão e troca de conhecimentos, constroem-se saberes que atendam às demandas da turma e as demandas que decidiram resolver.

Para Demailly (1995, p. 145, grifos do autor), esse modelo desenvolve a “capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes [...] que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica”. Há de se ressaltar a figura do formador que se comporta como mediador nesse modelo, diferentemente da ‘forma escolar’ em que sua função se resume à mera transmissão de conteúdos organizados verticalmente.

Avançando nas discussões e fundamentados em Araújo e Silva (2009), percebemos duas tendências nos programas de formação continuada que emergiram na década de 90, quais sejam: a liberal-conservadora e a crítico-reflexiva. A primeira, dado seu caráter conservador, considera o professor como um sujeito passivo na formação, já a segunda, envolve-o no processo de forma mais ativa, dado seu caráter emancipatório.

A tendência crítico-reflexiva, por sua vez, vislumbra o professor como sujeito participante no processo de formação continuada, incentivando-o a apropriar-se dos saberes em busca de autonomia e a construção de uma prática crítica que o leve a refletir sobre a vida cotidiana escolar e suas experiências profissionais. A reflexividade sobre a própria prática marca essa tendência, aproximando-a dos modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1995).

No que tange a legislação educacional brasileira, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, notamos diversos termos que foram designados para se referir à formação continuada. Dentre eles, temos: capacitação (Art. 61, Inciso I; Art. 62, § 2º; Art. 87, § 3º, Inciso III); aperfeiçoamento (Art. 67, Inciso II; Art. 70, Inciso I); treinamento em serviço (Art. 87, § 4º), o qual foi revogado por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Os termos ora apresentados se juntam com outro – a reciclagem, que segundo Marin (1995) foram comumente utilizados no passar dos anos para caracterizar ações de formação continuada. Para a autora, é imperioso refletir criticamente cada um dos

termos, visto que são os conceitos a eles atrelados que justificam a tomada de decisões e a proposição de ações formativas.

Ao analisar o verbete ‘reciclagem’, Marin destaca sua inadequação com os processos de formação pedagógica, pois dele depreende-se a necessidade de “haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma” (MARIN, 1995, p. 140). O termo reciclagem é comumente utilizado para designar processos de transformação de resíduos em outros objetos, assim, a alteração ocorrida no material durante esse processo é radical e discrepante com a ideia de atualização pedagógica. Em consequência a adesão desse termo, muitas iniciativas de formação continuada se mostraram ineficazes dada a descontextualização e superficialidade da oferta, além de não contemplarem a complexidade do ensino e da educação (MARIN, 1995).

Partindo dos sinônimos de ‘treinamento’ (tornar apto, capaz de realizar determinada tarefa), Marin, dialogando com outros autores, expõe que, em alguns casos, o termo ‘treinamento’ está relacionado com a modelagem de comportamentos descartando o emprego da inteligência na realização de funções designadas ao sujeito. Nesses casos, quando esse termo pressupõe ações meramente mecânicas, torna-se inconcebível usá-lo para definir os processos de formação continuada.

Outro termo posto em pauta é a ‘capacitação’. Marin (1995) postula dois enunciados para defini-lo, sendo o primeiro tornar capaz, habilitar e o segundo engloba as ações de convencer e persuadir. O primeiro enunciado contempla ações que, para a autora, são coerentes com a ideia de formação continuada, haja vista a necessidade de o sujeito tornar-se capaz de exercer a docência, dispondo as condições de desempenho inerentes à função. Assim, tal termo rompe com a ideia de o magistério se desenvolver por meio de um dom inato ou em caráter vocacional.

As ações de convencimento e persuasão que integram o segundo conjunto de significados, se apresentam contrárias aos pressupostos que devem conduzir a formação de professores. Para Marin (1995), os professores devem conhecer, analisar e aceitar ideias por meio da criticidade, fazendo o uso da razão, pois caso sejam persuadidos ou convencidos sobre determinadas ideias a formação se comportará como doutrinação docente.

Em relação ao termo ‘aperfeiçoamento’, Marin (1995) reconhece sua pertinência na área da formação continuada, quando utilizado na intenção de corrigir defeitos alcançando graus mais elevados de instrução. Porém, critica-o por reconhecer as limitações características da educação, visto que ela se constrói por meio de tentativas, acertos e erros, dados os fatores intervenientes nesse processo. A crítica é tecida com base nos significados que o referido termo exprime, tais como: tornar algo ou alguém perfeito, ações que se apresentam contrárias à essência da educação que é a educabilidade do ser humano. Para além, Marin ressalta que sempre há possibilidades de melhoria na

docência, mas todos possuem seus limites, tornando a ideia de perfeição inatingível e utópica.

Por fim, os modelos e termos relacionados à formação continuada não são encontrados na prática como estado puro de aplicação, devem ser vistos como “ideais-tipo” (DEMAILLY, 1995, p. 145), constituídos a partir de perspectivas teóricas com o objetivo de analisar as propostas de formação postas ao professorado. Por conseguinte, é importante percebermos, que de acordo com os objetivos e necessidades, um mesmo processo de formação poderá ser formulado integrando mais de um termo e modelo, não necessariamente cada ação formativa será caracterizada por apenas um dos paradigmas aqui apresentados, ao passo que comumente haverá uma certa predominância de um sobre o outro.

3 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que nos permitiu analisar a percepção dos sujeitos envolvidos quanto ao tema pesquisado, levando em consideração sua subjetividade e experiências construídas ao longo do processo formativo viabilizado pelo CEME, além de percebermos as nuances teóricas presentes nos documentos pedagógicos que regiram o curso em exame.

O *corpus* de dados da pesquisa foi composto pelas informações oriundas da análise documental no Projeto Pedagógico do Curso (UFOP, 2010) e das verbalizações dos professores egressos dessa formação expressas no questionário online aplicado com o auxílio da plataforma *Google Forms*. Os dados foram submetidos ao método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para procedermos com as análises, organizamos os dados em três categorias *a priori* advindas do recorte teórico, objetivando compreender o CEME (i) quanto ao modelo; (ii) quanto à tendência conceitual; e (iii) quanto aos objetivos.

Os sujeitos que compuseram a população dessa pesquisa foram 32 dos 123 professores egressos do CEME referente a oferta de 2014/2015, que voluntariamente aceitaram nosso convite e forneceram os elementos que posteriormente foram submetidos à análise. O referido curso foi ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD) pela UFOP em parceria com nove Polos de Apoio Presencial, vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizados em cinco cidades de Minas Gerais e quatro do estado de São Paulo.

4 | ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

As reflexões aqui tecidas advêm das análises realizadas no Projeto Pedagógico do Curso confrontadas com as verbalizações dos sujeitos expressas no questionário no

intento de entender os vieses teóricos e objetivos que marcaram a oferta desse processo formativo.

4.1 Quanto ao modelo

O texto do Projeto Pedagógico do CEME traz indicadores que permitem qualificá-lo como modelo ‘forma interativa-reflexiva’. Esse preocupa-se em associar o contexto que os alunos em formação estão inseridos, promovendo espaços de reflexão entre os pares a fim de viabilizar as trocas de experiências. De igual modo, esse modelo promove reflexões sobre as situações enfrentadas pelos sujeitos no dia a dia, bem como a resolução de problemas inerentes à atividade profissional, propiciando o desenvolvimento da autonomia¹ para aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua prática pós- formação.

Dentre as unidades de registro que se assemelham a forma interativa-reflexiva obtidas na análise documental, destacamos: “contribuir para a formação continuada de profissionais em Educação, para o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano da escola, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem” (UFOP, 2010, p. 5, grifo nosso).

O trecho sublinhado indica um processo formativo que promove condições aos participantes de refletirem sobre as necessidades e realidades pedagógicas do seu contexto de trabalho, além de promover a resolução de problemas educacionais. Tais características são próprias da forma interativa-reflexiva.

Ainda nesse contexto, evidenciamos outros dois pressupostos do curso expostos no Projeto Pedagógico que corroboram com nosso entendimento quanto ao modelo de formação predominante. Veja:

No reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o educador;

Na inclusão, considerando a oferta de percursos compatíveis com a formação prévia, as necessidades e a expectativa dos participantes, e na metodologia da resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista (UFOP, 2010, p. 9, grifo nosso).

Em ambas as citações, destacamos as ações que estão contempladas no Projeto Pedagógico do Curso que visam à aplicação dos conhecimentos na prática dos sujeitos em formação. Ou seja, o CEME oportunizou espaços reflexivos que permitiram aos cursistas vislumbrarem situações de aplicação dos conhecimentos trabalhados em cada disciplina. Ademais, as discussões e atividades que visavam a resolução de problemas do cotidiano, podem ter construído as condições teóricas desencadeadoras do refinamento da prática

1. O conceito de autonomia adotado na presente discussão se pauta em Pareschi e Martini (2017, p. 49), a saber, trata-se de “um processo ao qual o indivíduo assume para si sua própria trajetória de vida, sempre estabelecendo vínculo com o coletivo social

pedagógica dos egressos de modo que tenham criticidade no uso das mídias.

Entre as verbalizações dos sujeitos expressas no questionário, encontramos indicadores que assemelham o curso a dois modelos, quais sejam: forma universitária e forma interativa-reflexiva. Ressaltamos que, para Demailly (1995), cada ação formativa pode apresentar traços de diversos modelos e não necessariamente de apenas um.

Em cada uma das verbalizações apresentadas a seguir, percebemos ações que enquadram o CEME no modelo ‘forma interativa-reflexiva’, visto que ele promoveu momentos de reflexão sobre a prática, minorando os frequentes distanciamentos existentes entre a teoria e prática. Na voz dos professores egressos que corroboram o presente modelo, temos: *“as leituras me possibilitaram refletir sobre minha prática docente e as possibilidades que tinha sobre a utilização das mídias e tecnologias”* (Laura), *“as trocas de vivências oportunizadas pelos fóruns, atividades e encontros, enriqueceram minha prática pedagógica”* (Alice) e *“Importante foi o “contato” com colegas professores de diferentes áreas do conhecimento que relatavam exemplos práticos de aplicação dessas mídias no dia a dia de suas escolas”* (Gabriel)

Por fim, encontramos apenas uma unidade de registro entre as verbalizações dos sujeitos que faz menção ao modelo ‘forma universitária’, a saber: *“outro aspecto importante foi a demonstração de exemplos de aplicação que me encorajou a utilizá-las [as mídias] como recurso pedagógico junto e essa nova geração atendida em tecnologia”* (Eduarda).

A fala acima ilustra uma das características mais marcantes do modelo ‘forma universitária’, qual seja, a troca de experiências entre o formador e os sujeitos em formação. Nesse, o formador socializa com os cursistas situações fruto da sua prática e experiência profissional, porém, de modo reflexivo, e não como a mera transmissão de fórmulas e manuais a serem seguidos (DEMAILLY, 1995). Esses exemplos de aplicação passam por etapas de análise reflexiva entre os sujeitos envolvidos a fim de, paulatinamente, desenvolverem a leitura crítica dos formandos quanto a replicação dessas experiências.

4.2 Quanto à tendência conceitual

No Projeto Pedagógico do Curso encontramos duas unidades de registro que o assemelham à tendência crítico-reflexiva, ambas focam no desenvolvimento da autonomia do cursista, peculiaridade relativa à referida tendência. Para exemplificar apresentamos as unidades de registro, veja: *“garantir aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de cinco mídias básicas: material impresso, televisão e vídeo, rádio e informática”* (UFOP, 2010, p. 5, grifo nosso) e *“o currículo do Curso de Especialização em Mídias na Educação tem como eixo a utilização de diferentes recursos de apoio à aprendizagem e à autoria nas diferentes mídias”* (Ibid., p. 8, grifo nosso).

Podemos perceber que o CEME objetiva desenvolver a independência dos cursistas

em relação a produção de conhecimentos por meio das mídias estudadas, e a partir delas, explorar outros recursos. Mais do que simplesmente apresentar as formas de utilização de algumas mídias principais, o curso traz em seu bojo o compromisso de emancipar os docentes de modo que enriqueçam sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promovam melhorias no ensino ofertado. Entendemos, embasados em Araújo e Silva (2009), que a emancipação ora discutida é característica fundamental para caracterizar a tendência crítico-reflexiva como condutora do CEME, uma vez que nessa há uma grande valorização do professor como sujeito ativo de sua aprendizagem.

A análise documental demonstrou não haver indicadores da tendência liberal-conservadora nos documentos do curso. Resultado igual encontramos ao analisar as respostas dos participantes ao questionário. Encontramos quatro unidades de registro que evocam a tendência crítico-reflexiva e nenhuma a respeito da liberal-conservadora. Essa simetria nos resultados nos autoriza a afirmar que o CEME foi ofertado com o objetivo de motivar os participantes a refletirem sobre sua prática, valorizando seu contexto de atuação, além de demonstrar preocupação quanto ao envolvimento dos professores em seu processo formativo.

Na voz dos sujeitos, temos: *“depois do curso perdi o medo de tentar usar e solucionar os problemas que as mídias apresentam quando necessito delas; antes pedia tudo para meu filho, hoje resolvo praticamente tudo sozinha”* (Joana), *“a partir do estudo realizado foi possível adquirir habilidades e confiança para preparar e realizar aulas dinâmicas”* (Beatriz), *“a partir do curso tenho opção de outras ferramentas que podem ser utilizadas na prática pedagógica”* (Sofia) e *“através da formação pude reavaliar minha prática inserindo as mídias e tornando as aulas mais atrativas e interativas”* (Nicole).

As falas acima, em especial das professoras Joana e Beatriz, revelam claramente o caráter emancipatório inerente à tendência crítico-reflexiva que, com base em nossas análises, permeia a oferta do CEME. Um professor emancipado é aquele tem domínio sobre os diversos recursos pedagógicos e tecnológicos que estão a cargo da educação. Emancipação, ao nosso entender, é a capacidade de lidar com as particularidades da sala de aula e proporcionar, de modo planejado, um processo de ensino e aprendizagem que sejam significativos aos alunos e que os desenvolva intelectualmente. E, sobretudo, o professor emancipado é capaz de inovar em sua prática e não se detém aos rotineiros recursos, ou melhor, na mesma forma de utilizar tais recursos, mas sempre ressignificam sua atuação.

4.3 Quanto aos objetivos

Localizamos no Projeto Pedagógico do Curso duas unidades de registro que se relacionam aos indicadores do objetivo de capacitação. Vasculhamos o material a fim de identificar alguma unidade de registro que apresentasse relação com os outros objetivos,

porém, sem sucesso. Desta forma, tomando por base apenas a análise desse primeiro documento, podemos inferir que o CEME foi ofertado com o objetivo de ‘capacitar’ os professores da educação básica.

Embora a palavra ‘capacitar’ não tenha sido grafada nos documentos que regem o CEME, notamos a presença de ações que visam o cumprimento desse objetivo, quais sejam: habilitar e desenvolver competências e as habilidades do docente. Vide as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso: “habilitar o docente para produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem (UFOP, 2010, p. 5) e “estimular a formação do leitor crítico e a criação de projetos de uso integrado das mídias disponíveis e favorecendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para seu manejo assim como na gestão em tecnologia (Ibid., p. 6).

Note, nos trechos acima, a preocupação do programa em tornar os professores participantes capazes de desenvolver sua prática pedagógica permeada pelas mídias disponíveis na escola. Tal preocupação resultou em objetivos pedagógicos que promoveram espaços dialógicos de discussão de modo a desenvolver nos participantes uma postura crítica frente às mídias.

Nas vozes dos sujeitos encontramos duas unidades de registro que configuram o curso como ‘capacitação’. Em relação ao objetivo ‘capacitar’ temos as seguintes afirmações expostas abaixo extraídas do questionário aplicados aos egressos: “o *curso de pós-graduação em Mídias, me ofereceu formação teórica e prática necessárias para fomentar meu planejamento pedagógico e me habilitar a trabalhar com as mídias nas minhas aulas*” (Alice) e “*pelos estudos teóricos foi possível adquirir habilidades práticas*” (Beatriz).

Em cada uma das verbalizações acima é possível perceber ações formativas para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da docência, principalmente, no tocante à integração das mídias na prática pedagógica. Ao retomarmos as discussões de Marin (1995) confrontando-as com os dados ora apresentados, nos sentimos autorizados a dizer que a intenção de capacitar os professores prevaleceu durante todo o desenvolvimento do curso. Tal ação se mostra pertinente aos escritos de Marin (1995), uma vez que, para ela, a capacitação resulta em tornar o professor capaz de realizar suas atribuições de forma crítica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar, por meio das análises realizadas, que a oferta do CEME seguiu os preceitos teóricos contidos no modelo interativo-reflexivo, na tendência crítico-reflexiva e com objetivos de capacitação. Esse fato nos indica que as discussões e demais atividades

propostas no decorrer da formação objetivaram: (i) a resolução de problemas ligados à prática e/ou ao contexto dos professores, e a produção de conhecimentos a partir da troca de experiências e de saberes; (ii) o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria prática e da postura ativa do sujeito em relação ao seu processo de formação, além do aguçamento do senso crítico do egresso na condução de sua prática pedagógica; e (iii) o desenvolvimento das habilidades docentes necessárias para integrar as tecnologias na sala de aula observando os objetivos de ensino.

Nesse sentido, o seu viés teórico está focado no fomento de uma formação atrelada ao contexto que o sujeito está inserido e constituição de uma postura reflexiva acerca da própria prática. Além disso, visa desenvolver as habilidades de cada indivíduo tornando-os capacitados para utilizar as mídias como apoio no processo de ensino e de aprendizagem, bem como serem autores de suas próprias práticas.

Por fim, torna-se fundamental que o CEME continue explorando e integrando as realidades vivenciadas no contexto de atuação dos sujeitos participantes, de modo que a formação proposta assuma a integralidade do docente e possa, de fato, resultar em alterações expressivas no seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4694/4190>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.
- FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10285>>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação Continuada. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. 5. ed. Goiânia: MF, 2008. p. 225-234.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs.). **Cadernos CEDES 36**. São Paulo:

Papirus, 1995. p. 13-20.

PARESCHI, Claudinei Zagui; MARTINI, Claudinei José. A autonomia na EaD. **Educação em Foco** [eletrônica], Edição n. 9, p. 44-53, 2017. Disponível em: <<http://portal.unisepe.com.br/unifia/educacao-em-foco/ano-2017/?getContent>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, Vânia Fernandes. **Formação docente e centro de ciências**: estudo sobre uma experiência de formação continuada de professores de química. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102044>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **Projeto Pedagógico do curso de especialização em Mídias na Educação**. Ouro Preto, MG, 2010

ZAIONZ, Rozane; MOREIRA, Herivelto. Formação continuada de professores e os desafios das novas tecnologias. **Rediv**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/redivi/article/viewFile/9728/5468>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE, PERSPECTIVAS LEGAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA

Data de aceite: 01/07/2020

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
UENF

Universidade Estácio de Sá - UNESA
Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC
Mestre e Doutoranda em Cognição e Linguagem
– UENF

Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa
Mestre em Cognição e Linguagem – UENF.

Bianka Pires André
Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF

Resumo: A educação inclusiva surge como desafio central das escolas a fim de superar a lógica da exclusão, uma fase de um processo histórico, que vem sendo superado a partir de lutas, políticas públicas e histórias de superação. A fim de compreender os fatos que influenciam as práticas aplicadas no cotidiano das pessoas com deficiência e facilitar o entendimento acerca dos motivos que envolvem o processo de inclusão social no Brasil e no mundo, este trabalho, objetiva ressaltar a importância da qualificação de uma formação docente e da necessidade de um profissional que deve assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos, tentando todas as estratégias de

ensino necessárias. Para assegurar os direitos e deveres tanto dos profissionais da área da educação, como das pessoas com deficiência, foram instituídas Leis que serão abordadas ao longo do texto e que regulamentam os serviços que devem ser prestados, e de que forma precisam ser realizados. Diante do exposto, se faz necessário ressaltar que a discussão apresentada não pretende esgotar o assunto, e sim de expor de que forma essa formação vem sendo constituída na perspectiva inclusiva, entendendo que estamos no caminho, perpassando por um longo processo, vislumbrando uma educação de qualidade, onde não há distinção entre saberes e pessoas, visando sempre a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Legislação. Inclusão Escolar

ABSTRACT: Inclusive education emerges as a central challenge for schools in order to overcome the logic of exclusion, a phase of a historical process, which has been overcome through struggles, public policies and stories of overcoming. In order to understand the facts that influence the practices applied in the daily lives of people with disabilities and facilitate understanding about the reasons that involve the process of social inclusion in Brazil and in

the world, this work aims to emphasize the importance of qualifying teacher education and the need for a professional who must take responsibility for the education of their students, trying all applied teaching strategies. To ensure the rights and duties of both education professionals and people with disabilities, Laws have been instituted that will be addressed throughout the text and that regulate the services that must be provided, and how they need to be carried out. Given the above, it is necessary to emphasize that the discussion presented is not intended to exhaust the subject, but to explain how this formation has been constituted in an inclusive perspective, understanding that we are on the way, going through a long process, envisioning a quality education, where there is no distinction between knowledge and people, always aiming at school inclusion.

KEYWORDS: Teacher Education. Legislation. School inclusion

INTRODUÇÃO

Somos seres diferentes, seja interna ou externamente cada um possui suas características que são particulares e incrivelmente únicas (BENEVIDES, 2003). Todos aqueles com quem compartilhamos momentos nos transformam gerando em nós um movimento contínuo que mesmo quando estamos fisicamente parados, ainda nos sentimos em constante ação, e a esse movimento podemos chama-lo de vida.

A Educação que, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2002), se trata de uma aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. A considerar esses fatos, este trabalho busca oferecer informações que possuam a finalidade de facilitar conhecimento acerca da formação docente de maneira eficaz e segura, assim como evidenciar a partir das Leis que direcionam a educação inclusiva e suas garantias legais, como as Leis de Diretrizes e Bases, a Declaração de Salamanca, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei Brasileira de Inclusão.

De acordo com Mattos e Leonel (2011), mesmo com o amparo destes documentos ainda é perceptível que existem carências na educação inclusiva. O fato de almejar essa educação já caracteriza um caráter positivo, e discorrer sobre isto em documentos oficiais é um grande avanço. Embora, sabe-se que a inclusão não se faz por decreto; é um processo lento que implica em mudanças significativas nas estruturas sociais e principalmente no meio escolar.

O processo de formação docente impacta diretamente em todo sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) preconiza que todos os sistemas de ensino têm que assegurar o direito à educação de todos e em seu capítulo V, é ressaltado que “entende-se por educação especial[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, ao mesmo tempo que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Este é o processo onde almejam diminuir questões, buscar soluções e igualar as oportunidades para todos.

Glat e Blanco (2007), apud Mazzota e D'antino (2011) afirmam que ainda que as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esse discurso é uma forma de cumprir as exigências legais que lhes são impostas.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Diante da necessidade de práticas educacionais que possibilitem o acesso à aprendizagem para todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, a necessidade da presença de um docente mediando esse processo e, estando em contato direto com o aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades, a formação desse se tornou uma preocupação política e social, principalmente no que tange à formação docente para a atuação com a diversidade, o que “denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência” (ROZEK, 2012, p. 137).

Historicamente, a formação dos professores de educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns - do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil - e de professores especializados nas diferentes deficiências (OLIVEIRA, 2004, p.241).

Nos dias atuais, em que as diferenças devem ser valorizadas, fomentadas pela legislação vigente, é posto um desafio aos docentes, visto que antes, os alunos com deficiência - que antes eram matriculados em classes ou escolas especiais - hoje estão inseridos em classe regular, devendo haver, assim, uma união entre ensino regular e educação especial, demandando do professor uma formação mais ampla e complexa, para que se garanta, além do acesso, também a permanência e a aprendizagem do aluno.

A partir da Declaração de Salamanca, foi homologada a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994.

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Art. 1º)

Apesar das exigências e da incumbência de proporcionar os conteúdos que possibilitem o trabalho com a diversidade, devemos estar atentos se esses conteúdos realmente atendem a essa perspectiva, visto que temos percebido que a formação não atende aos desafios propostos pelas demandas atuais. Nesse sentido, Bueno (1999)

aponta que:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com os conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, explicita sobre a responsabilidade com a formação em seu artigo 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDB refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ao observar o artigo 59 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), fica claro que os professores capacitados para atuar junto às classes regulares, com alunos com deficiência, são aqueles que, no decorrer de sua formação, tiveram conteúdos ou disciplinas voltadas para a perspectiva inclusiva e com competências para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, Art. 59)

Considerando ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, definem e implementam respostas educativas a essas necessidades, apoiam o professor da classe comum, atuam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001)

Quanto à formação docente acerca da inclusão, Mantoan (2006) evidencia que o currículo dos cursos de formação precisa ser alterado para que os docentes saibam trabalhar com a diversidade, “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p.55).

A Secretaria de Educação Especial tem publicado livros e textos que podem ser utilizados pelas escolas e professores a fim de obter esclarecimentos e fomentar a prática inclusiva. Voltados para a formação continuada de gestores e professores, em 2005 foi publicado o livro *Educar para a Diversidade* e, em 2006, foi publicada uma coleção de artigos nomeados *Experiências Educacionais Inclusivas*, assim como o livro *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem*.

Na resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) foram instituídas as diretrizes para os cursos de pedagogia e foi deliberada a extinção das habilitações nesses cursos. De acordo com Michels (2011), esse documento não apresenta nenhuma preocupação quanto à formação docente para atuação junto aos alunos com deficiência, apenas determina que todos os professores devam ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial. Assim, a formação em educação especial não seria mais realizada junto ao curso de pedagogia, ficando a cargo das especializações e dos aperfeiçoamentos. Apenas com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no final desta década que foi criada a licenciatura em educação especial em algumas universidades do país.

Ainda em 2006, foi lançada por consultores do MEC a coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006), em oito volumes voltados para os diversos tipos de deficiências: múltipla, física, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual e, ainda, para altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Mendes (2002, p. 79) coloca que “o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado do que especial”.

Em benefício do aluno com deficiência, que estuda em classe regular, far-se-á necessária uma parceria do professor regular com o professor que atua em sala de recursos, pois o professor do AEE pode utilizar-se de seus conhecimentos técnicos sobre

as deficiências enquanto que o professor que atua na classe regular contribui com a sua vivência com aquele aluno, reconhecendo suas limitações e potencialidades.

O mesmo autor, Mendes (2004), pontua que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

Para que a perspectiva inclusiva se torne efetiva, os professores precisam estar capacitados para atender a essa diversidade, além de ter condições de trabalho, recursos para a realização das adaptações físicas e materiais e também formação continuada.

Devemos considerar que a formação docente não deve ser diferente para os que atuam no ensino regular e para aqueles da educação especial. A formação precisa preparar todos os docentes para atuar com a diversidade, garantir a reflexão de suas estratégias, assim como é demonstrado por Carvalho (2003, p.169):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

A partir de uma formação sólida, ao defrontar com a diversidade em sala de aula, o professor estará preparado para modificar a sua prática, percebendo que não existe algo pronto para determinada deficiência e que cada aluno possui suas especificidades. Sobre os anseios dos professores nas formações, Mantoan (2015) coloca que eles buscam:

Uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2015, p.79).

A busca por formação continuada geralmente surge após a matrícula do aluno com deficiência. Anseia-se por uma resposta imediata e pronta, mas no processo inclusivo e em nenhum contexto educacional há uma regra ou cartilha que atenda a todos os alunos. Portanto, é necessário que os professores se preparem para atuar com a diversidade, no intuito de conhecer e compreender as diferenças.

A inclusão não deve acontecer apenas em resposta a uma lei ou a um decreto, deve ser uma mudança de atitude, de concepção, de valores. E para que essa quebra de paradigma ocorra, demanda tempo, vontade de mudar e, principalmente, formação. A inclusão deve ocorrer de forma contínua, mas também deve ser planejada. O professor deve estar capacitado antes de receber o aluno com deficiência. Toda a escola deve estar preparada, adaptada, capacitada para que a inclusão possa acontecer de forma significativa.

[...] se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não-especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da absorção, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas (MICHELS, 2004, p. 158-159).

Romper com as barreiras requer mudanças que vão além da formação, são mudanças na forma de pensar. Atuar com a inclusão requer desejar e, principalmente, acreditar na potencialidade de todos os alunos, requer acessibilidade, como pontua Sassaki (2009), que pode ser instrumental, programática, comunicacional, metodológica, mas, em nosso contexto, é indispensável que os professores tenham acessibilidade atitudinal, que é a supressão de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias.

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades (POKER, 2003, p.46-47).

A formação docente para a inclusão precisa estar baseada em conhecimentos científicos a respeito das habilidades e competências para atuar nesse contexto. O professor que está em contato constante com o seu aluno, conhecendo suas limitações e potencialidades, deve estar preparado para adaptar o conteúdo, selecionar a metodologia e a estratégia que favoreça o alcance da aprendizagem de todos os alunos.

Neste pensamento, Mantoan (2006) destaca que:

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condições indispensáveis para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização (MANTOAN, 2006, p. 60).

A sala de aula é um lugar de aprendizagem, de desenvolvimento e, conseqüentemente, de socialização. Colocar a socialização como único objetivo é desacreditar das potencialidades dos alunos em aprender e também do professor em ensinar.

Nesse contexto, Santiago e Santos (2015, p. 492), ao citarem o processo de formação de professores, apontam que “a crença do professor em sua capacidade de ensinar pode propiciar a aquisição de resultados específicos e maior qualidade no processo de ensino”. Quando o professor acredita em suas próprias potencialidades de ensinar, o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma significativa. Mas, para que ele acredite em seu potencial, é necessária uma formação consistente, reflexiva e o apoio dos demais atores do contexto escolar.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

O acesso ao ambiente educacional é garantido por lei, mas, para que ocorra o desenvolvimento dos alunos com deficiência, é preciso capacitar os docentes para intervir nesse contexto, gerando as condições necessárias para que eles se beneficiem e aprendam, estimulando as potencialidades de cada aluno a partir de práticas heterogêneas, considerando a singularidade e a complexidade de cada indivíduo.

Para a efetividade do processo de inclusão, o professor precisa abandonar o comodismo e a busca de turmas homogêneas, que na verdade nunca existiram. Nesse contexto:

São os alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns que estão impondo a nós professores uma reflexão mais séria acerca da nossa concepção de escola e das nossas práticas pedagógicas. E já existem, no país todo, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, inúmeras experiências bem-sucedidas de pessoas e entidades que, com responsabilidade, sem alarde e com fundamentação científica sólida, estão abrindo o caminho da educação inclusiva e eliminando as velhas e bolorentas práticas excludentes da pedagogia tradicional (SARTORETTO, 2006, p. 274).

Há de se romper com o tradicional, pensar diferente, buscar uma formação reflexiva que permita o diálogo entre a teoria e a prática, acolhendo a diversidade e diversificando também nas práticas pedagógicas para que nossos alunos não fiquem apenas integrados. Com essa mudança e chegada dos alunos com deficiência em sala de aula, e posterior formação, muitos professores têm procurado individualmente uma formação.

A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente (GARCIA, 2013, p. 110).

Podemos inferir que a formação dos docentes que atuam em sala de aula atualmente não possibilita a inclusão. O professor, como ator principal nesse processo, está em contato direto com os alunos e é cobrado pelo rendimento de todos eles, independente das questões sociais, emocionais e patológicas, como uma formação ínfima que não contempla todas as questões vivenciadas no cotidiano escolar.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A discussão apresentada a seguir sobre formação continuada não tem a intenção de esgotar o assunto, e sim de expor brevemente como essa formação vem sendo constituída na perspectiva inclusiva.

A formação continuada tem sido considerada como possibilidade de melhorar a

qualidade da educação, seja através do esforço individual do professor - na busca de complementar a sua formação inicial, que é insuficiente para cumprir as exigências do mercado de trabalho - seja através da formação em serviço pelas próprias instituições, que por serem mais curtas que a inicial, são também mais econômicas e também não precisam que os professores se ausentem, por acontecerem em serviço.

Observa-se que os saberes necessários à prática educativa no âmbito da inclusão não devem estar restritos a sua formação inicial, à nível de graduação, mas é primordial que ocorra também ao longo das atividades profissionais. No entanto, a formação inicial deve fornecer uma base significativa para a formação continuada, sempre na busca de uma pedagogia que favoreça a diversidade, assim como afirma Pinheiro (2010):

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010, p. 71).

O tempo de formação inicial é um tempo restrito, mas de extrema importância para se estabelecer as bases teóricas que serão utilizadas na prática, enquanto que a formação continuada - ou formação permanente, ou ainda formação em serviço - deve ser uma constante na prática docente, diante das mudanças vivenciadas no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999) demonstra a necessidade de se compreender como a formação continuada deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente, encarando os professores em todas as suas dimensões (individual, coletiva, profissional e organizacional).

É preciso perceber que essa formação possui um diferencial relacionado ao aprofundamento e à especialização, como também à ampliação e à consolidação das práticas. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional (ANDRADE, 2005).

Na perspectiva inclusiva, o professor precisará repensar suas práticas, resignificando e inovando as formas de ensinar, para que os educandos, independentemente se possuem ou não deficiência, possam aprender a partir das suas dificuldades e potencialidades. Assim, a formação docente precisa valorizar a individualidade do processo de ensino-aprendizagem, que é imprescindível no que tange à efetivação da educação inclusiva.

Os desafios atuais do contexto educacional têm feito os docentes se sentirem despreparados. Com a formação inicial muitas vezes insuficiente, procuram melhorar a forma de atuar, novas metodologias, novos olhares e mudanças para atender ao público

alvo da educação especial. Dessa forma, conforme Mendes Sobrinho (2002), a formação continuada é importante para minimizar as lacunas existentes na formação docente. Ela deve contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber-fazer.

A formação de professores deve ser dialógica, por meio de percursos formativos, de maneira que a relação teoria e prática fiquem evidentes para o futuro docente.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p.33).

A formação continuada possibilita condições para que os docentes reflitam sobre suas práticas, melhorando a atuação com as diferenças e com as especificidades de cada indivíduo, independente de possuir deficiência ou não. Para a construção da formação docente é importante considerar os saberes que os professores constroem no dia a dia de sua atividade docente, nas suas experiências de sala de aula.

De acordo com Nóvoa (1991), as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto em 2000:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 98).

A formação continuada é vista como aquela que une e que quebra essa dicotomia entre teoria e prática, que trabalha a partir da realidade do que é vivenciado pelo professor em sala de aula, a partir do seu posicionamento e das lacunas do seu conhecimento.

No contexto da educação inclusiva podemos observar que, em 2003, foi instituído, no Brasil, o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a finalidade de disseminar a política inclusiva em todos os lugares do país, apoiando, assim, a formação dos gestores e dos docentes, efetivando a modificação dos sistemas educacionais tradicionais em sistemas mais inclusivos (CAIADO, LAPLANE, 2009). Assim foram criados cursos de aperfeiçoamento, em municípios polos, possibilitando o atendimento aos municípios vizinhos a partir de cursos que ocorrem anualmente com carga horária de 40 horas. Em 2007, esse mesmo programa passou a oferecer o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, que vigorou até 2011, por

estar vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir do que foi exposto, podemos observar que a formação docente vem se reestruturando desde a sua origem, e ainda não pode ser considerada de qualidade diante da importância da atuação desse profissional em sala de aula. Em seu aspecto geral, não seria diferente no que tange à formação docente na perspectiva inclusiva, que, apesar das exigências legais, o processo educacional ainda é precário, seguindo um modelo tradicional, homogeneizante tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

CONCLUSÃO

Sabendo que os amparos legais acerca das pessoas com deficiência tenham sido criados e, ainda que tenhamos avançado, ainda há uma lacuna que precisa ser preenchida e resolvida, pois a diferença entre o que se propõe a Lei e o que se proporciona aos profissionais ainda uma situação alarmante.

Considerando que o docente conduz todo o processo de ensino, organizando, orientando e promovendo a aprendizagem. Como apontado por Vygotsky (2001), o docente é o mediador no processo da construção do conhecimento do aluno, e suas ações não devem refletir apenas na transmissão dos conteúdos sem relação com a realidade e de acordo com a necessidade dos alunos, sendo necessário assim ter uma formação que fundamente essa prática.

Conclui-se que a atuação docente não pode mais ser predominantemente improvisada, sendo necessária formação docente que vise a melhoria nas práticas de sala de aula, e que as ações educativas inclusivas prezem pelo respeito e pelas possibilidades que a atuação, a partir do convívio com as diferenças humanas, gera. Considerando ainda que essa mudança paradigmática está em construção, mas que cabe a todos os envolvidos nesse processo colaborar para sua efetivação, seja pelo poder público - através das políticas públicas e sua aplicabilidade - seja pela participação da família e da escola com todos os que fazem parte dela.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

BENEVIDES, M.V. **Educação em direitos humanos: de que se trata**. Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP (2003): p. 309-318.2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/ SEESP), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.º 5, 1999, p. 7-23.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.

CARVALHO, Rosita Édler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição da revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52 jan.-mar. 2013. p. 101-119.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão (org). **O professor a educação inclusiva, formação, práticas e lugares**. Salvador: UDFBA, 2012.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989> Acesso em: 19 de maio de 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira, D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.** [online]. 2011, vol.20, n.2, pp.377-389. ISSN 0104-1290.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de Professores. In: **Educação: saberes e práticas**. Teresina, p.63-90, 2002.

MENDES, Sônia Regina. A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. **25º Reunião da ANPED**, 2002. GT 8. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 22 out. 2018.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais:** o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

POKER, Rosimar Bortoloni. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI**, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2914-2925.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS Mônica Pereira. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40 n. 2, p. 485-502.

SARTORETTO, Marta. Inclusão: teoria e prática. In: BRASIL. Ensaios pedagógicos. III **Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SESP, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca/ Espanha: 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE DIGITAL: UMA OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 14/04/2020

Amadeu Albino Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN
Campus Natal-Central)

Natal/RN

<http://lattes.cnpq.br/5894954395581612>

**Maria da Glória Fernandes do Nascimento
Albino**

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN
Campus Natal-Central)

Natal/RN

<http://lattes.cnpq.br/6841720389104014>

Margareth Santoro Baptista de Oliveira

Instituto Federal de Goiás - IFG/ Campus Anápolis
Anápolis/GO

<http://lattes.cnpq.br/2867344535507377>

RESUMO: No cenário de mudanças constantes na Educação, os persistentes resultados desastrosos no PISA alimentam uma crise que tem sido justificada, entre outras causas, devido a fragilidades na formação docente e à dificuldade desses em agir frente as novas e complexas exigências tecnológicas digitais,

pedagógicas e culturais. O presente trabalho se situa nessa conexão entre habilidades tecnológicas e mobilização de conhecimentos científicos e pedagógicos em uma perspectiva de profissionalização docente e tem como objetivo descrever uma oficina pedagógica que se baseou no letramento tecnológico digital e pedagógico, sob a perspectiva interdisciplinar, voltado à formação de um planejamento para o ensino de cinemática, utilizando um aplicativo para smartphone. A metodologia utilizada materializou-se numa perspectiva educacional dialógica do tipo participativa, na interação entre professor formador e licenciandos. O percurso foi conduzido em uma abordagem descritiva, com detalhamento e flexibilidade. A atividade foi realizada na disciplina de Mídias Educacionais para as licenciaturas em Física e em Matemática. Foi dividida em 4 etapas consecutivas: aula de campo; interpretação e análise dos dados; seleção do material disponível para estudo e planejamento; elaboração de uma unidade didática. Os resultados da oficina, utilizando o aplicativo RUNTASTIC, tributou para a construção de uma identidade no fazer docente, voltados a saberes relacionados à disciplina, à ensinar e aos saberes para ensinar. Assim, na perspectiva da profissionalização, a atividade apresentada pôde potencializar

o desenvolvimento de habilidades gerais (interdisciplinares) e específicas, dentre elas as habilidades científico tecnológicas que podem ser desenvolvidas durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização Docente, Ensino de Física, Mídias Educacionais, Cinemática.

TRAINING OF TEACHERS IN THE PERSPECTIVE OF THE DIGITAL SOCIETY: A PEDAGOGICAL ATELIER IN THE EDUCATIONAL MEDIA DISCIPLINE

ABSTRACT: In the scenario of constant changes in Education, the persistent disastrous results in PISA fuel a crisis that has been justified, among other causes, due to weaknesses in teacher training and the difficulty of these to act in the face of the new and complex digital technological, pedagogical and cultural demands . The present work is situated in this connection between technological skills and the mobilization of scientific and pedagogical knowledge in a perspective of teacher professionalization and aims to describe a pedagogical workshop that was based on digital and pedagogical technological literacy aimed at the formation of a planning for the teaching of using a smartphone application. The methodology used materialized in a dialogical educational perspective of the participatory type, in the interaction between teacher trainer and graduates. The course was conducted in a descriptive approach, with detail and flexibility. The activity was held in the first semester of 2018 in the discipline of Educational Media for the degree in Physics. It was divided into 4 consecutive stages: Field Class; Interpretation and Analysis of data; Selection of material available for study and planning; Elaboration of a didactic unit. The results of the workshop, using the application RUNTASTIC, taxed for the construction of an identity in the teaching, directed to knowledge related to the discipline to teach and the knowledge to teach. Thus, in the perspective of professionalization, the presented activity could potentiate the development of general and specific skills in the disciplinary knowledge to teach and the knowledge to teach, among them the scientific and technological skills that can be developed during the classes.

KEYWORDS: Teacher Professionalization, Physics Teaching, Educational Media, Kinematic.

1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade do século XXI, em um mundo dinâmico, que se forma e transforma por meio de diversos processos e interações, a importância da Ciência e da Tecnologia têm se alargado à medida que se tornam determinantes no desenvolvimento econômico da nação, na transformação do meio ambiente, na manutenção da saúde, na segurança..., enfim, na melhoria da qualidade de vida das populações, diante das necessidades, sempre maiores, de conhecimentos que mudam rapidamente. Esse cenário de mudanças e os persistentes resultados desastrosos no PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação dos

1. O PISA é promovido pela OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). Este exame avalia através de provas escritas estudantes com 15 anos de idade, de vários países.

Estudantes) alimentam uma crise na educação brasileira que tem sido justificada, entre outras causas, devido às fragilidades na formação docente e à dificuldade desses em agir frente as novas e complexas exigências tecnológicas digitais, pedagógicas e culturais.

Para além das discussões sobre currículos, a formação docente ainda segue uma linha reprodutiva estabelecida na transmissão de conteúdo e no positivismo, que limita as possibilidades de uma formação inicial inserida num projeto de profissionalização e tende a rejeitar o conhecimento e a compreensão suscitados em uma atividade consciente e autônoma.

As mudanças necessárias podem ser esquadrihadas na proposição de uma formação e profissionalização docente que prepare os professores para atuarem como orientadores e problematizadores no processo de assimilação do conhecimento. Isso porque, a elaboração de conhecimentos, segundo Núñez Jover (2007), faz parte de um contínuo pluridimensional que é a sociedade, onde cada fenômeno cobra sentido ao se relacionar com o todo. E o conhecimento aparece como uma função da existência humana, como uma dimensão da atividade social de homens que estabelecem relações objetivamente condicionadas para o entendimento histórico e social da Ciência como sendo a busca pela verdade.

É nesse contexto problematizador que a disciplina de Mídias Educacionais, oferecida para os cursos de licenciatura em Física e em Matemática no IFRN, Campus Nata-Central, tem como proposta refletir criticamente o impacto das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, avaliando a função das mídias na escola e sua importância social. Além disso, suscita nos licenciandos a vontade de conhecer e empregar elementos midiáticos como recursos didáticos no desenvolvimento de projetos didáticos com o uso das mídias em sala de aula.

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma atividade prática da disciplina de Mídias Educacionais cujo planejamento se baseou na proposição de letramento tecnológico digital e didático-pedagógico, sob uma perspectiva interdisciplinar, voltado ao ensino de cinemática utilizando um aplicativo para smartphone.

2 | HABILIDADES TECNOLÓGICAS E A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.

Com a incorporação das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas, segundo Ramirez et al. (2005), chegamos a um novo momento histórico e social denominado sociedade do conhecimento e da informação. Para Núñez Jover (2007), muitos são os argumentos que fundamentam essa tese, dentre eles o autor expõe: 1. O acelerado ritmo na produção do conhecimento; 2. O reduzido tempo necessário para transformar conhecimento básico em Ciência aplicada e essa em tecnologia; 3. O

conhecimento define a mobilidade e o poder das nações.

Neste contexto, onde Tecnologia e Ciência são hoje parte expressiva de nosso cotidiano, os conhecimentos selecionados como necessários para o Ensino se configuram como um desafio constante a todos os professores em formação inicial ou continuada. Parece ser indiscutível, para Chassot (2011), a necessidade de buscar novas alternativas para o ensino potencializando alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. Segundo o autor, são muitos os dados desestimulantes, e isso nos faz perceber, cada vez mais, a necessidade de que temos uma contribuição significativa a dar.

Para Vasconcelos (1997), a tarefa do educador é ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas pelo social, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto de conhecimento em questão.

Assim, o processo de ensino e desenvolvimento de habilidades relacionadas a tecnologias, no ensino superior, requer do professor formador a efetivação de atividades a serem realizadas de forma consciente, onde o conteúdo de aprendizagem inclua tanto os conhecimentos da área, como os procedimentos gerais e específicos da atividade cognoscitiva que devem ser assimilados pelos licenciados. Nesse processo, segundo Vasconcelos (1997), mobilizar conhecimentos, é trazer à tona, ativar elementos (que o sujeito já tem em sua representação) correlatos, pertinentes, relacionados ao objeto de estudo. Isto para facilitar “acoplamentos”, conexões, enfim, novas relações. Para que essa mobilização possa ocorrer é preciso, segundo o autor, que o professor tenha clareza dos objetivos; saber o que quer, onde quer chegar; busque mediações apropriadas, estabeleça uma prática pedagógica para o grupo.

Todo esse saber necessário para a mobilização, parte do conhecimento profissional e está relacionado ao processo de profissionalização docente, na dimensão profissionalidade, que segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), se relaciona aos conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional do professor. E assim, o conhecimento e desenvolvimento de habilidades científico tecnológicas deve ser um objetivo importante para o professor de Física e de Matemática, uma vez que precisa dessas habilidades para cumprir as finalidades das atividades que realiza com seus alunos. Por esse motivo, pode-se entender que a aprendizagem profissional é fortemente influenciada pelo contexto de formação e atuação (a sala de aula e outros espaços formativos). Este, por sua vez, é afetado pela cultura institucional, pela comunidade da qual faz parte, assim como a sociedade de uma maneira geral. Isso significa que as experiências dos professores em seu contexto influem sobre sua compreensão de mundo e, assim, influem sobre suas necessidades enquanto profissionais. O que gera diferentes memórias (entendendo que no contexto do profissional elas podem: aproximar, afastar, incluir novos saberes ou descartar), diferentes motivações (processo individual e coletivo que empresta sentido e faz agir) para a atividade de estudo, para a aprendizagem (onde

a subjetividade revela a singularidade característica do processo de assimilação do conhecimento). Nesse caso há que se considerar, na aprendizagem do futuro professor, sua vivência anterior, ou seja, experiências passadas, que podem influenciar na aceitação ou formação de novas concepções. Esse aspecto não pode se esquecer, por se tratar de um tipo de aprendizagem que se realiza em adultos e mais, em profissionais em formação.

Segundo Imbernón (2012), para que toda a complexidade da aprendizagem e desenvolvimento docente seja compreendida, há a necessidade de aumentar a comunicação, ou seja, a colaboração, a transmissão de emoções e atitudes, a partilha com os colegas. Assim, a proposição de uma oficina didática usando um aplicativo para smartphone enquanto tarefa pedagógica, por sua especificidade, implica que num determinado período de tempo, num determinado espaço, um determinado grupo de sujeitos se debruce sobre um determinado objeto de conhecimento em uma atividade com intercâmbio de informações entre os sujeitos que se comunicam. Isto para que, segundo Vasconcelos (1997), o objeto de conhecimento (Mídias Educacionais), que o professor formador propõe, torne-se objeto de conhecimento (para o formando) e o formando, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, que ele possa dirigir sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento (tenha uma ação intencional). Para tanto, segundo Ramalho e Núñez (2014), é fundamental que durante o processo de aprendizagem, o futuro professor, orientado pelo professor formador, passe do caráter declarativo e implícito dos conhecimentos procedimentais (o fazer intuitivo e empírico) a conhecimentos explicativos e explícitos (a base de conhecimento da profissão), de forma tal que se desenvolva a capacidade de teorizar a prática, como elemento das competências para o ensino.

Do ponto de vista de ação intencional e realizada de forma consciente, pelo formador e pelos licenciandos, as habilidades científico tecnológicas, participam na estratégia de ajudar a saber o que e como ensinar. Isso porque, sendo as habilidades parte da estrutura da personalidade, são, segundo Álvarez de Zayas (1998), um sistema de ações mentais que servem de base para a realização exitosa de uma atividade, sendo, então, a expressão das experiências que foram acontecendo ao longo da história por meio da própria atividade humana e, por isso, são elementos do conteúdo de ensino enquanto experiência (cultura) acumulada por todas as gerações precedentes e devem se constituir objetivos importantes do processo docente- educativo.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada materializou-se numa perspectiva educacional dialógica do tipo participativa, uma vez que se desenvolveu, de acordo com Kauark, Manhães & Medeiros (2010), na interação entre os pesquisadores (um professor da licenciatura de

Física, uma professora da licenciatura de Matemática e uma professora responsável pelos conhecimentos didático-pedagógicos) e os membros das situações expostas. É bom destacar que as interações entre os pesquisadores aconteciam em momentos diferenciados das aulas da disciplina. O percurso utilizado foi conduzido em uma abordagem descritiva, com detalhamento e flexibilidade, respeitando o contexto dos participantes na atividade.

A oficina pedagógica se deu durante aulas da disciplina de Mídias Educacionais para licenciandos de Matemática e de Física do IFRN/Campus Natal-Central.

Diante das diversas possibilidades de ferramentas midiáticas, optou-se, nessa oficina pedagógica, por utilizar o aplicativo RUNTASTIC – um aplicativo disponível para Android, iOS, Windows e Windows Phone – que permite aos usuários acompanhar as atividades físicas. A ferramenta identifica, em uma corrida ou caminhada, a distância total percorrida, a maior e menor altitude do percurso, duração e velocidades máxima e mínima. Tudo isso monitorado pelo GPS² do próprio smartphone, produzindo imagens de satélite dos locais onde ocorrem as atividades, inclusive mostrando graficamente a trajetória.

A proposição da oficina pedagógica foi ser dividida didaticamente em 4 etapas consecutivas:

1. Aula de Campo – Planejada para ocorrer em duas aulas de 45 min. A atividade aconteceu no estádio do IFRN- Campus – Natal Central (CNAT) (Figura 01) e foi composta por quatro tarefas a serem realizadas por cada um dos 3 grupos, formados de maneira aleatória, utilizando o aplicativo RUNTASTIC. Em cada tarefa, descrita a seguir, foram anotados os seguintes dados: distância percorrida, intervalo de tempo, velocidades mínima e máxima.



Figura 01: Imagem obtida pelo Google Maps. (Fonte: Autor, 2018)

- Tarefa 1 – Dar uma volta completa na pista de atletismo, caminhando pela raia interna (raia 1), a raia mais próxima do campo de futebol (Figura 02).

- Tarefa 2 – Dar uma volta completa na pista de atletismo, caminhando pela raia externa (raia 6), a raia mais distante do campo de futebol.

2. Global Positioning System, que em português significa “Sistema de Posicionamento Global”.

- Tarefa 3 – Atravessar o campo de futebol na diagonal e retornar ao ponto de partida caminhando pela raia interna da pista de atletismo.

- Tarefa 4 - Percorrer a maior distância possível no perímetro interno do Campus Natal- Central.

2. Interpretação e Análise dos dados obtidos - Apresentação em projeção dos dados obtidos e discussão de temas e conceitos que poderiam ser abordados a partir da seleção das imagens, escolhidas pelos próprios licenciandos sob a mediação do professor.

3. Seleção do material disponível para estudo e planejamento - Sob a mediação do professor, os licenciandos selecionaram o material coletado, e associaram a um ou mais conteúdos relacionados ao Ensino de Física ou de Matemática para o planejamento de uma Unidade Didática.

4. Elaboração de uma Unidade Didática – Foi proposta uma atividade em uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos sobre um tema à escolha dos licenciandos, que formavam cada um dos grupos, em que fosse possível utilizar as imagens obtidas na atividade com o aplicativo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão dos resultados e sua discussão as etapas serão apresentadas separadamente.

Etapas 1 – A aula de Campo foi realizada no Estádio Olímpico do IFRN Campus Natal- Central. A turma foi dividida em 3 grupos aleatórios e orientada a realizar quatro tarefas pré-estabelecidas pelo professor. Todas elas foram realizadas pelos três grupos com a ajuda do aplicativo para celular, RUNTASTIC. Ao final da aula os grupos puderam organizar as imagens coletas do GPS e os dados obtidos pelo aplicativo.

Etapas 2 e 3 – Para a interpretação, análise dos dados obtidos, seleção do material disponível para estudo e planejamento, os licenciandos apresentaram as imagens obtidas com seus respectivos resultados. Foram discutidos temas e conceitos que poderiam ser abordados a partir da seleção de algumas imagens, escolhidas sob a mediação do professor. Levou-se em consideração, para a escolha das imagens que poderiam ser utilizadas, a qualidade visual e a quantidade dos dados obtidos. Foram feitas discussões sobre cada conteúdo e conceito, nas quais os licenciandos puderam expor seus conhecimentos, que poderiam ser debatidos em uma aula. Nessa ocasião, abriu-se espaço para que todos, de ambos os cursos, questionassem um ao outro e colaborassem com sugestões. Tais momentos foram bastante apreciados pelos graduandos que expressaram não somente a importância de discussão entre eles, alunos dos cursos de graduação das Licenciaturas em Matemática e em Física, sobre conceitos que são utilizados no ensino das duas disciplinas - direção, sentido, espaço, etc... e habilidades específicas, como interpretação gráfica – um dos pontos frágeis para alunos de todos os níveis de ensino – igualmente no

entendimento da interdisciplinaridade sendo uma ação educativa escolar, de forma que possam encontrar subsídios para a adoção ou concepção de uma proposta de trabalho conjunta. A utilização das imagens fornecidas pelo aplicativo ilustrou as possibilidades do uso dos dados coletados.

As figuras 02, 03, 04 e 05 constituem exemplos de imagens selecionadas pelos grupos depois da Aula de C.

A Figura 02 ilustra a trajetória de um dos grupos de licenciandos ao dar uma volta completa ao redor do campo, utilizando a raia 1. A partir da trajetória descrita, foram geradas, pelo aplicativo, informações referentes à distância percorrida e duração (intervalo de tempo) referente ao percurso. Puderam ser abordados os conceitos de distância percorrida, velocidade escalar média, deslocamento vetorial e mudança de unidade. Todos esses conceitos foram discutidos de maneira interdisciplinar, relacionando os dados aos conceitos do ponto de vista matemático e do ponto de vista da física.

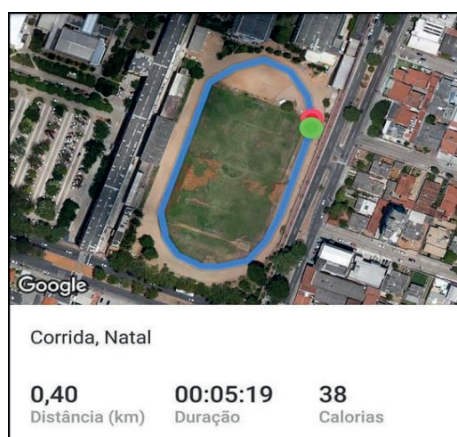


Figura 02: Imagem obtida pelo aplicativo RUNTASTIC durante a realização da Tarefa 01. (Fonte: Autor, 2018)

A Figura 03 ilustra a tarefa 02 - realizar a volta completa utilizando a raia 6. A comparação entre as figuras 02 e 03 (tarefas 1 e 2), provocou uma profícua discussão entre os estudantes, que destacaram a diferença da distância percorrida para completar uma volta. Constataram que nesse caso (raia 6) era maior, embora também tivessem dado apenas uma volta completa. Em função disso, surgiu a proposta de utilizar as imagens referentes às tarefas 01 e 02 para discutir, na Unidade Didática, o fato de em corridas no atletismo (Olimpíadas, Campeonatos Mundiais), dependendo da distância da prova, terem os pontos de partida distintos para as diferentes raias. Identificaram que poderiam utilizar a imagem para abordar os conceitos de distância percorrida, velocidade escalar média, deslocamento vetorial e mudança de unidade.

Constata-se também, por meio dessa discussão, a complementaridade entre a Matemática e a Física, sendo permitido a investidura desses conceitos físicos, descritos acima, como contextualizadores na abordagem de conceitos matemáticos, por exemplo,

vetores e suas operações, sistema de unidades de medida, funções polinomiais de graus um e dois.

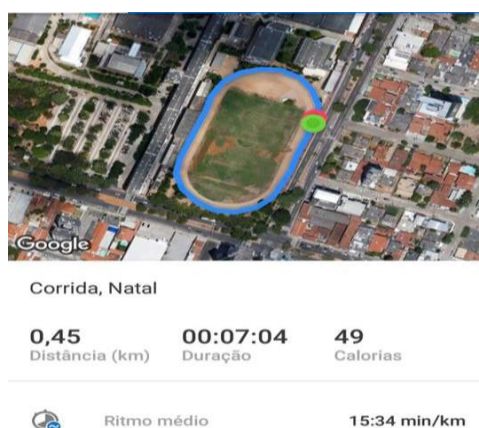


Figura 03: Imagem e dados obtidos pelo aplicativo RUNTASTIC durante a realização da Tarefa 02.
(Fonte: Autor, 2018)

A figura 04, ilustra a tarefa 3 - atravessar o campo de futebol na diagonal e retornar ao ponto de partida caminhando pela raia interna da pista de atletismo. Os futuros professores fizeram várias explanações acerca de sua utilização em aula e chegaram à conclusão que ela ilustra que independentemente da trajetória o deslocamento vetorial leva em consideração apenas o ponto de partida e ponto de chegada. Nesse caso, foi abordado o conceito de vetores, suas operações e suas aplicações.

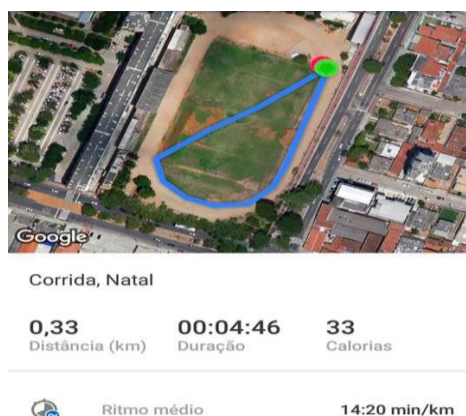


Figura 04: Imagem e dados obtidos pelo aplicativo RUNTASTIC durante a realização da Tarefa 03.
(Fonte: Autor, 2018)

A Figura 05 apresenta a imagem obtida por um dos grupos de licenciandos quando desafiados a percorrer a maior distância no perímetro interno da instituição onde foi realizada a atividade (IFRN Campus Natal-Central). É visível a qualidade da imagem, onde está representada a trajetória de um dos grupos. A partir dela foi possível discutir os conceitos de trajetória, distância percorrida, deslocamento vetorial, velocidade escalar

média e também mudança de unidades de medida.

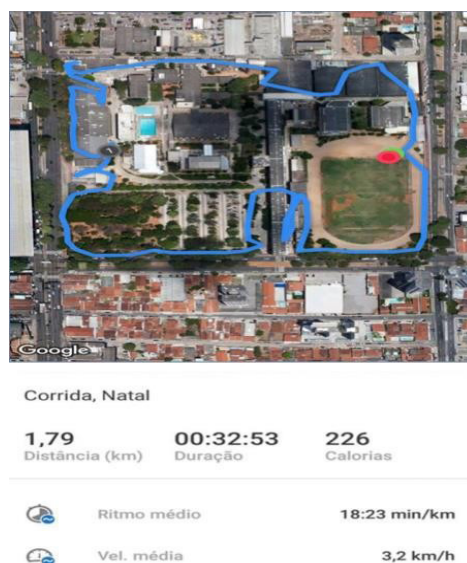


Figura 05: Imagem obtida pelo aplicativo RUNTASTIC a realização do desafio, onde foi possível trabalhar o conceito de trajetória, velocidade escalar média e mudança de unidades. (Fonte: Autor, 2018)

Etapa 4 – Elaboração de uma Unidade Didática.

Após a seleção do material pelos licenciandos, e a discussão sobre os conceitos que poderiam ser utilizados em uma aula, iniciou-se a elaboração da Unidade Didática. Essa aula deveria ser planejada para que acontecesse em uma atividade de 45 (quarenta e cinco) minutos. Feito isso, foi construído um cronograma de apresentação e disponibilizados horários para encontros entre o professor e os grupos em caso de aparecerem dúvidas na construção dessa Unidade. Foram utilizadas 6 aulas (3 encontros) para a apresentação das unidades e as discussões sobre os temas abordados.

5 | CONSIDERAÇÕES

Os estudantes de hoje, em qualquer nível de ensino, têm conhecimentos sobre o mundo incomparavelmente maiores que em qualquer outro momento do passado em função do rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, o professor deve ser formado na perspectiva de que ensinar não é informar. O papel do professor está situado na promoção e orientação para o estabelecimento da problematização, da contradição, da reflexão. Para tanto, são necessárias formas de organização que respondam as necessidades de um ensino que desenvolva; partindo do princípio educativo que toma o estudante como centro do processo interativo que é o ensino-aprendizagem.

A atividade realizada com o grupo de licenciandos em Física e em Matemática utilizando o aplicativo RUNTASTIC promoveu um grande diferencial na construção de

uma identidade no fazer docente, pois puderam aplicar vários saberes relacionados a sua profissionalização. Os saberes relacionados a disciplina a ensinar, a Física e a Matemática (com seus conceitos e procedimentos) – no momento em que obtinham os dados, os analisavam e relacionavam ao cotidiano. Os saberes para ensinar, pedagógicos e políticos (seus conceitos, procedimentos e hábitos) valorativos - na integração dos grupos nas discussões sobre as possibilidades das tarefas a serem realizadas, mas principalmente nas discussões posteriores sobre os conteúdos e conceitos que poderiam ser abordados durante a elaboração e apresentação das aulas. Os gráficos (imagens) obtidos proporcionaram aulas onde poderiam ser construídos vários conceitos matemáticos e físicos relacionados ao cotidiano físico, como trajetória, distância percorrida, deslocamentos escalar e vetorial, unidades de medidas, mudança de unidades de medida, velocidade escalar média, velocidade vetorial média.

Assim, na perspectiva da profissionalização a atividade apresentada aqui pôde potencializar o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas nos saberes disciplinares a ensinar e nos saberes para ensinar, dentre elas as habilidades científico tecnológicas que podem ser desenvolvidas durante aulas em classe, nas atividades experimentais e práticas em laboratórios e nas aulas de campo. A educação para as mídias, como perspectiva de um novo campo de saber e de intervenção, objetiva formar usuários ativos, criativos, críticos de todas as tecnologias de informação e comunicação. Nesse cenário, o papel do professor tem se transformado, ou pelo menos deveria, à medida que seus alunos têm acesso a um conjunto amplo de informações, corretas ou distorcidas, as quais devem ser reorganizadas e discutidas em sala de aula. Dessa forma, percebe-se que a escola pública deveria incorporar tecnologias de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas permitindo que o professor reforce seu papel de mediador no processo. Por isso, vale destacar a positiva experiência interdisciplinar promovida pela atividade, que provocou uma maior interação entre os estudantes e entre os professores pesquisadores, que sendo de áreas diversas, puderam interagir com um objetivo centrado na construção de saberes profissionais, imprescindíveis para o desenvolvimento da profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. La Pedagogía como ciencia (Epistemología de la educación). La Habana: Feliz Varela, 1998.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 5ª ed, revisada Ijuí: UNIJUI, 2011.

HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: PUENTES, R. V. et al. (Orgs.). Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores: Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 205-228.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

NÚÑEZ JOVER, J. La ciência y la tecnologia como procesos sociales lo que la educación científica no debería olvidar. La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. (Perspectivas e Desafios).

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras; Natal: UFRN, 2014. (Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RAMIREZ, Carmen Gloria Labbé; VALDEBENITO, Fabiola Faúndez; MESSEN, Cecilia Rojas. Metodologia para EaD: curso de extensão na modalidade a distância. Tradução de Rosa Beatriz Madruga Pinheiro. Palhoça, SC: UNISUL Virtual, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. 6ª ed. São Paulo, editora Libertad, 1997.

VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data da submissão: 05/05/2020

Ana Maria Leite Lobato

Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Pará
(IFPA)
Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/9495816553531888>

Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo

Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Pará
(IFPA)
Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/8628360777751335>

Natasha Mendonça Nogueira

Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Pará
(IFPA)
Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/8012468230068152>

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre o desempenho acadêmico dos ingressos no Curso de Pedagogia em 2011 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Resultado da pesquisa realizada em 2016, integrante do projeto de ensino-pesquisa sobre a gênese do Curso de Pedagogia no IFPA na disciplina História da Educação. O estudo teve como norte

a pesquisa bibliográfica e documental com dados sobre a referida turma, a partir da avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e, dos documentos gerados na Coordenação de Registros Escolares instituição. Essa pesquisa apresenta o seguinte aproveitamento escolar como resultado: 54% dos discentes foram aprovados, 18% foram aprovados com dependência, 14% foram considerados repetentes, 10% abandonaram, 2% desistiram e 2% em 2017 frequentavam o curso. Enfim, o desempenho acadêmico dos discentes carece de reavaliação permanente para que as melhorias alcancem as demais turmas do Curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho Acadêmico. Avaliação do ENADE. Situação Acadêmica.

PROFESSIONAL FORMATION IN THE IFPA:
ACADEMIC PERFORMANCE IN PEDAGOGY
COURSE

ABSTRACT: The objective of this article is to reflect on the academic performance of the admission in the Pedagogy Course in 2011 at the Federal Institute of Education Science and Technology of Pará (IFPA) Campus Belém. Result of the research fulfilled out in 2016, part of the teaching-research project on the

genesis of the Pedagogy Course at IFPA in the History of Education discipline. The study was based on bibliographic and documentary research with data on the said class, based on the assessment of the National Student Performance Examination (ENADE) of 2011 and the documents generated at the School Records Coordination institution. This research has the following school achievement as a result: 54% of the students were approved, 18% were approved with dependence, 14% were considered repeat students, 10% gave up, 2% dropped out and 2% in 2017 attended the course. Ultimately, the academic performance of the students needs a permanent reassessment so that the improvements reach the other classes of the Pedagogy Course.

KEYWORDS: Academic Performance. Evaluation of ENADE. Academic Situation.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo trata do desempenho acadêmico dos ingressos no Curso de Pedagogia em 2011 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) Campus Belém, a partir da avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e dos dados finais gerados na Coordenação de Registros Escolares da instituição.

A relevância científica deste estudo está em primeiro lugar revisitar as políticas públicas educacionais destinadas ao ensino superior, porque elas devem priorizar o atendimento no ensino público visando à diminuição das desigualdades sociais ocasionadas pelo mercado capitalista e sua política econômica; segundo, a revisão das discussões sobre a temática: o desempenho acadêmico e avaliação do ENADE; terceiro: acrescenta a situação dos acadêmicos na época, as melhorias que ocorreram na instituição e no curso de Pedagogia, que é um curso de formação docente no contexto de um Instituto Federal, historicamente marcado pelas técnicas e tecnologias, mas que se propõe ao desafio de repensar a lógica da formação profissional.

O desempenho acadêmico vem sendo discutido por vários estudiosos, como: Magalhães e Andrade (2006), Braga (2004), Jiménez (2000) e Weiner (1985), dentre outros. Este é um debate que deve ser atualizado permanentemente, porque envolvem diversas questões sobre o desempenho do acadêmico. Nesse sentido, buscamos a aproximação com esse debate, através da seguinte questão: como foi apresentado o desempenho acadêmico no Curso de Pedagogia dos ingressos em 2011 no IFPA? Para responder a tal questão delimitamos a abordagem, a partir dos seguintes objetivos: a) destacar algumas discussões sobre o desempenho acadêmico, b) descrever a avaliação do ENADE, c) identificar a situação final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011.

2 | METODOLOGIA

Este estudo resulta de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de dados da

turma de 2011 do curso de Licenciatura em Pedagogia. Na pesquisa bibliográfica utiliza-se o recurso do registro disponível em documentos impressos tais como: livros, artigos, teses, alguns consultados, mas não citados e, com as leituras sobre a temática, essa revisão bibliográfica permitiu delimitarmos as abordagens deste artigo.

A pesquisa documental teve como fonte a avaliação do Exame Nacional de desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e os documentos gerados na Coordenação de Registros Escolares do IFPA Campus Belém. De acordo com Severino (2007) o documento como fonte, seja impresso, documentos de mídia, documentos legais, possibilitam o pesquisador desenvolver sua investigação de análise. Para Le Goff (2003), os documentos oficiais armazenam informações que permitem comunicar através do tempo, da memorização e registro. Para tanto é fundamental a crítica externa dos documentos, sua originalidade e importância histórica, assim como a crítica interna dos documentos se refere a interpretar o significado dos documentos e avaliar a competência de seu autor.

As autoras realizaram este trabalho a partir das contribuições dos autores que abordam a temática, foram analisados os documentos de acordo com as orientações de Strauss e Corbin (2008), em que a interpretação é a ação de atribuir sentido, posta nos resultados e considerações finais.

3 | AS DISCUSSÕES SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO

O desempenho acadêmico relaciona-se à avaliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de uma disciplina ou curso. Um aluno que obtém notas positivas nas atividades avaliativas é considerado com bom desempenho acadêmico. Sendo assim, as habilidades do discente são medidas e mensuradas por meio de processos, nos quais se pode observar o desempenho acadêmico. Conforme Magalhães e Andrade (2006), o desempenho acadêmico está relacionado a fatores como inteligência, habilidade e competência. Neste sentido, o bom desempenho é a expressão do que foi apreendido durante o processo de formação e demonstra a capacidade do aluno em responder aos estímulos educacionais, ou seja, isto remete à aptidão.

Alguns fatores interferem no desempenho acadêmico, tais como a dificuldade de determinados assuntos, incluindo grande volume de atividades avaliativas que podem ocorrer num mesmo período, assim como a ampla extensão de certos programas disciplinares, estas variáveis podem conduzir o aluno a um desempenho insatisfatório. Não obstante, assegura Braga (2004) que a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos discentes, isto é, a determinação de quão bem os alunos alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais maneiras pelas quais as instituições demonstram suas efetividades. Há também questões relacionadas a fatores psicológicos como baixa motivação, desinteresse, distrações e problemas financeiros que podem

interferir no desempenho acadêmico durante o processo avaliativo.

Por outro aspecto, o desempenho acadêmico pode ser associado à subjetividade do professor quando avalia seu aluno. Determinados conteúdos, especialmente nos cursos das ciências sociais, podem gerar diferentes interpretações, explicações que dependem da sensibilidade e dos critérios do professor para determinar se o discente compreendeu ou não certos conceitos, se atingiu certa habilidade ou não. Porém, deve-se de considerar o desempenho acadêmico como um construto que não só contempla atitudes e motivação dos alunos, mas também outras variáveis intervenientes, como aspectos docentes, relação professor–aluno, entorno familiar, dentre outros fatores (JIMÉNEZ, 2000).

O ensino superior apresenta em seu contexto acadêmico limitações relacionadas à formação anterior dos discentes que acarretam entraves no seu desempenho – como as tais lacunas –, além dos problemas familiares, financeiros e outros que desconhecemos, mas acabam por interferir também no desempenho dos discentes. Por outro lado, o curso de pedagogia na instituição ainda precisa se renovar em relação ao currículo, às práticas, à estrutura das salas e em atendimento que contribua para que estes venham a ter um desempenho melhor em relação a sua permanência na instituição.

4 | RESULTADOS E DICUSSÕES

4.1 Avaliação do Desempenho dos Estudantes segundo o ENADE: Curso de Pedagogia no IFPA (2011)

Esta seção se ocupa em refletir sobre a Avaliação do Desempenho dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2011) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém, considerando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011. A avaliação dos cursos superiores ocorre sob a responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído através de medida provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, e aprovado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, segue a perspectiva acima, tendo por objetivo:

Assegurar o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior. (BRASIL, 2007, p. 103).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), a organização de todo o processo avaliativo. O artigo 1º da Lei do SINAES assegura o processo nacional

de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus discentes, perfazendo uma tríade de instrumentos de avaliação (BRASIL, 2012, p.22):

1 – Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), se desenvolve em duas etapas: a) Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, de acordo com as diretrizes pautadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). 2 – Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) realizada por visitas in loco de comissões externas. 3 – Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada aos estudantes do final do primeiro ano de curso e do último ano.

De acordo com o Relatório do Curso com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011, foi registrado o desempenho do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA Campos Belém. O ENADE, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem a responsabilidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p.3). Com o seguinte entendimento:

O ENADE avalia a trajetória do estudante, a partir do potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), o domínio da área e as competências profissionais (desempenho dos concluintes). O ponto principal do ENADE é, em primeiro lugar, a mudança de foco do exame. Na avaliação dinâmica, o foco de interesse é o progresso dos estudantes nos diversos temas que compõem as diretrizes do curso. Deixa de ser uma avaliação da aprendizagem e passa a ser uma avaliação para a aprendizagem (BRITO, 2008, p. 846).

A avaliação do ENADE incluiu um grupo de estudantes selecionados, os “concluintes”, os quais se encontravam cursando o último ano da sua graduação. O ENADE foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário do Estudante. A finalidade da aplicação do questionário do estudante foi a de compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES), por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional (IBIDEM, 2012, p.3).

Portanto, a referência que fazemos nesta seção é sobre o desempenho dos concluintes de pedagogia no ano de 2011, no sentido de compreender todo o esforço empreendido para a obtenção do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores instituídos pela Portaria Normativa nº 4/2008-MEC. Nos anos posteriores o IFPA recebeu várias visitas das comissões de avaliação externa, organizadas pelo MEC/Inep.

A nota do curso depende de duas variáveis: 1) o desempenho dos estudantes Concluintes no Componente de Conhecimento Específico, 2) o desempenho dos estudantes Concluintes no Componente de Formação Geral. A parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões da prova, 30 e 10, respectivamente. O quadro seguinte indica os diferentes intervalos de notas possíveis e os conceitos correspondentes a esses intervalos. Os conceitos utilizados no ENADE variaram de 1 a 5, e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame. A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao conceito obtido pelo curso (ENADE, 2011).

Conceito ENADE	Notas finais
1	0,0 a 0,94
2	0,95 a 1,94
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,0
Sem conceito	

Quadro 1: Conceito do ENADE – Pedagogia 2011 (IFPA).

Fonte: Brasil (2012, p. 5)

Após esse resultado, a instituição empreendeu várias ações para melhorar as avaliações, dentre elas: revisou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento obrigatório para se efetuar o processo de autoavaliação institucional no âmbito das CPA institucionais, com o propósito de efetivar ações que visem superar questões postuladas pelas categorias no processo de autoavaliação institucional. Revisou também os Projetos Pedagógicos, fez adequação da infraestrutura. Os indicadores do instrumento de avaliação externa do MEC estão presentes no formulário de autoavaliação da CPA, nas dimensões da organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, o que possibilitou o conceito de curso (CC) de Licenciatura em Pedagogia ter a “nota 3”. Essas avaliações *in loco* sinalizaram avanços e a evolução da qualidade do ensino na perspectiva dos indicadores do MEC (PARÁ, 2015, p. 30).

De acordo com Molck (2012), o ENADE tem a possibilidade de promover a expansão diversificada em uma área específica, no momento em que permite o estabelecimento de padrões curriculares que podem se constituir em referências para o fortalecimento das atividades alinhadas a formação do estudante.

4.2 Situação acadêmica dos discentes ao final do curso

A trajetória que o estudante percorre antes da universidade pode influenciar ou não no desempenho dele em curso universitário. Pois para Zago (2006), um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes brasileiros é a qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. No gráfico a seguir consta a situação final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011. Foi constatado que, 54% dos discentes foram aprovados, 18% foram aprovados com dependência, 14% foram considerados repetentes, 10% abandonaram, 2% desistiram e, 2% ainda frequentavam o curso em 2016.

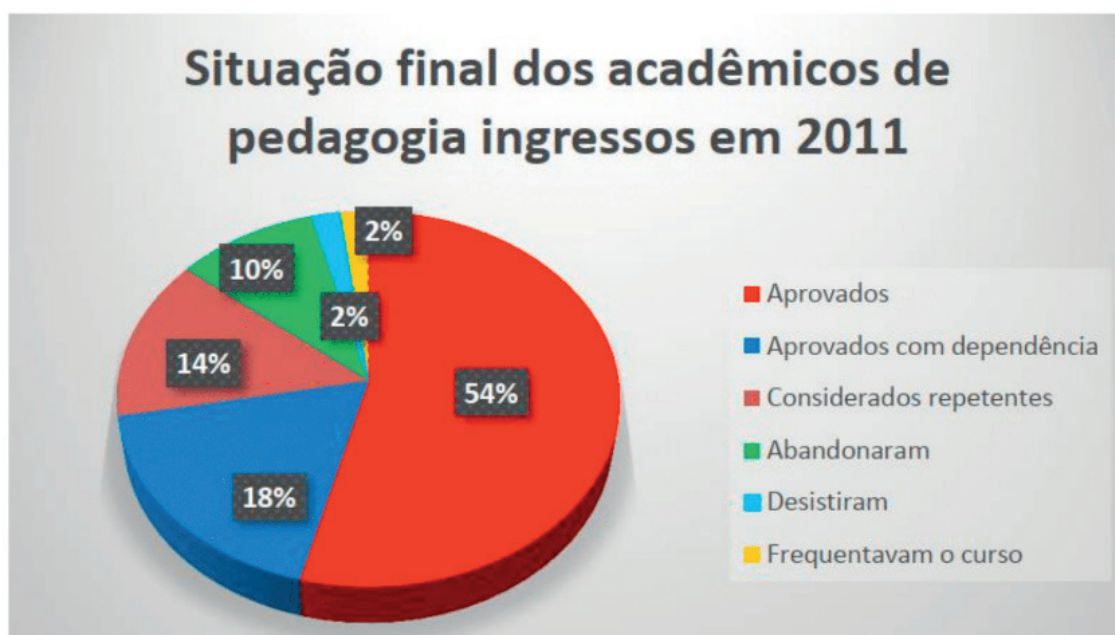


Gráfico 1 – Situação acadêmica dos discentes ao final do curso

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFPA – Campus Belém (2016).

Outros fatores podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos como a chance de acessar o ensino superior. Nesse sentido, para Guimarães e Sampaio (2007), em relação aos estudantes que trabalham a cada adicional de hora de atividade remunerada têm diminuídas em 3,7% as possibilidades de entrarem na universidade, ou seja, aqueles que entram na universidade, mas continuam mantendo essa responsabilidade, prejudicam o seu desempenho no curso.

O desempenho de estudantes na universidade pode ser afetado por muitos fatores, os quais devem ser mais estudados; pois as consequências desse estudo podem trazer melhoria para o sistema universitário como um todo, além de verificar os processos de ingresso nas universidades brasileiras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate acerca do desempenho, alguns teóricos apontam a inteligência, a habilidade e competência como peso para o desempenho acadêmico, porém essa carga não deve ser entendida e ficar restrita ao insucesso do acadêmico, como se dependesse apenas dele. Deve-se considerar a existência de uma constelação de fatores, que vai além da capacidade do acadêmico, como a extensa carga horária de programas disciplinares, os projetos de pesquisa, as relações entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos; as formas de avaliação e a sensibilidade do professor, as condições oferecidas pela instituição ao aluno para que ele desenvolva satisfatoriamente suas atividades e, mais as questões que envolve a vida do acadêmico fora da escola, mas que tem relação com ela, como os fatores psicológicos, a motivação, o interesse, problemas financeiros, problemas familiares e o compromisso ético com a formação acadêmica.

Em relação a avaliação do desempenho acadêmico segundo o ENADE (2011), o qual avaliou o potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), temos a informação de que foram selecionados acadêmicos ingressantes e concluintes, o interesse aqui não é quantificar os grupos participantes, mas sim enfatizar todo o esforço empreendido para a obtenção do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que segundo o ENADE foi 2 (dois), esse foi o indicativo da qualidade do curso e a partir dessa avaliação a instituição empreendeu ações para melhorar a nota e investiu em infraestrutura, revisou o PDI e projetos pedagógicos, o que favoreceu a avaliação quando o MEC veio novamente visitar a instituição e constatou as melhorias e o Conceito do Curso (CC) de licenciatura em Pedagogia passou para a “nota 3”, isso significou um avanço na qualidade do ensino, contribuindo também para dar melhores condições a um desempenho acadêmico.

Quanto a situação final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011, não foi possível saber na singularidade o porquê de cada situação. Os documentos analisados de acordo com a Coordenação de Registro Escolares, possibilitou analisarmos o percentual dos acadêmicos nos grupos de acordo com o Gráfico 1. O que chamou atenção foram as pendências, indicando que 46% da turma, de 45 alunos tiveram o desempenho acadêmico comprometido, portanto, um percentual elevado, o que justifica ser objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R. H. R. **Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD**. In: World Congress on Engineering and Technology Education, São Paulo: [s.n.], p.1083-1087, 2004.

BRITO. Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Avaliação da Educação Superior. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, nov. 2008.

GUIMARÃES, J.; SAMPAIO, B. **The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of brazilian university students**. In: XII Encontro Regional de Economia, 2007, Fortaleza. Anais[...] Fortaleza: BNB, 2007.

JIMÉNEZ, M. **Competencia social**: intervención preventiva en la escuela. Infancia y sociedad. Universidad de Alicante, [S.l.], v. 24, p. 21-48, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. **Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade**: em busca de fatores preditivos. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006. São Paulo. Anais[...] **São Paulo: FEA/USP, 2006.**

MARCHELI, Paulo Sérgio. (2006). **O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil**: considerações sobre os indicadores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul./set.

MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes**: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010). Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC).

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior identidade, docência e formação**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.: il. tab.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23^a. Ed. rev. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZAGO, Nadir. **Do acesso a permanência no ensino superior**: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, mai./ago., 2006.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 21/05/2020

Elizabeth de Fátima da Silva Mattas

Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato

Grosso do Sul

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/6059034798176645>

RESUMO: Este artigo trata sobre formação continuada de professores da Educação Básica e tem como aporte teórico especialistas como Torres (1996), Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), Freitas (2016). Apresenta experiência em uma escola da Rede Estadual de Ensino, de Mato Grosso do Sul, que iniciou 1991 e, em 2017, tomou um novo rumo ao levar para dentro da Escola o curso de formação Estrutura do Pensamento e Aprendizagem (2018 - 2019) dividido em duas partes: a primeira, o curso de formação, que será o teor deste trabalho; e, a segunda, a aplicação. Organizado em cinco módulos para estudo e um para apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas nos encontros que serviram para a reflexão sobre a prática. O suporte teórico e prático pautou-se na teoria

da Modificabilidade Cognitiva, de Reuven Feuerstein. A principal finalidade do curso de formação para os docentes dessa Escola de Educação Básica foi ajudar os professores a entenderem como o pensamento se estrutura e desenvolver ferramentas e formas de intervenção que ajudem o discente a: usar suas próprias habilidades para fazer inferências, tomar decisões, ter um projeto de vida, além de atuar com desenvoltura e criticidade em seus grupos frente à constante evolução tecnológica da sociedade atual. A continuidade do projeto ocorreu em 2019 com o envolvimento de uma turma do nono ano, Ensino Fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Formação Continuada. Gestão Escolar. Educação Básica.

SCHOOL MANAGEMENT AND LIFELONG LEARNING FOR TEACHERS

ABSTRACT: This article is about lifelong learning for Basic Education teachers and has theoretical support from teaching experts such as Torres (1996), Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), Freitas (2016). It presents an experience in a public school of Mato Grosso do Sul, which started in 1991 and, in 2017, took a new

direction by taking Thinking and Learning Structure training course to the School (2018 - 2019) divided into two parts: the first is about the training course, which will be the content of this work; and the second, the application. Organized in five modules to the study and one to the presentation of the activities results developed during the meetings which served for reflection on practice. Theoretical and practical support was based on Reuven Feuerstein's theory of Cognitive Modifiability. The main purpose of the training course for the teachers of this Basic Education School was to help teachers to understand how thinking is structured and to develop tools and ways of intervention that help students: to use their skills to make inferences, to make decisions, to have a life project, besides of acting resourcefulness and criticality in their groups in front of the constant technological evolution of today's society. The project's continuity occurred in 2019 through the involvement of a ninth-grade class, Elementary School II.

KEYWORDS: Teacher Training. Lifelong Learning. School Management. Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

A ideia inicial de escrever este artigo germinou durante aulas no Mestrado Profissional em Educação após as inúmeras leituras sobre formação continuada para professores. As discussões foram muitas, mas havia um questionamento silencioso sobre o porquê dos cursos de formação para professores da Educação Básica, que são oferecidos todos os anos, não terem retorno satisfatório.

Dos textos lidos e discutidos no Mestrado, e algo que na vivência diária o professor sabe, é que a natureza do trabalho educativo exige do profissional constante construção e reconstrução de conhecimentos e de sua prática. Desse modo, exige-se do educador a busca contínua por formação profissional.

Dos inúmeros autores vistos e revistos as opções para a revisão literária recaíram sobre especialistas como Brzezinski (2008), Freitas (2012), Sanderlich (2012), Barretto (2011; 2015), que vêm apontando para a necessidade da qualidade na formação inicial e continuada dos professores.

Para Brzezinski (2008) a formação do professor é uma práxis, ou seja, é uma prática pedagógica na qual teoria e prática se articulam. Afirma que há uma tensão entre dois projetos que sustentam as políticas de formação de professores para a educação básica das escolas públicas. Um deles é o projeto da sociedade política, tendo à frente os tecnocratas que defendem a qualidade social da formação do professor, mas a prática adotada são os princípios da qualidade total. O outro projeto é o da sociedade civil organizada em entidades educacionais que tem por princípio a qualidade social na formação de docentes que atuarão na educação básica. Estes últimos defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola com base na concepção histórico-social cujo paradigma tem em consideração as transformações sociais, das forças

produtivas e do mundo do trabalho e que em consequência provoca alterações no papel social do professor. O grupo pertencente ao segundo projeto acredita que a universidade é o espaço que mais se adequa para a formação do profissional da educação, por ter como premissa o tripé ensino-pesquisa-extensão. Contudo, a autora afirma que [...] se há diversos *lócus* dedicados à preparação do professor, existe também uma forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia que têm provocado uma reconfiguração das instituições de preparação docente. A autora se refere às Instituições Superiores não universitárias, à Educação à Distância (EaD) e aos cursos aligeirados que muitas vezes colocam em dúvida a formação dos formadores de professores, no caso dos cursos de formação continuada.

De acordo com Freitas (2008), após dez anos da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais é que o Ministério da Educação chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores. Por meio de Projeto de Lei, que depois foi transformado na Lei nº 12.056 de 2009, propôs alterar o caráter supletivo da União e dos estados na formação de profissionais do magistério alterando o art. 62, da LDBN/96. A nova redação desse artigo prevê a colaboração das três esferas federativas para as tarefas de formação inicial, continuada e a capacitação profissional de todos os professores da educação básica em exercício, utilizando especialmente recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2009).

Em artigo Formação de professores da educação básica na modalidade à distância: os desafios do século XXI, Sanderlich (2012) aponta a carência de professores na educação básica em todas as áreas do conhecimento. Ao analisar os dados do Censo da Educação Superior de 2010 e as medidas adotadas pela esfera federal afirma que esses dados indicam que

[...] apesar das medidas legais tomadas na década de 1990 e início do século XXI, a política educacional para a formação do professor de Educação Básica na modalidade à distância ainda é uma política de transferência de responsabilidade para o domínio da iniciativa privada. [...] o problema da formação de professores para Educação Básica é estrutural e não emergencial [...] (SANDERLICH, 2012, p. 79-80).

Para a autora, a formação do professor é um “*continuum*” que ocorre muito antes da sua formação inicial e acontece ao longo do seu percurso profissional. Sugere a criação de espaços híbridos onde os professores formadores da Educação Básica e os professores formadores da Universidade se percebam como colegas, como colaboradores em trabalhos conjuntos de pesquisa e se percebam como aprendizes. Conclui afirmando que a identidade do professor tem se formado a partir do ensino e não da aprendizagem.

No Brasil, os professores são o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país. Entretanto, sua importância no âmbito social não vem acompanhada de prestígio em decorrência da universalização da escolaridade que por sua vez provoca a crise da escola tornando relativa a certificação escolar. Ao abordar sobre os currículos dos cursos

de formação de professores do ensino fundamental, a autora afirma que os cursos de Pedagogia possuem currículo disperso e fragmentado não tendo como foco principal a formação dos futuros professores. Outro aspecto salientado é o perfil do estudante ingressante nas licenciaturas o que faz elevar a responsabilidade dos cursos de formação com a qualidade. Além disso, os recursos didáticos utilizados são considerados pobres por utilizarem manuais, apostilas, resumos e textos fragmentados bem como o excesso de aulas expositivas (BARRETTO, 2011).

Em produção mais recente (Barretto, 2015) demonstra preocupação com a expansão das licenciaturas na última década, em especial a de Pedagogia, pois a oferta maior é da iniciativa privada e pela educação à distância. No primeiro caso, porque instituições privadas estão se transformando em empresas e, no segundo caso, por causa da improvisação do projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e de acompanhamento dos estudantes nesses centros de formação. Novamente, se discute a qualidade dos cursos de formação inicial de professores e de formação continuada. Consequentemente, há uma precarização da formação docente que por sua vez há uma precarização do ensino básico formando um ciclo que precisa ser rompido.

Todo o empenho do Governo Federal pauta-se em documentos assinados na UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com o aval do Banco Mundial. O documento mais recente é a Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, assinada em maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), na Coreia do Sul. Nesse evento, os países participantes assumiram dois grandes compromissos, inclusive o Brasil, que são: Educação 2030 e Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, além de reconhecer a importância da educação como a principal responsável pelo desenvolvimento. Afirmativa essa um tanto questionável que caberia a indagação sobre que desenvolvimento é esse: desenvolvimento material, cultural e econômico ou apenas o econômico? Como resposta, Freitas (2016) afirma que, a política educacional, hoje, está internacionalizada. O tipo de educação que se quer impor à sociedade é para formar mão-de-obra qualificada a fim de atender a sociedade capitalista, em que o elemento fundante é a padronização de resultados na educação. Consequentemente, a nova proposta da Base Nacional Curricular objetiva disciplinar e esvaziar a qualificação do professor em sala de aula.

Sobre a Declaração de Incheon - 2015, esse documento apresenta o Marco de Ação que visa mobilizar todos os países e parceiros em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobre educação e suas metas e propõe

[...] formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis

Ainda nesse documento, projeta-se, conforme a Meta 4. c., que até 2030, o quantitativo de professores qualificados deverá crescer significativamente, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO BRASIL, 2016). Entretanto, em 1996, Rosa María Torres, em documento intitulado *Formación docente: Clave de la reforma educativa*, já declarava que a qualidade da educação não está apenas na formação do educador, pois uma série de variáveis interferem na boa prática pedagógica já que qualidade profissional é inseparável de qualidade de vida e sugere que a formação docente inicial ou em serviço deveria priorizar as áreas críticas ou problemáticas no desempenho escolar como: o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, repetições dos mesmos erros, a relação tempo de ensino e aprendizagem, as turmas multisseriadas e as “dificuldades de aprendizagem”.

As questões apontadas por Torres (1996) em parte foram minimizadas, mas continuaram. A fim de amenizar as áreas críticas e problemáticas, a gestora de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino¹, em Campo Grande, iniciou em 1991 trabalhos para melhorar a qualidade do ensino, bem como as relações interpessoais dos sujeitos participantes na instituição educacional. E, não parou. Mais recentemente, inconformada com a falta de resultados positivos, principalmente, em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes resolveu investir em curso de formação continuada para os professores, equipe pedagógica e técnicos administrativos dessa Escola e oportunizou a participação de profissionais de outros estabelecimentos de ensino.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA NO CHÃO DA ESCOLA

A escola em questão é um estabelecimento de ensino que foi construído e constituindo-se ao longo dos anos. É uma escola pública que buscou alternativas para a formação continuada de seus professores, independente das dificuldades do sistema e possui características próprias, tendo como fundamentação o Sistema Preventivo de Dom Bosco, não comum em todas as unidades da rede pública (Mattos, 2000, p. 61). O Sistema Preventivo Dom Bosco propicia um clima de diálogo entre educador e educando. Esse sistema apoia-se no tripé da Razão, da Religião e da *Amorevolezza*². É o mesmo Sistema das escolas salesianas.

1. O nome da escola será omitido em virtude de aspectos legais adotados pela Secretaria de Estado de Educação com a edição da Resolução/SED n. 3.003, de 7 de janeiro de 2016 que aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em que diz em seu Art. 76, que fica proibido “falar, escrever ou publicar artigos em nome desta escola, sem que para isso esteja autorizado(a) pela Secretaria de Estado de Educação”.

2. *Amorevolezza*: palavra de origem italiana que significa benignidade, bondade.

Na década de 1950, essa escola surgiu em regime de internato com o objetivo de acolher crianças oriundas de famílias de baixa renda e em sua maioria meninas que vinham do interior do Estado tendo como mantenedora o Instituto Jesus Adolescente. Depois de alguns anos, passou a denominar Centro Social e nesse período mantinha sala de aulas regulares e desenvolviam projetos sociais com a ajuda da comunidade. Em 1974, recebeu a denominação de Escola Estadual e o regime de internato foi extinto.

Sobre a localização da escola na época de sua fundação, Mattos (2000) afirma que

Ela está localizada num bairro de periferia da cidade de Campo Grande - MS e, nos últimos anos, adquiriu ares de área nobre. Há algumas décadas, este lugar estava próximo ao bairro Jardim Paulista, que pejorativamente era chamado “jardim pancada”, por ser a região onde se encontravam as “zonas de baixo meretrício”. (MATTOS, 2000.p. 12).

Em 1991, a Direção desse estabelecimento definiu como primeiro plano a ser executado o trabalho coletivo com professores e alunos, e mais tarde com a comunidade escolar, para traçar o perfil da escola com o projeto “A Escola que temos e a Escola que queremos”. Sob o tema “A Escola que temos” apareceram as seguintes dificuldades:

a) estrutura física - depredada, pichada, marcada por atos de vandalismo; história de turmas desativadas por desmoronamento de salas e salas ociosas por condições inadequadas; b) o pátio tomado pelo matagal - verdadeiro depósito de sucatas e lixo; c) do lado de fora da escola - a insegurança por falta de muros e calçadas; pedagogicamente - sem rumo; d) o corpo docente - em sua maioria, desanimado, descrente, descomprometido, com baixo nível de autoestima, literalmente sem espaço em sala de professores e, na sala que usava, não havia sequer uma mesa de trabalho; e) corpo administrativo - número insuficiente, descontentes e em clima de rivalidade; f) e, corpo discente - desesperançado, desinteressado, descrente, reinando a tensão, a marginalidade, a violência e a indisciplina. (MATTOS, 2000, p. 13).

A partir desse diagnóstico, a Direção investiu em várias frentes. E uma delas foi o início da formação dos professores em serviço. Um dos grandes problemas detectados na fase do diagnóstico era a rotatividade de professores, a diversidade de formação profissional, o tempo de docência e a predominância dos que diziam não professar nenhuma religião que foi enfrentado com projetos como: horário para estudos, reflexão sobre a ação, planejamento participativo que não só permitia a continuidade do trabalho, apesar da mudança de professor como também se tornou motivo para a permanência do professor na escola (MATTOS, 2000, p. 67).

Ao concluir seu trabalho de pesquisa Mattos (2000) afirma:

Ao analisar o processo de formação continuada de professores, desenvolvido na Escola [...], percebe-se, ao longo dos oito anos de trabalho pesquisado, a convicção por parte de seus atores de que a construção de uma sociedade mais justa e fraterna passa pelos bancos escolares e que este sonho é possível e realizável, desde que se tenha educadores conscientes de seu papel e comprometidos com a prática de uma escola que, por sua própria finalidade, deve ser instrumento de educação libertadora. [...] No sistema amplo, as políticas públicas, para melhorar a educação, fazem pesquisas, planejam reformas, caminham para novas técnicas, organizam cursos de capacitação ou de aperfeiçoamento de professores e empreendem uma série de outros ingentes esforços. Mas tudo isso é insuficiente, se este esforço da sociedade não for também

dirigido a ajudar os professores em sua própria vida, machucada, muitas vezes, por fatores econômicos, e sempre necessitada de formação renovada e de apoio social e espiritual. [...] ao registrar, relatar e analisar a experiência vivenciada na escola, tornou-se possível visualizar a escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores funcionando no seu dia-a-dia, em suas atividades, rotineiras ou não, desde a simples acolhida aos alunos, antes de iniciar cada período de aula, às organizações dos estudos e reflexões, até a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com sua avaliação e reprogramação. Tudo foi vivido como momento privilegiado de formação continuada. (MATTOS, 200, p.124-125).

As afirmações de Mattos (2000) podem ser confirmadas com as de Canário (1998) em “A escola: o lugar onde os professores aprendem” no qual desmistifica a ideia de que escola é o lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem. Argumentação essa considerada simplista e reducionista pelo autor. Para ele, é na escola que o professor aprende a aprender sua profissão. Diz-nos que

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, 1998, p. 10).

O reforço à necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão pode ser encontrado em Nóvoa (2009), que considera a temática, por si só, problemática. A seguir, define cinco disposições que podem definir os professores atualmente: 1ª – O conhecimento; 2ª – A cultura profissional; 3ª O tato pedagógico; 4ª – O trabalho em equipe; e, 5ª O compromisso social. A partir dessas disposições o autor elabora cinco propostas para a formação de professores que deve:

[...] assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; [...] passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; [...] dedicar uma atenção especial às dimensões da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; [...] valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; [...] estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 32-45).

As propostas acima sugerem que uma organização integrada e coerente de trabalho, principalmente nos programas de mestrado, poderia promover a identidade profissional do professor.

Retomando a explanação sobre a escola tomada para exemplificar a prática da formação de professores em serviço atualmente esse estabelecimento de ensino, de acordo com o Decreto nº 14.369, de 7 de janeiro de 2016, que dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino a escola apresentada anteriormente está classificada na Tipologia C³.

3. Critérios utilizados pela Secretaria de Estado de Educação para estabelecer as tipologias das escolas da Rede Pública estadual: I - número de alunos matriculados (SGDE); II – níveis de ensino por modalidades existentes na escola; SGDE);

A singularidade da escola, se comparada com outras escolas estaduais, é por ser uma escola pequena pela estrutura física e número de alunos matriculados. Entretanto, grande na disposição em querer fazer o melhor para sua comunidade estudantil. Seus alunos são oriundos de aproximadamente dezenove bairros da capital por hoje estar localizada numa área considerada central. Contudo enfrenta alguns problemas de uma escola da periferia, pois os estudantes vêm de várias regiões do município. Diferencia-se das demais escolas estaduais por não ter eleição para Direção da Escola: a escolha cabe ao Instituto Jesus Adolescente; porém, o/a Diretor/a passa pelas mesmas normas legais impostas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em relação à equipe gestora, pauta-se

[...] numa gestão participativa, quando proporciona um trabalho em equipe, fazendo as pessoas se comprometerem com a missão, as ações e o resultado do trabalho. Entendemos por gestão participativa o processo de administrar com a participação e o envolvimento no planejamento, na organização do trabalho, nas decisões e nos resultados da organização. A participação dos pais, alunos, professores e funcionários nas tomadas de decisões são fundamentais para a democratização das relações sociais, que desembocará no esforço e sucesso coletivo. Neste contexto, a escola vem desenvolvendo suas atividades fundamentando sua autonomia na construção da sua identidade institucional vinculada aos mecanismos burocráticos do sistema e integrando aos interesses da comunidade. Dentre esses interesses, destacam-se a formação continuada de professores, em serviços, cujas ações sustentam-se pelos sábados letivos e as horas atividades coletivas. Quanto a aprendizagem, acreditamos que quando se investe na formação dos professores, investe-se consequentemente na aprendizagem, [...]. (PPP, 2019, p. 12).

A escola apresentada mantém encontros de uma hora, uma vez na semana após o quinto tempo para equipe pedagógica e professores, para estudo e/ou reflexão. Atende o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, reflexo das transformações que veio sofrendo ao longo dos anos. Até 2019, contava com um corpo docente efetivo, em quase sua totalidade. Além disso, uma parcela significativa de professores possui, no mínimo, curso de especialização, tendo profissional com doutorado e outros com mestrados, além daqueles que estão a estudar. Percebe-se que há incentivo, por parte de Direção Escolar na formação do profissional, não só em serviço, mas colaborando para que deem continuidade em seus estudos acadêmicos, o que contribuirá e refletirá no trabalho do professor em sala de aula.

Em 2017, a Direção adotou uma postura mais arrojada e resolveu investir com mais afinco na formação dos professores levando para dentro da Escola um curso voltado à compreensão dos processos cognitivos de aprendizagem em decorrência de fatores como a dinâmica da sociedade, as mudanças de paradigmas na educação, as alterações de documentos que norteiam o currículo escolar, os inúmeros problemas de dificuldades de aprendizagens dos estudantes com a manutenção do sexto tempo, para os docentes,

III - turnos de funcionamento (SGDE); IV – número de salas de aulas ocupadas (Censo Escolar); V - outras dependências existentes nas instalações da escola (Censo Escolar); VI - indicador de fluxo nos Anos Iniciais do EF (Censo Escolar); VII - indicador de fluxo nos Anos Finais do EF (Censo Escolar); VIII - indicador de fluxo no Ensino Médio (Censo Escolar). (Decreto n. 14.369, de 7 de janeiro de 2016, publicado DO n. 9080, de 08 jan. 2016)

para estudos e reflexão da ação, além dos momentos de planejamentos participativos.

Esse movimento germinou em 2017 e no início do ano seguinte, na Semana Pedagógica, o Projeto do Curso foi apresentado ao grupo de professores: Projeto de Formação Continuada: Estrutura do Pensamento e Aprendizagem – PEPA (2018) cujo objetivo “[...] é garantir que os estudantes continuem recebendo um ensino de qualidade, com fluxo escolar adequado, mas para que isso aconteça, o corpo docente deve estar em constante revisão do seu trabalho, estudando e revendo didáticas e metodologias adotadas e praticadas na escola”. (PEPA, 2018, p. 3).

Para ministrar o curso a Direção da Escola contratou o Instituto de Potencialidades Humanas (IPH) por ter qualificação internacional e ser o único no Estado credenciado para ministrar curso sobre modificabilidade cognitiva e funções cognitivas conforme a teoria de Reuven Feuerstein. Para a execução do Projeto, buscou parceria para financiar parte dos custos e a outra parte do custeio coube aos participantes. O curso foi estruturado em seis (06) módulos com carga horária de 100h, sendo 77h presenciais e 23h destinadas a atividade não presencial. O Quadro 1 apresenta uma visão geral da organização do curso durante o ano de 2018.

MÓDULOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
Módulo 1 A estrutura do pensamento.	· Alicerçar a fundamentação teórica do curso; · Compreender o que é cognição e sua importância; · Diferenciar operações mentais e funções cognitivas; · Entender as relações da estrutura do pensamento e a aprendizagem.	· A inteligência no século XXI; · A importância da cognição; · A estrutura do pensamento; · As fases do ato mental; · As operações mentais e as funções cognitivas; · As relações da estrutura do pensamento com o processo de aprendizagem.	- 15h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 2 Os perfis de aprendizagem	· Revisar a “Estrutura do Pensamento”; · Compreender o que é o processamento da informação; · Conhecer as pesquisas neurociência e o “Whole Brain”; · Distinguir as diferentes formas de processamento da informação e os perfis de aprendizagem; · Compreender a relação entre os perfis de aprendizagem e o recebimento da informação.	· O processamento da informação; · A neurociência e o “Whole Brain”; · As diferentes formas de processamento da informação e os perfis de aprendizagem; · A relação dos perfis de aprendizagem com o recebimento da informação; · A relação dos perfis de aprendizagem com a aprendizagem, comunicação e motivação; · A identificação dos perfis de aprendizagem como ferramenta para reconhecimento da “porta para aprendizagem”.	- 14h presenciais - 4h atividade não presencial.

Módulo 3 A mediação nos perfis de aprendizagem	· Rever e aprofundar no conceito de Modificabilidade; · Entender o que é a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); · Conhecer os parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); · Compreender a relação entre perfis de aprendizagem, fases do ato mental e funções cognitivas; · Entender como analisar os perfis de aprendizagem para estabelecer a mediação adequada; · Reconhecer o que produz a mudança cognitiva estrutural.	· A Experiência de Aprendizagem Mediada; · Parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada; · A mediação nos perfis de aprendizagem; · Como a experiência de Aprendizagem Mediada produz a mudança cognitiva estrutural.	- 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 4 A estrutura nas aprendizagens escolares	· Definir e diferenciar as operações mentais; · Compreender o que é o mapa cognitivo; · Construir o mapa cognitivo de atividades escolares.	· As operações mentais; · O Mapa Cognitivo; · Aplicando o mapa cognitivo nas atividades escolares.	- 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 5 Mapa mental e aprendizagens	· Entender o que é mapa mental e sua utilidade como ferramenta para o aprender. · Compreender como o Mapa Mental auxilia no trabalho com os perfis de aprendizagem. · Aprender a construir e utilizar o Mapa Mental.	· Tony Buzan e os Mapas mentais; · Integração o mapa mental com os perfis de aprendizagem; · O mapa mental na prática;	- 14h presenciais - 4h atividade não presencial.
Módulo 6 Seminário	Apresentação dos resultados das atividades resultantes dos encontros e que serviram para a reflexão sobre a prática.		- 9h presenciais - 3h atividade não presencial.

Quadro 1 – Organização do Curso de Formação Continuada em Módulos

Fonte: Projeto de Formação Continuada Estrutura do Pensamento e Aprendizagem -PEPA 2018.

Organizado por: Mattas, 2020.

A oferta desse curso no interior da Escola não excluiu os momentos de formação encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul, por estes estarem previstos no Calendário Escolar da Rede de Ensino do Estado. O PEPA foi elaborado para ser executado às quintas e sextas-feiras, das 19h às 22h e aos sábados, no período matutino e vespertino, em comum acordo com os participantes.

O Módulo seis do curso foi a realização de Seminário em que os professores participantes, em duplas ou individualmente, apresentaram os resultados de estudo vinculado a um dos cinco módulos. Ao todo, foram 10 (dez) artigos e 01 (um) banner.

3 | CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTRUTURA DO PENSAMENTO E APRENDIZAGEM: EMBASAMENTO TEÓRICO

A teoria que orientou a temática Estrutura do Pensamento e Aprendizagem foi da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), de Reuven Feuerstein. Sobre o autor dessa teoria podemos informar que em 1938, com 17 anos, Feuerstein foi para Bucareste estudar Psicologia, ano em que o movimento nazista se fortaleceu na Romênia. Chegou em Israel em 1944, e lá teve os primeiros contatos com crianças salvas do holocausto. Em 1952, conseguiu concluir seu curso de Psicologia Geral e Psicologia Clínica. No período de 1950 a 1955, frequentou a Universidade de Genebra sendo discípulo de Jean Piaget, André Rey, Barbel Inhelder e Marguerite Loosli Usteri. Esse contato e o trabalho com crianças sobreviventes do holocausto em período anterior, possibilitou-lhe “[...] desenvolver instrumentos de avaliação cognitiva que permitiu compreender o processo mental interior de uma pessoa: como a mente trabalha, quais as funções cognitivas deficientes e como corrigi-las” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 26).

Reuven Feuerstein defende a tese de que o sujeito para aprender deve possuir habilidades de pensamento que incluem: percepção correta, coleta adequada de dados, sensibilidade a problemas, identificação e definição correta de situações a serem respondidas, resolver problemas e tomar decisões racionais embasadas (FEUERSTEIN, 2014, p. 28). Ressalta, também, a questão emocional por considerá-la a base energética do comportamento humano, pois

[...]. Praticamente não há comportamento que não tenha motivação emocional e elemento cognitivo, mas o fator cognitivo cumpre uma função cognitiva muito importante ao trazer à tona as emoções de ordem mais alta e diferenciações morais e éticas profundas. [...] existem relações mutuamente influenciáveis pela inteligência e emoção. (FEUERSTEIN, 2014, p. 28).

Por isso, a cognição representa um foco necessário no aprendizado para o desenvolvimento humano presente e futuro, tanto no contexto educacional quanto ao longo da vida, e aponta dez razões:

1. A cognição é adaptativa e modificável enquanto a percepção é irreversível; 2. A cognição permite ao indivíduo controlar o ambiente a distâncias maiores do que é imediatamente percebido e vivido. Isto significa que, com a cognição, não é necessário experimentar diretamente um objeto ou evento, é possível “pensar sobre” e lidar com ele a distância. Isso expande grandemente as opções para lidar com o mundo; 3. Os processos cognitivos ajudam o indivíduo a manter o foco; 4. Processos cognitivos ajudam a organizar e sequenciar as grandes quantidades de informações entram no sistema, permitindo planejamento, tomada de decisão e trazendo ordem para experiências potencialmente diversas e desconexas; 5. Processos cognitivos transformam os dados em estruturas mentais para serem reestruturadas e elaboradas a posteriori; 6. Os processos cognitivos geram nova informação não limitada ao que é derivado das fontes existentes de informação; 7. Quando a conceitualização ocorre (estruturas criadas por meio dos processos cognitivos) isso pode ser comunicado a outros. Compartilhar experiências e entendimentos se torna um aspecto importante da transmissão e adaptação cultural; 8. Processos cognitivos permitem acessar o afetivo-emocional-attitudinal, o que é comumente denominado de motivação; 9. Processos cognitivos estão

em constante estado de animação, produzindo consciência. A adaptação significativa para o mundo requer que se tenha uma consciência da necessidade e da motivação para se mudar, muitas vezes em situações de estresse ou conflito potencial; 10. Os processos cognitivos permitem o reconhecimento de conflitos, aceitação da dissonância e geração de conflitos positivos que expandem a consciência e iniciam atividades para direcioná-la. (FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.26-27).

Sobre as funções cognitivas, Gomes (2002, p. 30) explica que sua raiz está na teoria do processamento de informações. O conceito de processamento enfoca que a estrutura cognitiva é semelhante a um processador que absorve as informações, elabora-as e devolve-as ao ambiente. Com base nessa ideia, Feuerstein estabeleceu a existência das mesmas fases para explicar as funções cognitivas que estão organizadas no Quadro 2. A fase de entrada (Input – fase da coleta da informação), a fase de elaboração (o processamento da informação coletada) e a fase de Saída (Output – fase a comunicação dos resultados da duas fases anteriores). Para cada uma das fases Feuerstein (2014, p. 128-135) identificou funções cognitivas deficientes a partir de seus estudos em Genebra e ao atender crianças sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, em Israel.

Fase de Entrada (Input)	Fase da Elaboração	Fase de Saída (Output)
· Percepção nebulosa e passageira. · Percepção impulsiva. · Falta de necessidade de precisão e exatidão. · Falta de rótulos verbais. · Dificuldade de se colocar no tempo e no espaço. · Falta de preservação de constâncias. · Inabilidade de relacionar múltiplas fontes de informação simultaneamente.	· Reconhecimento e definição da existência de um problema. · Inabilidade de distinguir dados relevantes de não-relevantes para a solução de um problema. · Percepção episódica da realidade. · Falta de comportamento comparativo espontâneo. · Campo mental estreito. · Falta de comportamento de planejamento. · Falta de comportamento somativo. · Inabilidade de projetar relações virtuais. · Dificuldades de interiorização. · Falta de necessidade de justificar soluções ou respostas.	· Comunicação egocêntrica. · Dificuldade em projetar relações virtuais. · Respostas por tentativa e erro. · Respostas impulsivas. · Bloqueio resposta.

Quadro 2 - Funções Cognitivas Deficientes classificadas nas fases do ato mental (FEUERSTEIN, 2014).

Fonte: FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. (2014, p. 128-142)

Organizado por: MATTAS, 2020.

A ideia é que identificadas as funções cognitivas elas devam ser trabalhadas pela mediação da aprendizagem para que, principalmente, as funções cognitivas da fase de Input sejam melhoradas ou habilitadas no indivíduo, pois conforme Rand *apud* Gomes (2002, p. 50), as funções cognitivas têm como características gerais quatro propriedades básicas: a capacidade, a necessidade, a orientação e a operação. Estas devem funcionar adequadamente para que uma função esteja em movimento eficiente.

Então, o conceito de modificabilidade defendida por Feuerstein implica uma concepção dinâmica do ser humano, já que o comportamento é considerado decorrente da realidade do indivíduo a certos estímulos internos e externos, mais do que uma inteligência fixa, daí ser contrário aos testes que avaliam o QI do indivíduo, por considerar que a inteligência pode ser modificável em sua própria estrutura, em resposta à uma necessidade de se adaptar a novos estímulos tanto de natureza interna como externa. Portanto, modificabilidade significa “[...] mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 26).

Para Feuerstein *apud* Souza; Depresbiteris; Machado (2003, p. 29) as causas dos problemas podem ser remotas ou próximas. As primeiras de origem genética e as segundas derivam da ausência ou deficiência de mediação da criança com o mundo. Para ele, a modificabilidade está diretamente relacionada com a qualidade de mediação e com os processos cognitivos e afetivos de uma pessoa. A mediação é um ato de interação entre um mediador e um mediado, pois

[...] a criança não aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ela e o meio ambiente. A situação mediada consiste numa interação interpessoal que possui características estruturais especiais. [...] O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento de estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. Dessa maneira aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 29).

Não basta identificar as funções cognitivas deficientes é preciso ações para mediar e assim provocar a modificabilidade cognitiva. Essas ações podem ser desenvolvidas por meio do Programa de Enriquecimento Instrumental ou pela Avaliação da Modificabilidade Cognitiva, ambas desenvolvidas e aplicadas por Feuerstein.

A teoria de Feuerstein, no Brasil, não é muito difundida, mas em algumas capitais brasileiras como Curitiba (PR), Salvador(BA), Belo Horizonte(MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Campo Grande (MS) e Distrito Federal já vem ocorrendo há alguns anos cursos de formação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação da gestão escolar, em ofertar curso de formação para os professores no próprio ambiente de trabalho, trouxe elementos consistentes e práticos para dar suporte, principalmente, aos professores que não conseguiam entender o porquê de o aluno não aprender ou apresentar determinadas dificuldades. Além da parte teórica, o curso Estrutura do Pensamento e Aprendizagem, ofereceu ferramentas para o professor compreender como os estudantes, o próprio docente e as pessoas de modo geral, processam a

informação; técnicas de estudo; mecanismos para o professor adequar a metodologia de ensino ao aprendizado do aluno. Além disso, essa teoria direta ou indiretamente vem de encontro à recente aprovada e homologada Base Nacional Curricular Comum (BNCC) cujo foco está em desenvolver competências por meio de atividades com intencionalidade educativa com habilidades das mais simples às mais complexas. De acordo com a BNCC,

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), [...] (BRASIL, 2019, p. 13).

A congruência do curso Estrutura do Pensamento e Aprendizagem com a BNCC está exatamente no desenvolvimento das competências. Feuerstein (2014) não desenvolveu apenas uma teoria sobre as funções cognitivas deficientes e as fases de processamento das informações, mas foi além, ao desenvolver instrumentos para saná-las e torná-las eficientes. O estudante só será competente se tiver as funções cognitivas eficientes em todas as fases de processamento das informações.

Outro aspecto a salientar é que o fator mais importante e mais significativo ocorre quando a modificabilidade na estrutura do pensamento também acontece no pensamento e nas ações do professor. Para tanto é preciso que aqueles que participaram do curso continuem a estudar, compartilhar e trocar informações. Caso contrário é mais um investimento em formação continuada em serviço com pouco ou quase nenhum resultado.

Portanto, a formação do professor é uma práxis, ou seja, uma prática pedagógica na qual teoria e prática se articulam (BRZEZINSKI, 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 15/03/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1> Acesso em: 08 out. 2016.

BRZEZINSKI, Íris. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ Soc.** Vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: s/d.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**. V. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966>> Acesso em: s/d.

_____. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 62, jul-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em: s/d.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**. v. 6, n. 10, p. 9-27, 1998.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Trad. Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Federalismo e formação profissional: *Por um sistema unitário e plural*. **Revista Retratos da Escola**. V. 6, n. 10, p.211-215, jan./jun. 2012, Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: s/d.

FREITAS, Luís Carlos. BNCC e a Política Educacional. [Palestra] II Jornada brasileira de Educação e Linguagem; XI Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul; II Encontro dos mestrados profissionais em Educação e Letras. Auditório da UCDB, Campo Grande- MS, 2016, 05 ago. 2016.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. 1.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269989271_Feuerstein_e_a_Construcao_Mediada_do_Conhecimento. Acesso em: jun.2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.003, 7 de janeiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 8 jan. 2016, p.12.

_____. Decreto n. 14. 369, de 7 de janeiro de 2016. Dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 8 jan. 2016, p. 2.

MATTOS, Neiva Maria. **A escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores**. 2000. 132f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 95. Texto xerocopiado.

Projeto Político Pedagógico. E. E. Coração de Maria. Disponível em: <<http://eecoracaodemaria.blogspot.com/p/regimento-e-ppp.html>> Acesso em: 01 mar. 2020.

Projeto Estrutura do Pensamento e Aprendizagem – PEPA (2018). E. E. Coração de Maria.

SANDERLICH, Maria Emília. Formação de Professores da Educação Básica na Modalidade à Distância: os desafios do século XXI. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. V. 04, n. 07, p. 62-84, jan/jul. 2012. Acesso em: s/d.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2003.

TORRES, Rosa María. **Formación docente:Clave de la reforma educativa**. In: Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116066sb.pdf>> Acesso em: 08 out. 2016.

UNESCO. **UNESCO no Brasil**. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.WAJFO1QrKUK> Acesso em: 09 out.2016.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE UM KIT DIDÁTICO PARA O ESTUDO DA TEORIA DA DISSOCIAÇÃO ELETROLÍTICA DE ARRHENIUS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 25/04/2020

Evellyn Delgado Pereira de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba – IFPB

<http://lattes.cnpq.br/6002209849761800>

Maria das Graças Negreiros de Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba – IFPB

<http://lattes.cnpq.br/1165962901396190>

Vanúbia Pontes dos Santos

Centro Profissionalizante Deputado Antônio
Cabral, CPDAC

<http://lattes.cnpq.br/2359833163233643>

Adiel Henrique de Oliveira Pontes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba – IFPB

<http://lattes.cnpq.br/6574950105082550>

João Batista Moura de Resende Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba – IFPB

<http://lattes.cnpq.br/0253618115850733>

Janaína Aguiar Peixoto

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

<http://lattes.cnpq.br/1429930133319336>

sua compreensão, visto que esta é uma ciência basicamente experimental. A crescente ação da Educação Inclusiva em escolas públicas e privadas têm exigido a reformulação da prática pedagógica do professor de Química e a elaboração de materiais didáticos que atendam às diversas necessidades dos alunos quanto às aulas teóricas e experimentais desta disciplina. Face essas considerações, este trabalho buscou desenvolver e avaliar um kit didático inclusivo sobre a Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius em uma turma do 1º ano do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus I, João Pessoa. O kit didático foi confeccionado com materiais de fácil aquisição e de baixo custo, sendo o mesmo acompanhado por uma apostila elucidativa escrita em braile e na escrita normovisual. Ao longo das aulas de Química acerca do respectivo assunto, os alunos deficientes visuais e normovisuais puderam com a utilização do kit estabelecer, durante o processo de aprendizagem, correlações significativas entre a experimentação e os referidos conceitos teóricos. Avaliou-se por meio de avaliações quantitativa e qualitativa a aprendizagem dos alunos, e também quanto a eficiência e a acessibilidade do recurso

RESUMO: As aulas práticas de Química no Ensino Médio são de suma importância para

didático. Foi constatado que o kit didático é acessível a todo e qualquer aluno, apontando, por conseguinte, para os anseios da Educação Inclusiva. Em consequência desta observação e avaliação, ressalta-se a relevância que o kit didático confeccionado denotou durante as aulas, proporcionando atividades experimentais acessíveis a alunos deficientes visuais e normovisuais, além de evidenciar resultados significativos no que tange à compreensão sobre o assunto Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius por parte de alunos deficientes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Kit Didático; Educação Inclusiva; Ensino de Química; Deficiência Visual.

INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE TEACHING OF CHEMISTRY: DEVELOPMENT OF A TEACHING KIT FOR THE STUDY OF THE THEORY OF ELECTROLYTIC DISSOCIATION OF ARRHENIUS

ABSTRACT: Practical chemistry classes in High School are extremely important for student's comprehension since this subject is basically an experimental science. With the progress of inclusive education in public and private schools a reformulation of the pedagogical practice of chemistry teachers and the preparation of a specific materials which meets the diverse needs of students concerning the theoretical and experimental studies, has been required. Given these considerations, the aim of this study is to develop and evaluate an inclusive teaching kit on Arrhenius' Theory of Electrolytic Dissociation in a group of 1st year of High School integrated with the technical course in Music at Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), campus in João Pessoa. The teaching kit was prepared with accessible and low cost material, and it is accompanied by an instructive booklet written in Braille and sighted written. Throughout the chemistry classes about the subject mentioned, both visually impaired and sighted students, could use the kit to help them to establish significant correlations between the experiment and the theoretical concepts during the learning process. The students' learning was quantitatively and qualitatively evaluated, as well as for the efficiency and accessibility of the teaching material. It has come to the conclusion that the teaching kit is accessible to all students, pointing therefore to the aspirations of inclusive education. As a result of these observation and evaluation, it is noteworthy the relevance of the teaching kit in class, providing accessible experiential activities for both visually impaired and sighted students, in addition, it highlights the significant results regarding the comprehension of the Arrhenius' Theory of Electrolytic Dissociation by visually impaired students.

KEYWORDS: Didactic Kit. Inclusive Education. Teaching of Chemistry. Visual Impairment.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas práticas de Química no Ensino Médio são de suma importância para sua

compreensão, visto que esta é uma ciência basicamente experimental. A crescente ação da Educação Inclusiva em escolas públicas e privadas têm exigido a reformulação da prática pedagógica do professor e a elaboração de materiais didáticos adaptados que atendam às diversas necessidades dos alunos quanto às aulas teóricas e experimentais desta disciplina.

Fundamentado no exposto foi desenvolvido e avaliado um kit didático inclusivo sobre a Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius e aplicado numa turma do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, localizado na cidade de João Pessoa – PB, Brasil.

O kit didático foi confeccionado com materiais de fácil aquisição e de baixo custo, acompanhado por uma apostila elucidativa escrita em braille e na escrita normovisual. Ao longo das aulas os alunos deficientes visuais (DV) e normovisuais (NV) puderam estabelecer correlações significativas entre a experimentação e os referidos conceitos teóricos. Foram realizadas avaliações quantitativa e qualitativa da aprendizagem dos alunos, bem como a eficiência e a acessibilidade do recurso didático.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se por Inclusão Social a ação pela qual a sociedade se adapta por meio de transformações que se dão no âmbito dos diversos setores da sociedade, com o intuito de incluir pessoas que são social e/ou economicamente excluídas (MOREIRA, 2006; SASSAKI, 2006). Dada à amplitude de discussões que essa temática permite, elegeu-se a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares como foco deste trabalho de pesquisa.

A Educação Inclusiva é uma vertente da Educação, que “propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condições atípicas” (SASSAKI, 2004, p. 7). Com a ação gradativa dos movimentos de inclusão e integração por parte do Governo brasileiro, se percebe um contínuo crescimento da diversidade nas salas de aula de instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas. A efetivação da Inclusão escolar encontra respaldo legal em várias leis e documentos internacionais, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 7.853/89; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; Declaração de Salamanca de 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; Decreto nº 3.956 (Convenção de Guatemala) de 2001.

Considerando que um dos pressupostos da Educação Inclusiva é possibilitar aos alunos com deficiência o direito ao acesso e permanência na escola, com condições de ensino adaptadas às especificidades de cada aluno, é necessário que cada instituição educacional se organize e se adapte às possibilidades e necessidades de cada aluno. O Ensino de Química ministrado para alunos com deficiência visual deve estar pautado

nas percepções não-visuais do aluno, ou seja, como este interage com o conhecimento e percebe o mundo a sua volta, interpretando-o e concedendo significados aos objetos, sejam eles abstratos ou concretos. Dessa forma, deve-se proceder com prudência para a adequação das aulas, da prática pedagógica, assim como a adaptação de materiais educacionais que auxiliem no processo de aprendizagem (PIRES, 2010).

Segundo Santos e Schnetzler (2010, p. 15) “A presença da Química no dia a dia das pessoas é mais do que suficiente para justificar a necessidade de o cidadão ser informado sobre ela.” Levando-se em conta que a cidadania se efetiva através da participação efetiva dos indivíduos na sociedade, torna-se evidente que eles devem possuir conhecimentos químicos e científicos que lhe subsidiem na compreensão dos fenômenos que ocorrem ao seu redor (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

O aprendizado de Química durante o Ensino Médio deve possibilitar que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam a “compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (PCNEM, 1999, p 107). Dessa forma, foi estabelecido nos PCN+ que:

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 87).

A Química é uma ciência que explora todos os sentidos humanos (análises sensoriais), todavia, sem dúvida, a visão é o mais importante deles (NUNES et. al., 2010). Essa afirmação pode ser corroborada nas aulas teóricas ao se utilizar modelos científicos, concretos ou visuais, para a representação de aspectos abstratos dessa ciência, tais como as estruturas de átomos, moléculas e partículas subatômicas (JUSTI, 2010); ou nas aulas práticas que exigem, em sua maioria, a observação de fenômenos e de reações químicas através de mudanças de cor, de formação de precipitados e/ou do desprendimento de gases (NUNES et. al., 2010).

Considerando os aspectos visuais intrínsecos aos diversos temas abordados nessa ciência, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem de Química, sem as necessárias adequações, torna-se praticamente inacessível aos alunos com deficiência visual, considerando a ausência do sentido da visão para lhe auxiliar na compreensão dos fenômenos estudados. Portanto, é necessário realizar adaptações na metodologia de ensino, permitindo ao aluno com deficiência visual o aprendizado da Química em três níveis distintos: macroscópico, representacional e microscópico. Johnstone (1982 apud SOUZA; CARDOSO, 2009, p. 238) discorre sobre esses níveis da seguinte forma:

O nível macroscópico corresponde aos fenômenos e processos químicos e perceptíveis numa dimensão visível. O nível representacional ou simbólico, envolve símbolos, fórmulas e equações. Enquanto que o microscópico que é mais sofisticado, compreende a “manipulação mental” de partículas (sub) microscópicas como átomos, íons e moléculas, com o intuito de explicar as observações pertencentes ao primeiro nível.

A implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro impões aos professores o desafio da mudança na sua prática pedagógica e seus pressupostos epistemológicos, objetivando atender as necessidades e especificidades dos seus alunos. Para o professor de Química, portanto, surge o seguinte questionamento: Como ensinar, efetivamente, Química a alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, considerando os princípios que norteiam a Legislação Educacional no Brasil e a Educação Inclusiva? Vários são os trabalhos que tentam resolver ou contornar os impasses que surgem no ensino desta ciência em uma turma que compreende a diversidade que caracteriza nossa sociedade (RAPOSO et al., 2004; CREPPE, 2009; BERTALLI, 2010; MÓL et al.; 2005; MÓL et al.; 2004; PIRES, 2010).

A experimentação no ensino pode ser compreendida como uma atividade que permite a articulação entre fenômenos e teorias. Assim, a aprendizagem de Ciências deve ser sempre uma relação constante entre o fazer e o pensar em sala de aula (SANTOS; MALDANER, 2010). As atividades experimentais além de verificar os conteúdos ministrado teoricamente em sala de aula, deve garantir que esse momento crie condições para o desenvolvimento de habilidades, tais como: planejar, refletir, analisar, compreender, descrever e desenvolver ideias. Portanto, cabe aqui outro questionamento: Como tornar as aulas experimentais acessíveis a esses alunos?

Cerqueira e Ferreira (1996) afirmam que os recursos didáticos assumem grande importância na Educação Inclusiva, pois eles suprem lacunas durante o processo de aprendizagem, levando-se em conta que:

Um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade; a formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo; tal como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem.

Por conseguinte, é premente a elaboração e adaptação de novas tecnologias educacionais, possibilitando ao aluno com deficiência visual o acesso a níveis de compreensão aos quais ele não teria contato sem os respectivos recursos didáticos. O uso desses materiais didáticos facilita a compreensão do fenômeno a partir de estruturas abstratas, tendo em vista que os alunos DVs têm acesso a modelos concretos (nível representacional) e/ou a fenômenos (nível macroscópico), através do contato direto com estes (exploração dos sentidos remanescentes) (SOUZA; CARDOSO, 2009).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de caso (MARTINS, 2008), dentro de uma perspectiva de abordagem qualitativa, visto que foi acompanhado e analisado o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como também avaliado a eficácia do material didático durante uma aula experimental.

O kit didático inclusivo sobre a Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius, é um circuito feito com uma lâmpada de sódio, geralmente de 40 watts, ao qual está conectada uma tomada e dois fios (eletrodos), um positivo e outro negativo, cujas extremidades estão descascadas.

Tendo em vista a necessidade de utilizar um recurso didático para facilitar e efetivar a aprendizagem de alunos com deficiência visual, no que concerne ao assunto em questão, elaborou-se um kit seguindo os princípios do Desenho Universal, possibilitando uma maior acessibilidade por parte dos alunos deficientes visuais. Este foi construído adaptando-se o sistema utilizado em aulas para normovisuais, substituindo a lâmpada do sistema (efeito visual) por uma campainha eletrônica (efeito auditivo e vibratório).

O referido recurso didático foi confeccionado a partir de materiais de baixo custo e de fácil aquisição. O kit (Figura 1) foi dividido, basicamente, em duas partes: a primeira parte diz respeito ao ambiente onde são realizados os experimentos; a segunda parte consiste em uma maleta (recipiente) para o armazenamento dos reagentes utilizados nos experimentos.



Figura 1. Kit didático inclusivo: partes 1 e 2.

Fonte: Autores

Para a construção da primeira parte do kit foi cortada uma tábua de madeira (40 cm X 25 cm), lixando as extremidades, logo após foi cortado alguns pedaços de madeira (2,5 cm X 4 cm X 10 cm) de forma a construir pequenos muros de madeira. Estes por sua vez foram lixados, pintados e fixados com pregos e/ou cola branca na tábua, para servir de apoio ao copo que conterá a solução, a campainha e o lavatório, para lavar os eletrodos após cada etapa do experimento.

Em seguida, fez-se uma ligação entre uma campainha eletrônica com um par de pontas de prova de um multímetro quebrado. No sistema, há uma maleta de plástico contendo duas espátulas de plástico; dois potes contendo açúcar e sal; duas garrafas de plásticos com vinagre e água de cal; quatro pirex de vidro; uma garrafinha com água destilada e uma esponja. As legendas em braille nos recipientes (escritas em tinta e em braille) e nos suportes de madeira, foram feitas, utilizando reglete, punção, papel cartão e fita plástica para fixar.

Para melhor compreensão por parte do aluno DV e do professor que venha a utilizar o material didático, foi confeccionado um caderno elucidativo escrito em braille e na grafia normovisual, que traz uma breve explanação sobre o conteúdo Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius, um manual de utilização do recurso didático e um guia para realização dos experimentos.

No desenvolvimento do projeto inicialmente foi sondado os conhecimentos dos alunos sobre as soluções eletrolíticas e não eletrolíticas através de uma avaliação diagnóstica. Em seguida foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e periódicos com o intuito de conhecer como a Teoria de Arrhenius é ministrada no Ensino Médio, bem como as possíveis abordagens que poderiam ser tratadas por meio desse tema.

As aulas foram planejadas de modo a permitir uma breve revisão sobre as Ligações Químicas; o desenvolvimento dentro do contexto histórico da Teoria da Dissociação Eletrolítica de Arrhenius; suas definições para substâncias inorgânicas, por meio das suas experimentações.

Para a aplicação do projeto com os discentes foram propostas duas aulas de 50 minutos de duração em uma sala com dez alunos, sendo duas alunas DVs. Uma aula para a avaliação diagnóstica e outra para a avaliação da aprendizagem e do recurso didático, através de uma entrevista semiestruturada (MANZINI, 1991).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação foi composta por questões abertas e de múltiplas escolhas, que ao serem respondidas possibilita identificar o nível de conhecimento acerca do determinado assunto explorado.

A primeira questão indagava se a água da torneira poderia conduzir corrente elétrica. Dos 10 discentes que responderam, apenas 8 alunos afirmaram que sim. Quanto às alunas DVs, afirmaram que não (gráfico1).

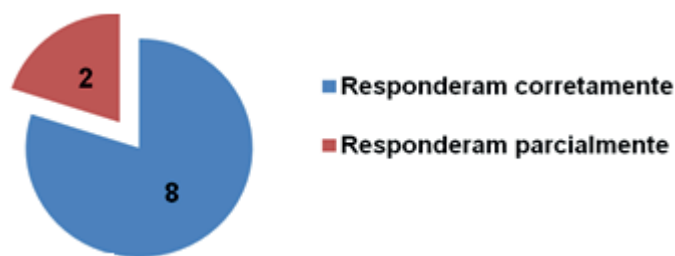


Gráfico 1: Resposta a questão 1 da avaliação diagnóstica

Quanto à pergunta que se tratava do por que levamos um choque maior quando estamos molhados do que quando estamos secos, apenas uma das alunas DVs não respondeu. Os demais alunos responderam de forma parcial (gráfico 2).

Verificou-se que os alunos descreveram que:

“Quando estamos molhados a força da energia é maior e age com mais intensidade.” (Aluna DV – 1); “Porque é um meio de condução de corrente elétrica, a água facilita a passagem.” (Aluna NV – 1)



Gráfico 2. Resultados da segunda questão da avaliação diagnóstica.

No terceiro questionamento, alusivo à forma em que se encontrava o NaCl na água do mar e se esta poderia conduzir corrente elétrica, somente 3 alunos responderam parcialmente, não havendo resposta totalmente correta (gráfico 4).



Gráfico 3. Resultado da terceira questão da avaliação diagnóstica.

A quarta questão perguntava se a açúcar dissolvida em água poderia conduzir corrente elétrica, apenas 3 alunos responderam que não. A aluna DV – 1 respondeu que sim, enquanto a aluna DV – 2 não respondeu o quesito (gráfico 5).

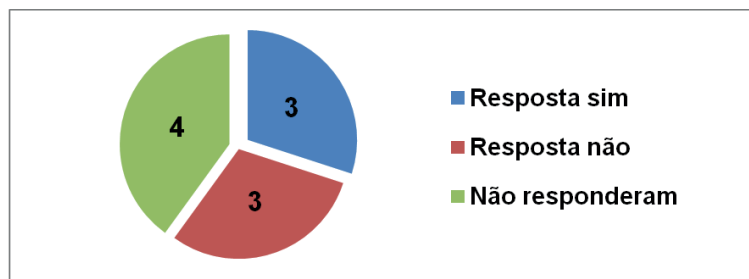


Gráfico 4. Resultado dos alunos na quarta questão da avaliação diagnóstica.

Já a quinta e última questão perguntava em que condição o ácido clorídrico poderia conduzir corrente elétrica. Esta pergunta deveria ser justificada de acordo com a alternativa escolhida. Dois discentes não responderam, sendo um destes a aula DV – 2. A outra aluna DV – 1 não respondeu corretamente (gráfico 5).

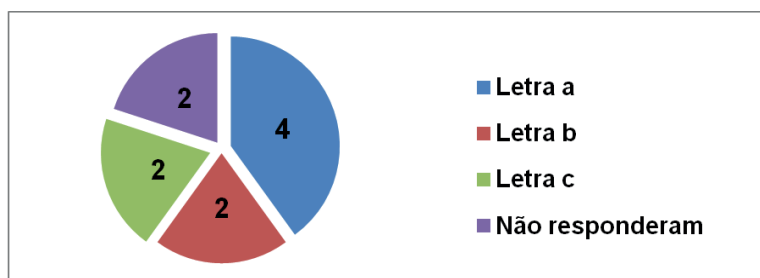


Gráfico 5. Resultado dos alunos na quinta questão da avaliação diagnóstica.

Dos alunos que marcaram a questão certa (letra c), apenas uma justificou sua resposta, afirmando que: “Ele precisa de um processo, pois ele puro não conduz.” (Aluna NV – 1).

Pelas respostas dadas na avaliação, se constata que os alunos possuíam alguns conhecimentos do senso comum embora com dificuldade no que tange ao conhecimento da formação dos compostos através das ligações químicas, o que poderia auxiliar na argumentação das perguntas. Ficou evidente ainda que os mesmos não possuíam conhecimentos sólidos sobre as propriedades dos compostos iônicos e moleculares, principalmente no que tange a condutividade dos mesmos em soluções aquosas e que estes, quando solicitados, tinham dificuldade de se expressar adequadamente de forma escrita.

4.1 Análise e Discussão dos Registros das Aulas

A observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A evolução dos recursos tecnológicos, tais como gravadores e câmeras digitais, assim com suas inserções na sala de aula trouxeram contribuições para a melhoria do ato de avaliar por observação.

Para uma melhor interpretação das ações ocorridas durante as aulas, tomou-se

a iniciativa de gravá-las para que posteriormente fossem feitas análises e avaliações coerentes. Com a filmagem pode-se rever os aspectos relacionados ao que foi ensinado e apreendido e observar pontos que muitas vezes não são percebidos (MAUAD, 2004).

Durante a revisão dos conteúdos base para o entendimento da Teoria de Arrhenius, os alunos expressaram que tinham um pouco dificuldade em diferenciar o tipo de ligação presente em determinados compostos ao serem mencionados. Então, foi realizada uma breve explanação das características pertinentes a cada tipo de ligação, assim como também características desses compostos formados. A todo o momento foram feitos questionamentos, na busca de uma construção do conhecimento coletivo. Para tornar acessível o conhecimento para as alunas DVs, de forma que foram utilizados os modelos representativos das Ligações Químicas, que durante as aulas tateavam o material, ao longo da explicação. Para os alunos normovisuais também foi importante à utilização do modelo, pois tornaram as exemplificações mais concretas.

Após esse momento, foi lançada a seguinte pergunta: “A água pura (destilada) conduz corrente elétrica?” Alguns afirmaram que sim, e outros que não, um dos alunos justificou-se ao comentar que: “A água destilada não conduz corrente elétrica porque não tem sais minerais.” (Aluno NV – 5).”

A seguir um estudante foi convidado para executar a experiência com a água. A primeira pessoa foi à aluna DV – 2. Nesse momento foi explicado as dimensões do equipamento, a disposição de cada suporte e as legendas em braille, assim como todos os recipientes com as substâncias para os testes. Enfatizando ainda que caso a água conduzisse corrente elétrica a campainha, ao estar ligada a tomada deveria soar.

Quando a aluna colocou os eletrodos da campainha no pirex contendo água, a mesma não soou. Alguns alunos ficaram intrigados com a experiência. Então foi explicado aos alunos os motivos pelo qual a água destilada não conduzia eletricidade.

Em seguida perguntou-se aos alunos se o sal de cozinha (NaCl) era uma substância molecular ou iônica e se este dissolvido na água conduzirá corrente elétrica. Neste teste, uma aluna normovisual procedeu à experimentação. Ao ouvirem o som da campainha alguns alunos começaram a rir diante do fato vivenciado. Uma aluna comentou que: “O sal é condutor porque ele é formado por ligações iônicas.” (Aluna NV – 4).

Explicou-se que o sal ao ser dissolvido em água sofre dissociação dos seus íons, fazendo com que a mobilidade dessas espécies com cargas dentro da solução possibilitasse que houvesse condução de corrente elétrica, e que tal fato deve-se ao tipo de ligação existente no NaCl, ou seja, ligação iônica.

O terceiro teste foi feito com a solução de açúcar. Ao perguntar qual o tipo de ligação presente na molécula os alunos responderam que esta era formada por ligações covalentes. Uma aluna normovisual procedeu à experiência, que de certa forma frustrou alguns alunos, que indagaram: “Ah! Porque não tocou a campainha?” (Aluna NV – 8).

Procedeu-se a explicação, enfatizando que a açúcar em meio aquoso era apenas

dissolvido, não originando cátions nem ânions na solução. Nesse caso, o açúcar é uma espécie química não eletrolítica, ao passo que forma com a água uma solução não eletrolítica. Para melhor entendimento utilizou-se os modelos representativos das Ligações Químicas.

No quarto teste, uma aluna normovisual preparou uma solução de ácido acético e introduziu os eletrodos da campainha para analisar se este era um eletrólito. Os alunos perceberam que a campainha soou baixo, ao comparar com o som que a solução de cloreto de sódio emitiu. Então foi acrescentado mais água a solução, então os alunos perceberam que o som da campainha aumentava gradativamente. Foi perguntado aos alunos se os mesmos sabiam explicar tal fenômeno, porém não conseguiram responder. Então procedeu-se a explanação referente ao equilíbrio do ácido acético estabelecido na água.

O último teste foi realizado pela aluna DV – 1. A Substância utilizada na experimentação foi o hidróxido de cálcio. Ao adicionar o NaOH e introduzir os eletrodos na solução, os alunos perceberam que a campainha soou. Durante a experiência a aluna ao brincar tirava e colocava os eletrodos e falava que a solução estava conduzindo corrente elétrica. Ao perguntar o porquê do hidróxido de cálcio está conduzindo eletricidade, os alunos responderam que era por causa da dissociação do mesmo em água, já que era um composto iônico.

Após os experimentos contextualizou-se o assunto ao explicar que no corpo dos seres humanos também existem eletrólitos, tais como: Na^+ , K^+ , Cl^- , Ca^{2+} , dentre outros, que são importantes pois as células os utilizam para manter as voltagens ao redor das membranas celulares e para carregarem os impulsos elétricos através delas e para outras células.

Por fim, comentou-se brevemente que experimentos semelhantes permitiram que as primeiras sistematizações de definições científicas sobre substâncias ácidas e básicas fossem feitas por Arrhenius.

Ao longo das aulas foi verificado que os alunos, de forma geral estavam entusiasmados com a experiência. Quando questionados respondiam o que sabiam e sempre perguntavam quando tinham dúvidas. Houve momentos em que alguns dos alunos normovisuais estavam retirando de suas bolsas tabelas periódicas, a fim de identificarem os elementos constituintes dos compostos e por fim proferirem o tipo de ligação existente. Quanto às alunas deficientes visuais, as mesmas estavam participativas e faziam perguntas ao não compreender determinadas explicações.

4.2 Análise e Discussão da Avaliação de Aprendizagem

Com o intuito de averiguar a aprendizagem dos discentes durante as aulas, realizou-se uma avaliação da aprendizagem constituída de três questões discursivas.

A primeira questão indagava aos alunos uma definição, segundo os seus

conhecimentos, sobre solução eletrolítica e solução não-eletrolítica. Dentre os alunos que responderam, 8 conseguiram responder satisfatoriamente, dentro desse universo encontravam-se as duas alunas DVs. Os demais responderam parcialmente. As alunas DVS afirmaram, ao escrever na avaliação que:

“Solução eletrolítica é a solução que conduz corrente elétrica, já a solução não-eletrolítica não conduz corrente elétrica.” (Aluna DV – 1)

A terceira questão tratava-se de perguntas acerca do cloreto de sódio. Verificou-se que a maioria dos alunos respondeu parcialmente. Estes tinham em comum a letra d, onde perguntava-se se o NaCl sofria dissociação, ionização ou nenhuma das duas. Alguns desses alunos, apesar de identificarem e explicarem que o composto era formado por ligação iônica não conseguiam associar o devido processo que ocorre nessas espécies, ou seja, confundiam ionização com dissociação.

A última questão tratou da experiência realizada em sala de aula com o ácido acético e outro ácido não utilizado no experimento, com objetivo de que os alunos explicassem o motivo pelo qual o ácido acético é um eletrólito fraco, mas após ser mais diluído torna-se um eletrólito forte. Foi verificado que 6 alunos conseguiram responder de forma satisfatória, enquanto que apenas 4 alunos não responderam a mesma. A aluna DV – 1 e a aluna DV – 2 responderam o quesito corretamente.

Foi realizada uma avaliação do kit, quanto um recurso didático facilitador da aprendizagem da Teoria de Arrhenius, através de uma entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1991), com os alunos. Alguns dos comentários feitos pelos alunos, que representavam a opinião de todos, de forma clara, objetiva e sucinta:

“Eu acho Química chato, mas as aulas com o kit foram legais! Gostaria que as aulas de Química tivessem mais práticas como esta porque fica mais fácil de aprender os assuntos.” (Aluna NV – 2).

Eu senti um pouco de dificuldade no assunto. Acho que foi por causa de não ter aprendido muito sobre Ligações Químicas. Com certeza o kit me ajudou muito, pois é bom ter recursos que me ajude a compreender Química e fazer experiências, é muito legal! Acredito que o kit seja acessível para qualquer pessoa, pois é fácil de utilizá-lo (Aluna DV – 1).

O assunto é um pouco difícil porque a gente às vezes se confunde com alguns nomes, mas eu aprendi. O kit é muito bom, pois ajuda o aluno deficiente visual a fazer experiências, mas é sempre bom ter alguém pra ajudar na hora de utilizar o equipamento para não ocorrer nenhum problema. Eu acredito que esse kit pode ser utilizado por qualquer aluno deficiente visual, pois ele é acessível (Aluna DV – 2).

5 | CONCLUSÕES

Nesta pesquisa foi constatada a importância que os materiais didáticos exercem como ferramenta na mediação da aprendizagem de conhecimentos teóricos ou práticos e o quanto eles contribuem na construção do conhecimento significativo por parte dos alunos, independente das suas especificidades.

Foi corroborada durante a pesquisa a importância da realização de atividades experimentais no Ensino de Química, como contributo essencial para o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina que é essencialmente experimental.

Dessa forma, através das avaliações e observações durante as aulas fica evidente que tanto as alunas DVs, como também os alunos NV conseguiram compreender os conteúdos trabalhados, mostrando um bom desempenho educacional.

A relevância que o kit didático confeccionado ficou evidente ao longo do projeto, proporcionando aulas experimentais acessíveis a alunos normovisuais e deficientes visuais, além de evidenciar resultados significativos no que tange à compreensão sobre o assunto conteúdo trabalhado por parte de alunos DV, considerando a correlação que estes podem estabelecer entre a experimentação e os respectivos conceitos teóricos.

REFERÊNCIAS

JUSTI, Rosária. **Modelos e Modelagem no Ensino de Química: Um Olhar Sobre Aspectos Essenciais Pouco Discutidos**. In: SANTOS, Wildson Luiz P. dos; MALDANER, Otavio Aloísio (Org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí (RS): Unijui, 2010. p.209-230.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2008.

Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

MOREIRA, I. C. **A Inclusão Social e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil**. Revista Social, Brasília, v. 1, n. 2, p.11-16, abr./set. 2006.

NUNES, B. C.; DUARTE, C. B.; PADIM, D. F.; MELO, I. C.; ALMEIDA, J. L.; TEIXEIRA JUNIOR, J. G. . **Propostas de Atividades Experimentais Elaboradas por Futuros Professores de Química para Alunos com Deficiência Visual**. In: XV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2010, Brasília/DF. XV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2010. Disponível em:< <http://www.xvneq2010.com.br/resumos/R1092-1.pdf>> Acesso em: 20 de agosto de 2011.

PIRES, R. F. M. **Proposta de Guia para Apoiar a Prática Pedagógica de Professores de Química em Sala de Aula Inclusiva com Alunos que Apresentem Deficiência Visual**. 2010. 158f. Tese (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2010.

SASSAKI, R. K. **As Escolas Inclusivas na Opinião Mundial**. Disponível em: < <http://www.entreamigos.com.br/escolasinclusivas>> Acesso em: 1 de out. de 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. **Ensino de Química em foco**. Editora Unijui, 2010.

SOUZA, K. A. F. D.; CARDOSO, A. A. **A formação em Química discutida com base nos modelos propostos por estudantes de pós-graduação para o fenômeno de dissolução**. Química Nova, 32 (1), 2009, p. 250.

MATEMÁTICA EM FOCO NO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DA LUDICIDADE

Data de aceite: 01/07/2020

Igor de Souza Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Cajazeiras – Paraíba

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Cajazeiras – Paraíba

Rosangela Pereira de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras
Cajazeiras – Paraíba

RESUMO: No âmbito da formação inicial de professores, o estágio supervisionado consiste em um componente curricular obrigatório que tem por objetivo proporcionar ao professor estagiário o embasamento teórico-metodológico, o aperfeiçoamento técnico e de relacionamento humano e a ambientação em contextos escolares. Este relato consiste na síntese descritivo-analítica e reflexiva das etapas de observação, coparticipação e regência vivenciadas no exercício do estágio supervisionado e desenvolvidas em duas turmas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental II, em uma escola pública no sertão paraibano. Com o intuito de

alcançar o objetivo proposto, a tipologia do estudo compreende a abordagem de caráter qualitativo, sendo descritivo-exploratória do tipo estudo de caso. Constatamos, contudo, que o exercício do estágio coloca em evidência uma série de fatores que requerem reflexão. Assim, depreendemos, que, a importância de realizar o estágio pode potencializar o estreitamento do conhecimento da dinâmica de um cenário escolar por meio da articulação da teoria abordada na formação inicial do professor com a prática demandada no ambiente de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, Estágio supervisionado, ludicidade.

MATHEMATICS FOCUS ON THE CONTEXT
OF THE EXERCISE OF THE SUPERVISED
STAGE AND THE PERSPECTIVE OF THE
LUDICITY APPROACH

ABSTRACT: In the context of initial teacher training, the supervised internship consists of a mandatory curricular component that aims to provide the trainee teacher with the theoretical-methodological basis, technical and human relationship improvement and the setting in school contexts. This report consists of a descriptive-analytical and reflective synthesis of the stages of observation, co-participation and

conducting experienced in the exercise of the supervised internship and developed in two mathematics classes from the early years of elementary school II, in a public school in the interior of Paraíba. In order to achieve the proposed objective, the study typology comprises a qualitative approach, being descriptive and exploratory of the case study type. We found, however, that the internship exercise highlights a series of factors that require reflection. Thus, we understand that the importance of carrying out the internship can enhance the narrowing of the knowledge of the dynamics of a school scenario through the articulation of the theory addressed in the initial training of the teacher with the practice required in the teaching environment.

KEYWORDS: Initial teacher training, Supervised internship, playfulness.

1 | INTRODUÇÃO

No âmbito da formação inicial de professores, o estágio supervisionado consiste em um componente curricular obrigatório, dos cursos de licenciatura, que tem por objetivo proporcionar ao professor estagiário o embasamento teórico-metodológico, o aperfeiçoamento técnico e de relacionamento humano e a ambientação em contextos escolares. Para Teixeira e Cyrino (2013, p. 30), “O Estágio Supervisionado ainda é considerado como uma das primeiras experiências oportunizadas à maioria dos futuros professores, no decorrer do curso de licenciatura em Matemática, que lhes permite estar em contato direto com o seu futuro ambiente de trabalho”.

Alguns autores como Lima (2008, 2010), Pimenta e Lima (2010), Fillos e Marcon (2011), Teixeira e Cyrino (2013, 2015), Corte e Lemke (2015) e Tavares e Costa (2015) indicam em suas pesquisas a importância que o estágio supervisionado possui frente às questões que envolvem expectativas, dificuldades e a ressignificação da prática de ensino na profissão docente, uma vez que esta representa um campo vasto que oferece um olhar dinâmico capaz de possibilitar diferentes formas de abordagem do processo educativo. Do mesmo modo, que o aprendiz tem a ocasião para observar, coparticipar e reger a prática docente na educação básica de ensino (TAVARES; COSTA, 2015).

O estágio supervisionado envolve saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas. Lima (2008) corrobora quando elenca pontos (lições) de reflexão que podem ajudar nos percursos de estágio, quais sejam: aprendidas na localização da escola, aprendidas na chegada, aprendidas entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido, do PPP da escola, decorrentes da interação de saberes, dos procedimentos de investigação, da escola em movimento e da observação e atuação na sala de aula. Para a autora (2010, p. 13), a “cada dia percebo o desafio que este componente curricular representa para os cursos de formação de professores e para todos os envolvidos nessa hercúlea tarefa de articular a teoria e a prática, tentando construir uma práxis efetiva”.

Este relato consiste na síntese descritivo-analítica e reflexiva das etapas de

observação, coparticipação e regência vivenciadas no exercício do estágio, durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras e desenvolvida em duas turmas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental II, em uma escola pública no sertão paraibano. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, a tipologia do estudo compreende a abordagem de caráter qualitativo, sendo descritivo-exploratória do tipo estudo de caso.

O estágio supervisionado do Instituto Federal da Paraíba está regulamentado pela Resolução ad referendum nº 34, de 24 de setembro de 2018, que trata da legalidade e dos procedimentos a serem observados na organização e aplicação dos componentes curriculares que constituem o estágio curricular supervisionado e obrigatório, levando em consideração a importância de manter a unicidade de princípios e ações no processo de desenvolvimento do estágio dos cursos de licenciatura presenciais e da educação à distância da instituição. Tal exigência é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

O estágio supervisionado foi desenvolvido em três etapas. A primeira, destinada ao período de observação; a segunda, ao período de coparticipação e a terceira etapa, destinada à regência. As três etapas totalizaram 60 horas/aulas, sendo: 20 horas/aulas para a observação, 10 horas/aulas destinadas para a coparticipação e 30 horas/aulas para a realização da regência. Ademais, 40 horas/aulas foram destinadas para instrução, orientação e produção do relatório na instituição de ensino. A observação consistiu em descrever o ambiente escolar e o processo de ensino no exercício da docência do professor regente. A coparticipação, em auxiliar no desenvolvimento da prática de ensino sob a anuência do professor supervisor. A regência em aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos no ambiente da sala de aula. Conforme Lima (2008, p. 203), para as lições da observação e atuação no ambiente de estágio:

é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns. Quando estamos atentos para o movimento da sala e seu cotidiano, podemos verificar o que não se aprende, o que se ensina, a interação entre os alunos, as possibilidades e contradições entre alunos e professores.

Conforme Pimenta e Lima (2010, p. 147) o estágio supervisionado é “fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional”. Para as referidas autoras:

O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricas”. Que “na prática” a teoria é outra (2010, p. 06).

2 | EXERCÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OBSERVAÇÃO, COPARTICIPAÇÃO E REGÊNCIA

Para se conhecer a realidade da escola é necessário, primeiramente, observá-la. A observação é ponto de partida para o exercício do estágio supervisionado. Para Silva e Santos (2017, p. 04), consiste na etapa pela qual é possível diagnosticar as dimensões administrativa, política e pedagógica da escola desde o perfil e os valores que permeiam a comunidade escolar até as concepções que balizam seu contexto de ensino. Outrossim, Lima (2008, p. 203) corrobora quando enfatiza que “a observação do contexto e a investigação do cotidiano escolar abrem um leque de outras questões de investigação/intervenção que podem se constituir como aprendizagem da profissão docente”.

A fase de observação constituiu-se como etapa fundamental para aquisição de conhecimento, pois o professor estagiário teve contato com aspectos presentes nas situações de ensino e aprendizagem investigadas. Neste sentido, ressaltamos a evidência da compreensão da relação dos sujeitos envolvidos e a investigação da apreensão do conhecimento por meio das técnicas de ensino empregadas.

Destarte, a observação é uma etapa do estágio onde tudo que decorre do processo educativo é novo em virtude do fluxo intenso de informações. Para o estagiário representa um desafio de muito significado, uma vez que lhe permite adquirir experiência no âmbito da sala de aula, assim constituindo-se um campo de descobertas e incertezas. Nessa perspectiva, Tavares e Costa (2015, p. 2-3) afirmam que:

O estágio supervisionado possibilita a construção de experiências docentes, pois é um momento de transição onde somos sujeitos aprendentes, somos expostos e nos envolvemos com muitos processos necessários a nossa formação, momentos que efetivamente podem se transformar em momentos de aprendizagens experienciais.

No que tange o espaço sala de aula, a etapa de observação foi realizada no período de 20 a 30 de maio do ano de 2019, em uma turma do 6º ano e 7º ano do ensino fundamental, durante o turno vespertino. A turma do 6º ano tinha 42 alunos e a do 7º ano tinha 20 alunos, que para esta, por muitas vezes facilitava a dinâmica da sala de aula. As práticas de ensino analisadas apresentaram uma abordagem dinâmica, por meio de ilustrações, contextualizações e aplicações. Os recursos utilizados foram diversos desde o livro didático, aparato tecnológico, materiais concretos, jogos educativos e outros. À guisa de exemplificação, na turma do 6º ano, o conteúdo abordado foi o estudo das figuras geométricas, por meio de ilustrações no cotidiano e explanação das dimensões largura, comprimento e altura. Já no 7º ano, foram abordados: a estimativa de valores, a aproximação em cálculos matemáticos e o estudo das operações, por meio da aplicação de um instrumento de avaliação. Para os conteúdos abordados, a professora iniciava com a ambientação e exposição do objeto de conhecimento, e, em seguida, indicava a realização de exercícios do livro didático e/ou de outras fontes, sendo feita a socialização

por meio da correção coletiva. A avaliação das turmas investigadas era realizada a partir da aplicação de três instrumentais ao longo de cada etapa bimestral, sendo os dois primeiros quantitativos, com a aplicação de prova individual e trabalho em dupla com consulta e o terceiro qualitativo, através da participação nas atividades, relacionamento e registro do simulado interdisciplinar, este realizado no final de cada bimestre.

Quanto à etapa da coparticipação, possibilita um ambiente de partilha entre o professor estagiário e o professor regente. Por meio da supervisão orientada, desde o auxílio à prática de ensino gerida pelo professor até a interação com os alunos, tem-se um espaço em que o futuro professor orienta os alunos durante a execução de trabalhos práticos, colaborando no planejamento das aulas, elaboração de exercícios e na aplicação e correção de instrumentos de avaliação. Nesse sentido:

Aprender a ser professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos específicos e pedagógicos com os quais os estudantes entram em contato nas licenciaturas, estando relacionado também com uma diversidade de outros conhecimentos que se aprendem na inserção em um ambiente de trabalho e na interação com os pares (FILLOS; MARCON, 2011, p. 1690).

Constituir-se docente é um processo que perpassa várias instâncias. Acontece de modo gradativo, com experiências que vão do campo teórico ao prático e com conhecimentos de natureza científica e de senso comum, resultantes de vivências compartilhadas nos mais diversos espaços de construção do saber. Nesse sentido:

Conhecer e compreender os conteúdos matemáticos a serem ensinados pode desencadear no estagiário uma série de reflexões a respeito de expressões recorrentes em sala de aula que nem sempre têm significado para os alunos (TEIXEIRA; CYRINO, 2015, p. 662).

A etapa de coparticipação foi realizada no período de 31 de maio a 19 de julho. Consistiu na participação em reuniões pedagógicas, que traziam à tona os temas empoderamento educacional e metodologias ativas na educação, bem como a ação do planejamento de ensino. À título de ilustração, citamos a estação por rotação da aprendizagem, que se trata de uma modalidade de ensino em que os alunos de uma determinada sala se dividem em pequenos grupos, fazendo uma rotatividade pelas estações (linguístico verbal, visual espacial, musical, lógico matemática, cinestésico corporal e naturalista) que abordam de maneira diferente o mesmo tema da aula.

Ademais, esta fase estendeu-se à preparação da festividade junina, o que contribuiu mais ainda para o estreitamento das relações cotidianas de todos os sujeitos envolvidos. Esta ação anual da escola é caracterizada como um momento de descontração e alegria para a comunidade escolar em festejar os santos juninos dentro do calendário letivo da escola e se destaca pelo caráter interdisciplinar e extraclasse. O evento está na sua décima edição, tendo como tema “X Forrozando do Matias: de Gonzaga a Elba Ramalho”.

No ambiente de sala de aula, foram aplicados instrumentais avaliativos, realização da correção das atividades propostas e auxílio na explanação dos objetos de conhecimento,

sendo abordado os múltiplos e divisores no 6^a ano e as expressões algébricas no 7^o ano. Outra ação, foi a promoção da leitura dirigida e interpretação sobre o tópico Educação Financeira.

No tocante à etapa de regência, é um momento esperado e ao mesmo tempo temido pelo estagiário, pois se configura como uma fase em que o discente realiza atividades no âmbito da iniciação à docência, ou seja, parte da elaboração e execução de um planejamento de ensino supervisionado e avaliado pelo professor regente da sala de aula. A fase de regência integra o momento de vivência da prática profissional, em que o estagiário assume a gestão de sala de aula sob a orientação supervisionada. Dessa forma, Fillos e Marcon (2011, p. 1693) destacam:

[...] o Estágio Supervisionado é uma instância experiencial de formação que interliga ação, reflexão e investigação, configurando-se em um momento da formação no qual os saberes, as ideias e os valores relativos à profissão docente são problematizados e ganham novos significados.

No que concerne as turmas investigadas, encontramos alguns desafios desde a quantidade representativa de alunos matriculados em uma das turmas até a frequência de alunos repetentes e desmotivados para aprender. Assim, sinalizamos que o planejamento de ensino deve considerar estratégias que favoreçam o processo educativo. Segundo Fillos e Marcon (2011, p. 1699):

[...] os obstáculos que os licenciandos enfrentam em situações de Estágio se constituem em aprendizagens para futuramente saber lidar com a realidade das escolas e saber gerenciar o tempo para preparação de aulas, busca de metodologias, preparo de material didático, correção de avaliações, dentre muitas outras atribuições que competem ao professor.

A etapa de regência foi realizada no período de 30 de maio a 25 de julho de 2019, nas duas turmas investigadas, sendo realizada em dois momentos. No primeiro, foram realizadas atividades dirigidas em cada sala de aula participante e no segundo, foi promovido um evento coletivo para culminância das atividades do estágio e socialização com os demais estudantes da unidade escolar. Nesta etapa, inicial, foi priorizado ampliar a prática de ensino desenvolvida pela professora regente. Os conteúdos curriculares foram abordados por meio da rotina cotidiana e abordagem da ludicidade, sendo produzidos e estudados alguns jogos e materiais didáticos.

No 6^o ano foi realizada a resolução das atividades propostas do livro didático de forma coletiva. Também, foi contemplado o projeto intitulado: Leituras e mais leituras, através da interpretação de questões contextualizadas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Nesta fase, os conteúdos abordados foram: múltiplos, divisores e critérios de divisibilidade. Também, foi introduzido o jogo da Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão (ASMD), com o intuito de promover o desenvolvimento do raciocínio lógico. Foram realizadas atividade de memória, ou seja, de revisão dos conteúdos já abordados e aplicação de um instrumento de avaliação, exercício de

verificação da aprendizagem em dupla.

No 7º ano foram aplicados dois materiais lúdicos com o intuito de promover o raciocínio lógico. No primeiro momento, os alunos foram agrupados em círculo para jogar o dominó de quatro pontas das operações básicas e em seguida grupos de cinco componentes para realizar partidas no tabuleiro do ASMD. Nessa turma, foi realizada a abertura da explanação acerca dos conteúdos sentenças matemáticas e equações do 1º grau com uma incógnita. Também, foi realizada a resolução das atividades propostas do livro didático de forma coletiva. Foi introduzido um material lúdico autoral, intitulado: jogo da memória das sentenças matemáticas, com o objetivo de fixar o conteúdo já abordado. Para essa turma, seguimos a mesma dinâmica de memória e avaliação do 6º ano, porém com ênfase nos conteúdos abordados.

Contudo, as experiências vivenciadas durante o estágio, desde a observação até a realização da prática de ensino, favorecem a construção da formação docente no anseio de descobertas para aplicação da teoria na prática. O estagiário se vê numa situação onde ele é aprendiz e mestre ao mesmo tempo. Também, ao adentrar o ambiente de estágio, o aluno leva consigo uma carga de conhecimento que vem sendo adquirido durante o processo de formação. Conforme, Corte e Lemke (2015, p. 31002):

[...] o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

3 | MATEMÁTICA EM FOCO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DA LUDICIDADE

No decorrer das etapas do estágio percebemos o talento e a alegria dos alunos na realização das aulas diferenciadas. Então, é fundamental que o professor se reinvente, constantemente, trazendo para sua prática elementos diferenciados que possam alcançar um nível satisfatório de aprendizagem dos alunos. Conforme Teixeira e Cyrino (2015, p. 677) “é importante ter contato com diversas fontes de pesquisa para o planejamento de aulas com abordagens diferenciadas para os conteúdos matemáticos”. Na perspectiva da culminância das atividades do estágio supervisionado, foi planejado, ainda na etapa de coparticipação, o evento intitulado: I Matemática em Foco. O evento teve sua efetivação no dia 25 de julho com a exposição e explanação dos materiais produzidos na etapa da regência.

Na exposição, a equipe responsável pela **confeção dos sólidos geométricos com papel guache** produziu o cubo, paralelepípedo, cilindro, cone, tetraedro, prisma reto triangular, de base pentagonal e hexagonal e a pirâmide de base quadrada, mostrando a planificação que gerou os respectivos sólidos e explanou sobre a quantidade de faces,

arestas e vértices (Figura 1).



Figura 1: Exposição dos sólidos geométricos produzidos com papel guache

Fonte: Própria

O grupo encarregado pela **produção dos sólidos geométricos com o uso de palitos de churrasco e bolinhas de isopor** confeccionou o hexaedro regular (cubo), prisma de base quadrada (paralelepípedo), pirâmide de base triangular (tetraedro), de base quadrada e hexagonal, prisma de base triangular, prisma reto de base pentagonal e hexagonal e a esfera e explanou sobre as faces, arestas e vértices de cada um (Figura 2).



Figura 2: Exposição dos sólidos geométricos produzidos com palitos de churrasco e bola de isopor

Fonte: Própria

A dupla responsável pela **construção dos sólidos geométricos com canudos e barbante** explicou o processo de construção e as características de alguns dos sólidos geométricos, em seguida os visitantes puderam confeccionar em tempo real os sólidos demonstrados (Figura 3).



Figura 3: Exposição dos sólidos produzidos com canudos e barbante

Fonte: Própria

O grupo encarregado pelo **geoplano** (uma placa de madeira onde são cravados pregos, formando uma malha composta por linhas e colunas) abordou a construção de polígonos e suas características (Figura 4).



Figura 4: Exposição do Geoplano

Fonte: Própria

O grupo responsável pelo **tangram** (um quebra-cabeça composto por 2 triângulos grandes, 2 pequenos e 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo) produziu as peças em papelão e pintou com tinta guache. Na exposição, os alunos interagiram com os visitantes pedindo para que construíssem figuras utilizando as respectivas peças (Figura 5).



Figura 5: Demonstração do Tangram

Fonte: Própria

A equipe encarregada pelas **figuras mágicas** (Figura 6) construiu em cartolinas, com auxílio de régua e compassos, os desenhos do hexágono, cubo, duas estrelas e o tetraedro. No evento, o grupo explicou as instruções, pedindo aos convidados para tentarem colocar as peças nos locais apropriados pensando na soma que a reta ou face deve conter.



Figura 6: Alunas confeccionando as figuras mágicas

Fonte: Própria

O grupo responsável pela produção do **cubra doze** (Figura 7) fez o tabuleiro em cartolina, juntamente com as fichas e os moldes de dados, em seguida, os envolvidos estudaram as instruções do jogo para sua exposição na atividade de culminância. Os alunos encarregados pela confecção da **corrida dos divisores** (Figura 8) elaboraram em cartolinas o jogo, assim como as fichas retangulares, os marcadores e o molde de dado, além de estudarem as regras do jogo para sua socialização no referido evento.



Figura 7: Equipe produzindo o cubra doze

Fonte: Própria



Figura 8: Alunos participando das partidas na corrida dos divisores

Fonte: Própria

Os estudantes responsáveis pela elaboração da **trilha numérica** (Figura 9) produziram em cartolina com o auxílio da régua e lápis de hidracor a trilha. O grupo que fez o **bingo das potências e raízes** se encarregou em produzir as cartelas e as pedras com potenciação e radiciação para serem cantadas.



Figura 9: Estudantes realizando partidas na trilha numérica

Fonte: Própria

Os alunos encarregados pela confecção do **jogo da memória das sentenças matemáticas** (Figura 10) produziram em papel as peças e planejaram os pares das sentenças na linguagem escrita e simbólica da Matemática. Do mesmo modo, para o evento, a equipe responsável pelo **jogo do ASMD** (Figura 11) produziu o respectivo material em cartolinas com o auxílio de régua e canetas.



Figura 10: Alunos confeccionando o jogo da memória das sentenças matemáticas

Fonte: Própria



Figura 11: Estudantes participando das jogadas no tabuleiro do ASMD

Fonte: Própria

O grupo destinado pela confecção do **matix – jogo dos números inteiros** (Figura 12) construiu o tabuleiro em cartolina, contendo 36 quadrados e 35 peças com números positivos e negativos e um curinga. A equipe responsável pela elaboração da **trilha das equações** (Figura 13) produziu em cartolina o respectivo material.



Figura 12: Alunos conhecendo o jogo matix

Fonte: Própria



Figura 13: Estudantes jogando a Trilha das Equações

Fonte: Própria

Os estudantes encarregados pela produção da **pega-varetas dos números inteiros** (Figura 14) elaboraram as pontuações que cada cor ia corresponder e orientaram sua utilização durante o evento.



Figura 14: Alunos participando do jogo pega-varetas dos números inteiros

Fonte: Própria

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A vivência do exercício do estágio supervisionado de fato pode contribuir para a formação profissional do professor estagiário. O estágio, ilustrado neste relato, possibilitou a compreensão da dinâmica escolar investigada. Cada etapa (observação, coparticipação e regência) vivenciada no estágio corroborou para o entendimento das competências do professor, pois ser professor não é apenas transmitir objetos de conhecimento, mas potencializar sua transposição didática na perspectiva de um ambiente de aprendizagem significativa para os alunos público-alvo. Na sua execução, foram vivenciados alguns desafios que contribuíram para a busca de metodologias balizadas na abordagem da ludicidade. À guisa de ilustração, planejamos e desenvolvemos uma atividade afetiva que representou a sua culminância. O evento nomeado “I Matemática em Foco” contribuiu com o processo educativo daquela realidade escolar.

Depreendemos, contudo, que a importância de realizar o estágio consiste em proporcionar o conhecimento da dinâmica de um cenário escolar por meio da articulação da teoria abordada na formação inicial do professor com a prática demandada no ambiente de ensino. Ademais, nesta experiência, destacamos o estreitamento do vínculo de relacionamento com os sujeitos participantes, o que nos faz perceber a necessidade em assumir um compromisso pautado na compreensão e sensibilidade da intenção da nossa prática como elemento de partida para a construção de um ambiente de ensino potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O Estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba – PR. **Anais** do Congresso Nacional de Educação, 2015.

FILLOS, L. M.; MARCON, L. C. J. Estágio supervisionado em Matemática: significados e saberes sobre a profissão docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011, Curitiba – PR. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2011.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.

_____. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, V. R. da.; SANTOS, R. M. B. dos. Reflexões acerca das observações e práticas vivenciadas no contexto do estágio supervisionado para a formação inicial do professor de matemática. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2017, Campina Grande – PB. **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências Campina Grande**, 2017.

TAVARES, N. P.; COSTA, L. F. M. da. **O Estágio Supervisionado na formação do futuro professor de Matemática**: expectativas, dificuldades e realizações. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-49, 2013.

_____. Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito da orientação de estágio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 658-680, 2015.

OS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CPC

Data de aceite: 01/07/2020

Ana Lúcia Cunha Duarte

Graduada em Pedagogia – UFMA. Mestre em Educação – UCB e Doutora em Educação UnB. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE)/UEMA, Email: duart_ana@hotmail.com;

Ana Beatriz Frazão da Silva

Graduada do curso de Pedagogia – UEMA, São Luís, Bolsista PIBIC/FAPEMA, Email: anafrazao634@gmail.com;

Vitória da Silva Souza

Graduanda do curso de Pedagogia - UEMA, Email: vitoriasouza.0621@gmail.com.

Rafael Mendonça Mattos

Bolsista BATI PPG/UEMA. Mestrando em Educação, PPGE/UEMA, São Luís, Email: mattos.morais@hotmail.com;

Artigo elaborado a partir de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO: A decisão de desenvolver um projeto sobre os cursos de licenciatura no Maranhão e os indicadores de qualidade a partir do Conceito Preliminar de Curso (CPC),

justifica-se pela relevância, pertinência e atualidade de sua discussão no cenário nacional e local. O estudo se configura como um esforço em contribuir com a discussão sobre a expansão dos cursos formação de professores e qualidade da educação básica do nosso estado. O objetivo do projeto é analisar a qualidade dos cursos de licenciatura no Maranhão, no período pós-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), observados os aspectos da qualidade desses cursos a partir do CPC. Compreende-se que a avaliação quando executada de forma dinâmica pode ser utilizada como referencial para as instituições de educação superior, buscarem o alcance dos objetivos de forma, que à formação dos professores para a educação básica seja de qualidade social. O recorte de pesquisa foi de pesquisar somente os cursos de licenciatura ofertados no Maranhão.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Avaliação. Indicador de Qualidade dos Cursos de Licenciatura, Conceito Preliminar de Curso.

MARANHÃO'S LICENSE COURSES AND CPC QUALITY INDICATORS

ABSTRACT: The decision to develop a project on the degree courses in Maranhão and

the quality indicators based on the Preliminary Course Concept (CPC), is justified by the relevance, relevance and timeliness of its discussion in the national and local scenario. The study is configured as an effort to contribute to the discussion about the expansion of teacher training courses and the quality of basic education in our state. The objective of the project is to analyze the quality of undergraduate courses in Maranhão, in the period after the National Higher Education Assessment System (SINAES), observing the quality aspects of these courses from the CPC. It is understood that the evaluation when performed dynamically can be used as a reference for higher education institutions, seeking to achieve the objectives in such a way that the training of teachers for basic education is of social quality. The focus of research was to research only the degree courses offered in Maranhão.

KEYWORDS: Evaluation Policy. Quality Indicator of Degree Courses, Preliminary Course Concept.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre os cursos de licenciatura do Maranhão, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861/04. Os dados pesquisados são os disponibilizados nas bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relacionados com os indicadores de qualidade da educação superior do Estado do Maranhão, que no nosso caso, recortados para os cursos de licenciatura. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. A CONAES possui algumas atribuições como: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes, formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação, entre outras.

A aplicação do conceito preliminar, posteriormente denominado Conceito Preliminar de Curso, foi regulamentada em agosto de 2008 pela Portaria Normativa MEC n. 4, que versa sobre a aplicação do conceito preliminar para fins dos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores. A pesquisa teve como objetivo analisar nas bases de dados dos órgãos oficiais as planilhas com o CPC das Instituições de Educação Superior (IES) do Maranhão formadoras de professores para a educação básica. Fez parte do levantamento de dados: Relacionar todas as instituições de educação superior do Maranhão com cursos de licenciatura avaliados e com o CPC válidos de cada uma, elaborar quadros estatísticos com o CPC de cada curso de licenciatura do Maranhão, identificando a variação do indicador de qualidade e desses cursos. E identificar medidas

regulatórias para os cursos com CPC menor que 3 (três) nas licenciaturas do Maranhão, estabelecida pelos órgãos reguladores da educação superior.

A metodologia da investigação teve como perspectiva no primeiro momento a pesquisa bibliográfica sobre o SINAES, CPC e temas relevantes para o estudo, convergentes para a compreensão da expansão dos cursos de formação de professores. No que se referem aos instrumentos, estes são necessários para o andamento do estudo, para coletar informações durante a pesquisa, bem como a revisão bibliográfica da temática. Segundo Oliveira (2011), Apud GIL (1999):

O uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos destaca.

O estudo apresenta um caráter exploratório e uma perspectiva de análise que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos. A opção por esta abordagem baseia-se no entendimento de que não será a simples sofisticação metodológica em torno de dados quantitativos que transformará em dados qualitativos, o mesmo não ocorrendo no sentido inverso, de acordo com Bogdan; Biklen (2010, p. 50):

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Considerando a necessária complementaridade entre as duas dimensões apontadas, o estudo parte da análise de dados quantitativos avançando para a interpretação e inferência desses mesmos dados, reconhecendo que o exame objeto não se esgota em sua quantificação. Nessa lógica, considera-se que o contexto deve receber a devida atenção, por se mostrar relevante para ajudar a compreender e a esclarecer o objeto as motivações para o processo expansionista dos cursos de formação de professores no estado do Maranhão.

Inicialmente alguns dados já nos chamam a reflexão sobre a expansão e da qualidade dos indicadores dos cursos de licenciatura do Maranhão. Em 2008, foram avaliados 168 cursos de 17 Instituições, no ano de 2011 foram avaliados 88 cursos de 18 Instituições e em 2014, foram examinados 144 cursos de 19 Instituições, sendo estas IES Públicas e Privadas. Após classificar as instituições com cada curso avaliado, tornou-se necessário observar a qualidade dos conceitos alcançados pelos cursos de licenciatura,

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES): O QUE É CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)?

A avaliação institucional é constituída a partir de contestações, porque ela não se dá num vazio conceitual A avaliação evidencia os fins da educação, o conceito de homem

e o projeto de educação superior que se quer desenvolver. Assim, cada proposta de avaliação elaborada representará os valores políticos, sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade. (DUARTE, 2013).

A avaliação de curso de graduação tem como objetivo identificar as condições do ensino oferecido aos estudantes e para tal considera: corpo docente; organização didático-pedagógica e instalações físicas. Essa avaliação é realizada obrigatoriamente por meio de visitas ao local de funcionamento dos cursos. As visitas de avaliação são feitas por Comissões de especialistas encaminhados pelo MEC/Inep. Para a visita *in loco* vários instrumentos avaliativos são utilizados.

No documento do SINAES, a autoavaliação ou avaliação interna é considerada essencial no processo de avaliação institucional; sem ela o processo não é completo. A partir da autoavaliação segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004, p. 20), é que um curso ou instituição analisa internamente “o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vista à identificação de práticas exitosas, bem como à percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro”.

Para Belloni (1996, p. 8), o autoconhecimento significa “identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolver um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências”. A auto avaliação permite à IES o seu autoconhecimento, que deve ser produzido a partir das suas ações, dos seus programas, do plano institucional, da pesquisa, da extensão e do ensino.

O Processo regulatório presente na nota técnica N°13 de 2017 sistematiza parâmetros e procedimentos adotados para expedição de ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso nas modalidades presencial e a distância, inseridos no ciclo avaliativo do SINAES, ano referencia 2015, cujo resultado alcançado no CPC foi divulgado no ano de 2017.

A aplicação do conceito preliminar, posteriormente denominado Conceito Preliminar de Curso, foi regulamentada em agosto de 2008 pela Portaria Normativa MEC n. 4, que versa sobre a aplicação do conceito preliminar para fins dos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. É um indicador elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), considerado, oficialmente, o Indicador de Qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores brasileiros. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação

técnica aprovada pela CONAES.

Os cursos que não tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC). Os dados do CPC subsidiam os atos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação. O acompanhamento da qualidade da educação superior é feito pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES. O conceito de qualidade evolui com as leis, abrange padrões de qualidade junto com processos avaliativos. A oferta de curso superior é condicionada à emissão prévia de autorização por parte do Ministério da educação. Os atos emitidos pelo MEC para os cursos de educação superior são, em ordem cronológica: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. A legislação nacional preceitua que tais atos serão emitidos por prazo determinado, devendo ser periodicamente renovados, após regular essa avaliação.

OS INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO MARANHÃO

Criado pela Portaria Normativa MEC nº. 4/2008, o CPC é utilizado para fins dos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores, em decorrência da flexibilização da necessidade de avaliação presencial para tais processos estabelecida pela Portaria Normativa MEC nº 40/2007 - que também instituiu o e-Mec. O CPC é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação.

O atual cálculo do CPC é agrupado em quatro dimensões que se destinam a avaliar o curso de graduação: desempenho dos estudantes, valo agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, corpo docente e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo como mostrado no quadro acima. Para o Inep, o [...] propósito do CPC é agrupar diferentes medidas da qualidade do curso, entendidas como medidas imperfeitas da contribuição do curso para a formação dos estudantes, em uma única medida com menor erro. (BRASIL, 2013, p. 14).

Para que um curso tenha o CPC calculado é necessário que ele possua no mínimo 2(dois) estudantes concluintes participantes do ENADE, os cursos que não atendem esse critério ficam na condição de Sem Conceito (SC). São atribuídos conceitos de 1 a 5 aos cursos de graduação, e aqueles que obtiverem CPC 1 e 2 devem necessariamente receber visitas para avaliação in loco, a partir das quais receberão um novo conceito.

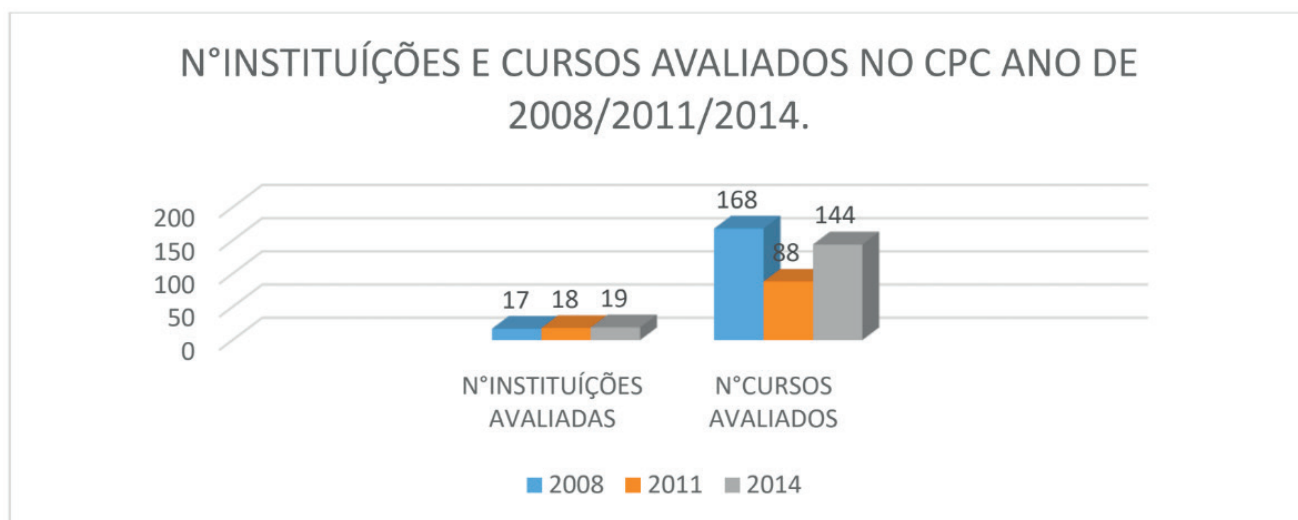


Gráfico 1– Número de Instituições e cursos do Maranhão avaliados no CPC nas edições, 2008, 2011 e 2014.

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2008, 2011, 2014.

Foi observado que no ano de 2008, 17 instituições ofereceram cursos de formação de professores, no ano de 2011 18 cursos e 2014 acrescentou-se mais uma instituição. O número de cursos avaliados sofreu uma queda no ano de 2011. Foram 88 cursos avaliados no CPC enquanto no ano de 2008 foram 168 cursos e no ano de 2014, 144 cursos foram avaliados. Pode-se observar a expansão de cursos avaliados no ano de 2008 para 2014, diante de um segmento que se caracterizou pela grande expansão de cursos, matrículas e instituições, majoritariamente no setor privado, processo do qual surgiu a necessidade intrínseca de avaliação e controle da qualidade.

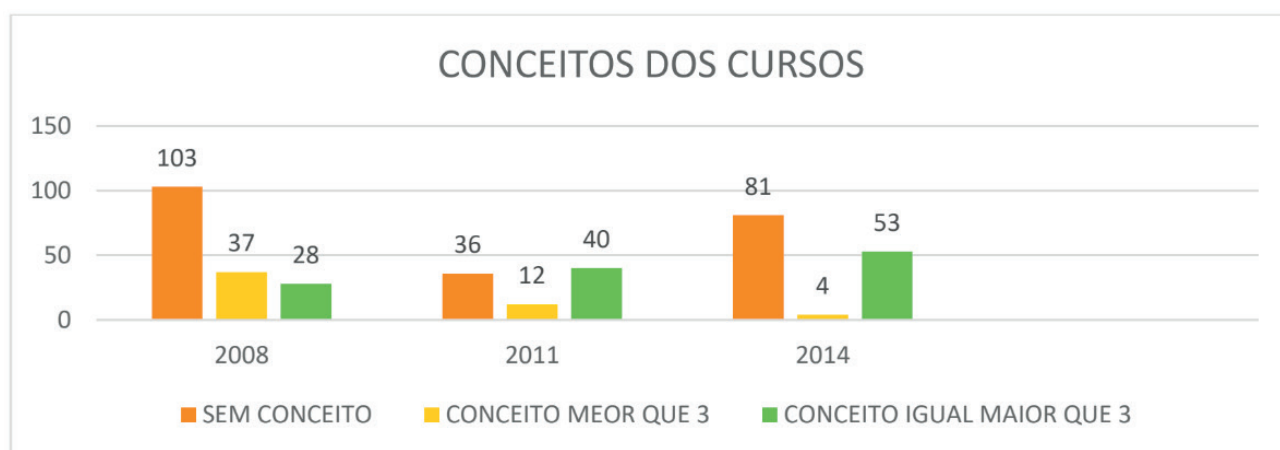


Gráfico 2– Conceito dos cursos de licenciatura do Maranhão avaliados no CPC nas edições, 2008, 2011 e 2014.

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2008, 2011, 2014

O gráfico acima representa todos os cursos de licenciatura do Estado do Maranhão e seus conceitos nos anos de 2008, 2011 e 2014. Podemos observar um número crescente

de cursos que não apresentaram conceitos, embora os cursos tenham alcançado conceitos satisfatórios em relação aos conceitos insatisfatórios.

Esse conceito é preliminar mas indica que as Instituições de ensino superior têm em sua maioria chegado aos objetivos propostos pelo CPC que é uma média ponderada de diversas medidas, previamente estabelecidas, relativas à qualidade de um curso.

ENADE	CPC
• 14 INSTITUIÇÕES • 17 CURSOS AVALIADOS • 108 CONCEITOS • 45 CONCEITOS IGUAL MAIOR QUE 3 • 63 CONCEITOS MENORES QUE 3	• 14 INSTITUIÇÕES • 17 CURSOS AVALIADOS • 108 CONCEITOS • 84 CONCEITOS IGUAL MAIOR QUE 3 • 24 CONCEITOS MENORES QUE 3

Quadro 1- Comparativo dos dados do ENADE e CPC referentes ao ano de 2017.

Fonte: Construção do(as) autor(as) com base nos dados do INEP 2017

No ano de 2017 foram avaliados 17 cursos de licenciatura no Estado do Maranhão de 14 Instituições, os conceitos alcançados no ENADE referente as avaliações dos Estudantes ainda não correspondem as expectativas esperadas, onde o conceito seja em sua grande maioria satisfatório. No entanto os conceitos alcançados pelo CPC, que corresponde a uma combinação de objetivos, foram alcançados conceitos ótimos, majoritariamente conceitos que elevam a qualidade de suas instituições, visto que o CPC é uma média ponderada de diversas medidas, previamente estabelecidas, relativas à qualidade de um curso. Vale ressaltar que algumas Unidades de Observação ficam classificadas como Sem Conceito (SC), pois não atingiram os requisitos mínimos dos critérios estabelecidos para obter o CPC.

As Instituições com nota baixa no CPC podem ser descredenciadas ao MEC caso obtenham pontuação de 1 a 2 em mais de uma avaliação. Outro fator que culmina no descredenciamento é a baixa oferta de cursos e a falta de qualidade no ensino e na estrutura física da faculdade. O descredenciamento pode ocorrer, partindo do Ministério da Educação, caso o órgão encontre irregularidades, tanto na estrutura física, quanto na qualidade dos cursos oferecidos aos alunos. Outra possibilidade de descredenciamento é o Ministério da Educação considerar pobre a oferta de cursos por parte da instituição.

Para os cursos com conceito inferior a 3, o MEC estabelece medidas gerais obrigatórias, como assinatura de compromisso e plano de melhorias detalhado, com medidas a serem tomadas a curto e a médio prazo. Em 60 dias, os cursos mal avaliados devem passar por reestruturação no corpo docente. Ou seja, investir em dedicação integral e titulação. Em 180 dias, por readequação da infraestrutura e do projeto pedagógico.

Além disso, os cursos e instituições com conceito inferior a 3 ficam automaticamente impossibilitados de oferecer o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

O processo de renovação de reconhecimento será aberto pelo Ministério da Educação, logo após a SERES/MEC notificará a IES para que instrua o pedido de renovação e reconhecimento. O processo iniciará e seguirá para a avaliação in loco junto ao INEP. Após a fase de avaliação o processo seguirá para o Parecer Final, momento que a SERES analisando os elementos que compõem a instrução processual, decidirá acerca do pedido de renovação de reconhecimento.

Obtendo conceito insatisfatório na avaliação in loco, a Secretaria poderá determinar a celebração de Protocolo de Compromisso. Nos casos que a IES não proceder à instrução processual ou deixar de manifestar-se quando suscitada, o processo será arquivado, implicando situação de irregularidade do curso em razão de ausência de ato autorizativo válido e será aberto de aplicação de penalidades previstas no Art. 52, do Decreto nº 5.773/2006.

A obtenção de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação enseja a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises foram baseadas em leituras sobre SINAES e os indicadores de qualidade CPC e conceito ENADE, pois cada indicador tem seu objetivo. Os resultados de pesquisa foram encontrados nos documentos e relatórios divulgados pelo INEP, sendo CPC das edições dos anos de 2008, 2011 e 2014 e 2017 dos cursos de licenciatura do Maranhão, abrangendo instituições públicas e privadas. Todas as informações analisadas e presentes no estudo são de domínio público, podendo assim, serem verificadas por alunos professores e toda comunidade acadêmica. As IES são reconhecidas pelo Ministério da Educação após a realização de uma rígida inspeção, tanto em sua estrutura física, quanto no corpo docente e programação acadêmica.

Periodicamente, o MEC junto com INEP realiza vistorias, uma vez que, com o passar do tempo, a instituição pode modificar a sua estrutura e mesmo o seu corpo docente. As instituições que receberam notas 1 ou 2 na avaliação de seus critérios mais de uma vez (ou seja, em mais de uma avaliação realizada pelo órgão) poderão ter o seu vestibular suspenso e serão impedidas de abrir vagas para o curso mal avaliado, já que estas são notas consideradas insatisfatórias pelo Ministério da Educação.

As notas, em escala numérica, se constituíram como um dos reflexos do que é qualidade em uma instituição, um curso ou do desempenho dos alunos, com alto impacto

para a percepção e compreensão da sociedade acerca dessa qualidade. É importante salientar que o CPC possui, atualmente, um peso significativo enquanto indicador de qualidade vigente no sistema de avaliação da educação superior brasileira, considerando seu impacto para a renovação de reconhecimento dos cursos.

Partindo da organização e interpretação dos dados dos relatórios, foram feitos 4 gráficos com as instituições e conceitos afim de uma melhor visualização dos dados obtidos, outro gráfico escolhido contendo apenas 3 IES do Maranhão, para olharmos a expansão desses cursos com o passar das edições e observar se de fato os conceitos dessas instituições tem se elevado. As tabelas vêm com o objetivo de mostrar como os objetivos do Conceito Preliminar de Curso está presente nas leis e suas reformulações. Foi exposto um ciclo que visa explicar em detalhes o passo a passo dos procedimentos que a instituição deve realizar caso seus conceitos sejam inferiores ao proposto.

Os dados dos conceitos observados e analisados revelam que as Instituições de Educação superior do Maranhão têm alcançado conceitos relevantes nos seus cursos, embora ainda tenha um número bem significativo de cursos sem conceito.

No entanto, não são encontrados dados oficiais e sistematizados sobre a quantidade de cursos que passam por avaliações in loco anualmente, nem quantos são oficialmente suspensos com base nas medidas de regulação e supervisão por parte do MEC. A avaliação presencial é importante para saber se a instituição está mantendo a qualidade de seus laboratórios, bibliotecas, visto que são instrumentos importantes no processo de aprendizagem do aluno.

É preciso ressaltar que a formula do CPC acaba por beneficiar as Instituições Universitárias, já que estas possuem doutores e mestres, e para ser Universidade, ela precisa ter um mínimo desses profissionais. Nesse sentido, é importante entender as potencialidades de uma avaliação com base em exames ou provas de larga escala, considerando a grande estrutura da educação superior no país. Assim, o resultado do CPC constituiu-se como uma política relevante para subsidiar informações em relação às políticas públicas e para o monitoramento das IES no país. O que temos que ponderar é o impacto da divulgação e do uso desses indicadores na sociedade.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza C. de. **Metodologia da Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 75)

BOGDAN, R E BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 72, 15, maio 2004.

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa N° 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior. DF Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Metodológica: **indicadores de qualidade da educação superior 2012**. Brasília, DF, Inep, out. 2013a.

Diário Oficial da União. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Ministério da Educação/secretaria de regulação e supervisão da educação superior. DF. Brasília.

Diário Oficial da União. **Portaria Normativa MEC n. 4/2008**. Ministério da Educação/secretaria de regulação e supervisão da educação superior. DF. Brasília.

DUARTE, Ana Lúcia. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): a Gestão Acadêmica usa seus resultados?** São Luís: editora UEMA, 2015.

OLIVEIRA. Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Goiás: UFG, 2011.

PLANOS, SEQUÊNCIAS E ABSTRAÇÕES: A CINEMATOGRAFIA E A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de Submissão: 29/05/2020

Luís Gustavo da Conceição Galego

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
(UFTM)

Uberaba – MG

<http://lattes.cnpq.br/9101105344317706>

Fernando Lourenço Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
(UFTM)

Uberaba – MG

<http://lattes.cnpq.br/6033128904113999>

RESUMO: As mídias de massa e o cinema atuam como disseminadores da cultura e formadores de opinião. Produções audiovisuais devem considerar aspectos relevantes da cinematografia, tais como roteiro, enquadramento, planos, bem como os movimentos de câmera e a dimensão semiológica de suas imagens. Além disso, diferentes níveis de percepção são gerados quando o sujeito assiste um filme e potencialmente oferecem múltiplas aprendizagens em ambientes escolares. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi propor produções audiovisuais realizadas por discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tendo em vista aprendizagens em Biologia Evolutiva e Imunologia e, assim sugerir um conjunto de atividades que empreguem o cinema em processos de ensino-aprendizagem, que articulem diferentes saberes nas quais o cinema seria o meio tanto de exposição e reflexão sobre percepções e aprendizagens, quanto de produção de recursos audiovisuais que permitam a concretização delas.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Educação; Produção audiovisual; Ensino-aprendizagem.

PLANS, SEQUENCES AND ABSTRACTIONS: CINEMATOGRAPHY AND EDUCATION

ABSTRACT: Mass media and cinema act as disseminators of culture and opinion makers. Audiovisual productions must consider relevant aspects of cinematography, such as script, framing, plans, as well as camera movements and the semiological dimension of their images. In addition, different levels of perception are generated when the subject watches a film and potentially offer multiple learning in school environments. In this sense, the objective of this work was to propose audiovisual productions made by students of Biological Sciences (Licenciatura) from Universidade Federal do

Triângulo Mineiro (UFTM), with a view to learning in Evolutionary Biology and Immunology and, thus, suggesting a set of activities that employ cinema in teaching- learning, that articulate different knowledge in which cinema would be the means of both exposition and reflection on perceptions and learning, as well as the production of audiovisual resources that allow their realization.

KEYWORDS: Cinema and Education; Audiovisual productions; Teaching-learning.

1 | AS MÍDIAS E O CINEMA

O desenvolvimento das mídias de massa (cinema, televisão e vídeo, sobretudo) criou uma necessidade pela imagem nas populações humanas em suas diversas manifestações culturais, além de serem importantes veículos para a disseminação do conhecimento e da informação (CARVALHO, 2003; MARTIN, 2003). O ambiente escolar agrega esses dois aspectos das mídias de massa, sendo o cinema um das mais utilizadas na prática docente em sala de aula.

Alguns fatores são favorecedores da utilização do cinema no contexto escolar (ABUD, 2003). A enorme atração que a produção fílmica exerce, o fácil acesso às produções cinematográficas e as políticas públicas de investimento em recursos de natureza audiovisual são alguns dos aspectos que beneficiam a relação cinema-escola.

O interesse do cinema em sala de aula não é recente. Relatos de pensadores da educação da década de 20 e 30 (BARROS, 1997) já apresentavam o uso da *fotografia em movimento* como recurso importante para o enriquecimento do ensino, principalmente relacionado à instrução e a reprodução da informação (BARROS, 1997). Desse período também emergem os primeiros trabalhos que relacionam Cinema e Educação (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931; SERRANO, 1931) que apresentavam diversos benefícios em se utilizar filmes como importante ferramenta no desenvolvimento de estratégias de ensino.

Carvalho (2003) afirma que a linguagem cinematográfica pode ser utilizada em processos pedagógicos além da visão tradicional do cinema como simples material ilustrativo e instrucional. Uma das maneiras de se aproveitar das múltiplas possibilidades do cinema enquanto recurso didático é lançar mão de técnicas cinematográficas para o ensino de um ou mais conteúdos.

2 | A CINEMATOGRAFIA: PLANOS E SEQUÊNCIAS

As técnicas de cinematografia tem sua origem na fotografia, porém, conforme apontado por Aumont (1995), no cinema existe a impressão de movimento e esta característica deve ser considerada quando pretende-se desenvolver um trabalho pedagógico no qual a captura de imagens em movimento seja utilizada.

A composição de uma imagem fotográfica depende da compreensão das técnicas de

utilização de equipamentos e percepção de planos, além do conhecimento dos elementos formadores do texto visual e suas relações dentro de um enquadramento (LEANDRO, 2011). A utilização de linhas que guiam o olhar de quem vislumbra uma imagem e o cuidado de se distribuir os elementos de um enquadramento de forma a produzir um efeito harmonioso (ou não) denotam uma intencionalidade daquele que registra as imagens (AUMONT, 1995).

2.1 Planos imagéticos e semiologia

Os conceitos de fotografia aplicados à cinematografia incluem o enquadramento, os planos e os ângulos (CRUZ, 2007). O enquadramento consiste no espaço delimitado pelo visor da câmera e onde os planos são produzidos. Os planos, por sua vez, são caracterizados pelas cenas captadas em cada fotograma. Eles variam do mais amplo (geral) ao mais específico (detalhe), conforme apresentado na **Figura 1** e são utilizados para gerar diferentes sentidos, da mesma forma que as angulações de câmera (média, alta, baixa).

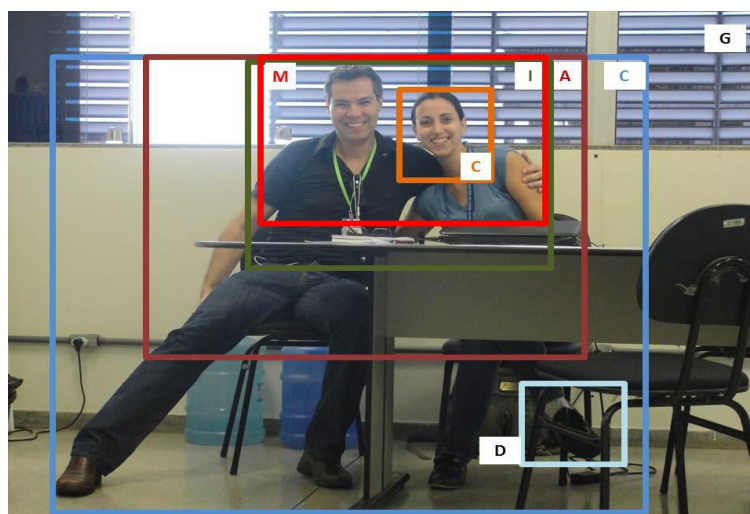


Figura 1. Planos fotográficos em um enquadramento. G: Geral; C: Conjunto; A: Americano; I: Italiano; M: Médio; C: Close-up; D: Fonte: Galego *et al.* (2014).

Os diferentes planos em um enquadramento podem gerar diferentes sentidos, conforme a composição imagética e cenográfica que é destacada. Assim, planos com maior abrangência, como o **geral**, permitem a caracterização de importantes elementos da narrativa, tais como situar as condições espaço-temporais que permeiam uma narrativa. Planos que evidenciam os corpos, tais como os **conjuntos** e **americanos**, permitem uma melhor caracterização dos personagens que participam da narrativa, bem como das interações que ocorrem entre eles. Planos **italianos** e **médios**, por outro lado, denotam uma certa seriedade advinda do objeto filmado, além de permitirem uma maior percepção das expressões faciais. Os **close-ups** atingem um alto grau de captura de expressões e,

quando combinados com planos **detalhes** de partes do rosto, geram sentidos que vão da repulsa a empatia. Os planos **detalhes** podem ainda permitir a produção de sensações de suspense, angústia ou felicidade, conforme o aspecto enfatizado e o contexto da sequência.

2.2 Algo de exclusivo do cinema: sequências e movimentos de câmera

O conceito de sequência, em cinematografia, consiste em uma série de **cenas** ou **planos** que constituem uma unidade narrativa (CRUZ, 2007). Por **cena** entende-se o local onde a narrativa se processa e é composta por um ou mais **planos**, enquanto os **planos** são sucessões de ações captadas pela câmera sem interrupção (AUMONT, 1995; CRUZ, 2007).

Os movimentos de câmera também são técnicas exclusivas do cinema. Eles podem ser constituídos pela visualização **panorâmica** de um espaço, pela percepção de uma sequência de imagens captadas ao longo de uma linha **horizontal**, podem ainda ser construídos com movimentos de cima para baixo ou vice-versa (**vertical**) e/ou por movimentos de aproximação ou afastamento rápidos (**zoom**). Na **figura 2** estão ilustrados esses movimentos.

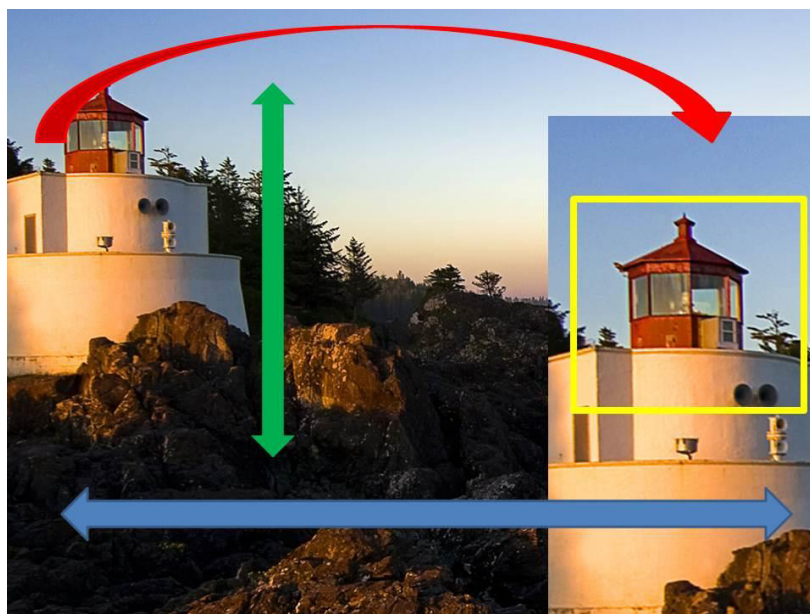


Figura 2. Movimentos de câmera. Seta **vermelha**: Panorâmico; Seta **verde**: Vertical; Seta **azul**: horizontal; quadro **amarelo**: zoom.

3 | UMA BREVE HISTÓRIA DO CINEMA

Em 1885, na França, surge a ideia do cinema a partir das iniciativas dos irmãos Lumière, considerados os pais do cinema no mundo. Naquela época, as filmagens eram realizadas pelo cinematógrafo, um protótipo da câmera de filmagem na atualidade. A

Figura 3 mostra o uso do cinematógrafo posicionado para captar imagens de crianças brincando. O funcionamento dessa máquina baseava-se na capacidade de uma película fílmica se movimentar em velocidade constante (NAPOLITANO, 2011). Em “A chegada de um trem à estação”, um dos primeiros filmes produzidos no mundo, os irmãos Lumière mostram a dinâmica do fluxo de pessoas numa estação de trem, e registra de certa forma a sociedade e a cultura francesa do século XIX. Era a primeira vez que as pessoas tinham a possibilidade de ver imagens reais em movimento, projetadas sobre uma tela grande (SCHNEIDER, 2008). As primeiras filmagens eram curtas e baseavam-se em temas cotidianos do século XIX e não havia o uso de diversos planos, ângulos e movimentos como conhecemos na atualidade, nem som ou captação de imagens multicoloridas (BERGAN, 2009).



Figura 3: Gravura de August Lumière utilizando o cinematógrafo para a filmagem de crianças brincando. As primeiras filmagens retratavam cenas cotidianas da sociedade do século XIX. Fonte: <http://cineepipoca.blogspot.com.br/2010/11/os-irmaos-lumiere.html>.

Outro francês, Georges Méliès, pode ser considerado o fundador do cinema como espetáculo, lançando as bases da expressão artística do cinema. Em 1902, Méliès produziu seu filme mais famoso: Viagem à Lua. Os ingleses James Williamson e George Smith, e os franceses Charles Pathé (criador da primeira indústria para produção de longas-metragens) e Louis Galmon, também podem ser considerados pioneiros do cinema por consolidarem a vocação do cinema como arte e entretenimento (NAPOLITANO, 2011).

Dos seus primeiros anos até a Primeira Guerra Mundial, os gêneros mais comuns do cinema mudo eram as comédias e os teatros filmados. Se o primeiro procurava expressar o movimento rápido (ainda que a câmera não se movimentasse tanto quanto os personagens), o segundo tentava levar para as salas de cinema a mesma perspectiva visual da sala de teatro, limitando-se a registrar, com a câmera fixa, a boca de cena onde as situações dramáticas se sucediam (BERGAN, 2009). O cinema se tornou uma das formas culturais mais significativas da sociedade brasileira do início do século

XX, sobretudo no segundo terço (1930-1970). Ele logo se transformou numa instância formativa poderosa, criando novas práticas e ritos urbanos. O cinema se tornou um amplo empreendimento industrial, que envolve revistas, moda, produtos de beleza e discos, e infundem estilos de vida. Além disso, o cinema promove a construção das linguagens audiovisuais, oportunizando o aprofundamento da leitura crítica das obras audiovisuais e os recursos teóricos e práticos para a melhor compreensão do papel da educação no mundo contemporâneo (TURNER, 1997; SCHNEIDER, 2008; NAPOLITANO, 2011).

O desenvolvimento das mídias de massa (cinema, televisão e vídeo, sobretudo) criou uma necessidade pela imagem nas populações humanas em suas diversas manifestações culturais, além de serem importantes veículos para a disseminação do conhecimento e da informação (TURNER, 1997). O ambiente escolar agrega esses dois aspectos das mídias de massa, sendo o cinema um das mais utilizadas na prática docente em sala de aula.

A discussão de filmes comerciais da indústria cultural cinematográfica, por exemplo, despertam e mobilizam sentimentos morais, podendo ser usados como casos a serem discutidos. As atividades pedagógicas envolvendo a utilização de filmes devem considerar a articulação entre o cinema e a educação, que se dá pela formação para a sensibilidade e pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas de alunos e educadores (NAPOLITANO, 2011).

4 | O CINEMA E SUAS REPRESENTAÇÕES

O cinema proporciona, em muitos casos, uma reflexão sobre a experiência humana e, ao abordar as variações de gênero em diferentes épocas e contextos culturais reflete as possibilidades histórico-sociais (RAMIRES, 2008). Em algumas situações, os filmes recriam estereótipos recorrentes no imaginário coletivo, em outros, porém, são apresentados elementos que confrontam o *status quo* (RAMIRES, 2008). Essa dupla representação, apesar de antagônica, reflete de certa maneira as relações humanas que se processam no cotidiano e vão de encontro à afirmação de Turner (1997, p. 30) de que “o objetivo do cinema certamente é reproduzir a realidade com a maior precisão possível”.

Turner (1997) afirma que compreender um filme significa entendê-lo como sistema de comunicação cuja geração de significados depende de uma cultura. A cultura, em uma perspectiva semiótica, tem seus significados reproduzidos por meio da linguagem. A análise de um filme, nesse contexto, depende das análises de categorias semânticas que apresentam diferentes dimensões sensoriais, sendo, dessa forma, passível de um estudo semiótico sincrético no qual pelo menos as dimensões verbal (diálogos, textos, etc.), plástica (planos, enquadramento, movimentos de câmera, cenários, figurinos, etc.) e auditiva (música, efeitos sonoros, etc.) são passíveis de análise (PIETROFORTE, 2007).

A metodologia de análise semiótica é bastante adequada para se compreender as representações utilizadas no cinema visto que permite o estudo de diferentes linguagens

(TURNER, 1997). A metodologia semiótica é fundamentada na compreensão do significado social como um produto das relações construídas entre os signos, os quais são compostos, simultaneamente, por significante (a forma “física” que pode ser uma imagem, uma cena, ou uma palavra) e por significado (conceito mental ao qual a estrutura física se refere), conforme apresentado por Turner (1997). Dessa forma, decompondo-se os significantes dos filmes e a forma que eles estão organizados permite acessar os significados latentes e, assim, entender o signo que ambos representam.

O cinema é um elemento cultural de representação das práticas sociais e oferece ao público um conjunto de experiências, prazeres e práticas distintas que nenhuma outra mídia é capaz de reproduzir (TURNER, 1997), exceto a internet. Além disso, é uma importante ferramenta para o ensino em ambientes formais. Dessa forma, os conceitos cinematográficos podem e devem ser utilizados em qualquer processo de ensino, bem como a compreensão mais profunda, por meio de análise semiótica de cenas, do que a escolha de determinada técnica ao se filmar.

Uma metodologia de trabalho que utilize recursos audiovisuais pode ser atraente e produzir bons resultados com adolescentes. Abud (2003) propõe que a utilização do cinema em sala de aula deveria ser para além de substituto do livro didático e como recurso ilustrativo, mas sim como um recurso com características próprias e em um trabalho pedagógico no qual o conteúdo imagético seria explorado de forma crítica e reflexiva.

O uso de meios de comunicação, dentre eles o cinema, está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Nesse documento, há a proposta de que os alunos devem ser educados para criticar, analisar e interpretar informações veiculadas por fontes diversas e seus diferentes contextos de produção.

Ferrés (1996) recomenda que as produções existentes em audiovisual sejam utilizadas tanto como objeto ou matéria de estudo quanto recurso de ensino, de forma que os alunos sejam educados a se aproximarem de forma crítica dos produtos disponíveis oriundos da indústria cultural. Essa recomendação é compartilhada por Siqueira e Cerigatto (2012) que afirmam, ainda, que diversas pesquisas “*mostram que a apropriação crítica do discurso midiático em atividades educacionais não é prática que se concretizou*”.

5 | O CINEMA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Os filmes devem ser trabalhados em consonância com os temas a abordar e não incluídos apenas como forma de entretenimento puro e sem compromisso. A relação entre o cinema e um conteúdo específico de uma área do conhecimento permite ao estudante refletir sobre a realidade apresentada, revendo os conceitos construídos ao longo da sua história individual e coletiva. O cinema transforma opiniões em grandes debates fazendo o público refletir sobre suas reações diante dos conflitos existenciais.

Por exemplo, na educação bioética, é importante para os futuros cidadãos a sensibilização quanto à importância da solidariedade, do acolhimento, do reconhecimento da alteridade e da compaixão na construção das relações com o outro, aspectos essenciais nas relações humanas. Com a utilização de filmes como recurso didático, essa sensibilização torna-se facilitada e interessante devido ao princípio de organização de filmes ser dramático e estético, dependendo da beleza dos planos e nas guinadas da narrativa e do suspense. Os filmes acabam por refletirem o olhar de uma sociedade ou um grupo de uma determinada época, como no sentido de serem agentes históricos, enquanto elemento formador do imaginário social.

As atividades pedagógicas envolvendo a utilização de filmes devem considerar a articulação entre o cinema e a educação, que se dá pela formação para a sensibilidade e pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas de alunos e educadores. Os filmes devem ser trabalhados em consonância com os temas a serem abordados e não incluídos apenas como forma de entretenimento puro e sem compromisso. A relação entre o cinema e um estudo para discussão de temas específicos permite ao estudante refletir sobre a realidade apresentada, revendo os conceitos construídos ao longo da sua história individual e coletiva. O cinema transforma opiniões em grandes debates fazendo o público refletir sobre suas reações diante dos conflitos existenciais.

Moran (1995) propõe a utilização de vídeos em sala de aula em diferentes perspectivas: para despertar o interesse em um determinado assunto (**sensibilização**), para representar conceitos discutidos em aula (**ilustração**), para simular conceitos (**simulação**), para veicular conteúdos conceituais de ensino (**conteúdo de ensino**) e como produto de um processo de ensino-aprendizagem (**produção**).

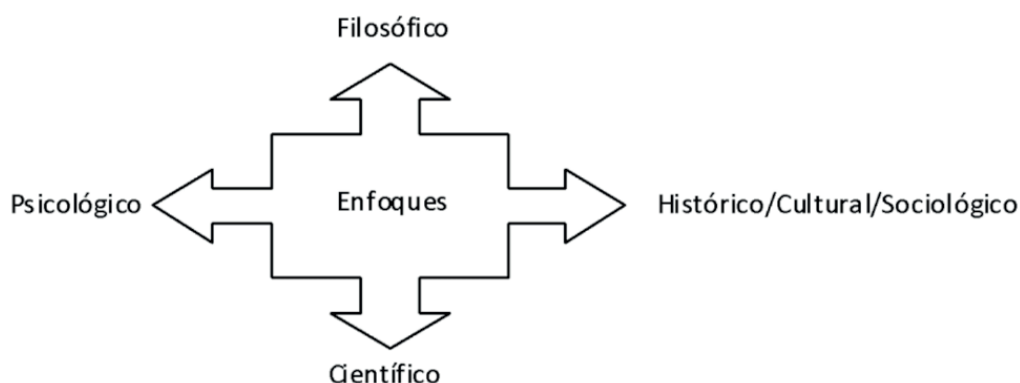
A utilização de vídeos como sensibilização, ilustração, simulação e conteúdo de ensino é relatada por Pereira, Galego e Freitas (2012) acerca de discussões bioéticas no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro têm apontado que o uso de filmes da indústria cinematográfica na sala de aula envolve os seguintes aspectos:

- (a) conhecimentos básicos e complementares em relação ao tema, daí a importância de consultas bibliográficas sobre o assunto na atualidade;
- (b) capacidade do filme em propiciar a sensibilização e reflexão sobre determinado assunto;
- (c) Tempo para execução da atividade, sendo oportuna muitas vezes a edição do filme escolhido ou a passagem do filme em horário extra-curricular;
- d) característica do público alvo (jovens, adultos jovens, professores etc);
- (e) deixar claro para o público alvo que não se trata de uma atividade recreativa, sem propósito; (e) De preferência, durante o debate do filme deve fazer uma ponte com o cotidiano dos envolvidos na atividade;

(f) a utilização do filme já deve estar incutida a forma de avaliação da atividade.

No debate de filmes O SABER OUVIR/SABER FALAR é importante para o estabelecimento da comunicação, participação e reflexão sobre os elementos presentes na cinematografia e dos conteúdos específicos da área do conhecimento. Os envolvidos na atividade têm idéias preconcebidas que devem ser valorizadas, refletidas, ressignificadas com o momento do encontro com o tema.

É importante perceber os enfoques possíveis apresentados nos filmes e recorrer à literatura específica para a abordagem dos temas requeridos na prática docente. A seguir são apresentados alguns enfoques que podem estar predominantes ou mesclados em cada filme.



Outra possibilidade do uso do cinema em sala de aula é a produção audiovisual (MORAN, 1997). A linguagem cinematográfica pode ser utilizada em processos pedagógicos além da visão tradicional do cinema como simples material ilustrativo e instrucional. Uma das maneiras de se aproveitar das múltiplas possibilidades do cinema enquanto recurso didático é lançar mão de técnicas cinematográficas para o ensino de um ou mais conteúdos (GALEGO *et al.*, 2012, 2014; PEREIRA *et al.*, 2012, 2014).

Algumas técnicas pedagógicas básicas precisam ser dominadas quando o foco é o uso das diferentes formas de linguagem, dentre elas a cinematográfica. Buckingham (2003) identifica pelo menos seis delas, das quais a simulação-produção que prioriza a *escrita em mídia* (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012) é uma das menos utilizadas em contextos escolares, a despeito de seu potencial didático.

Siqueira e Cerigatto (2012), em sua pesquisa com alunos do ensino médio em um trabalho envolvendo *trailers* de filmes disponíveis no Youtube e um conjunto de atividades relacionadas ao letramento para as mídias desenvolveram, dentre outras atividades, técnicas de simulação-produção e concluíram que os alunos sentem-se motivados ao trabalharem com a produção cinematográfica e apresentam facilidade com as questões técnicas da produção, mas dificuldade em atividades que exigem mais criatividade, tais como criar um final inesperado ou um diálogo entre protagonistas.

6 | A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA SALA DE AULA

A produção audiovisual requer uma intencionalidade aliada aos objetivos de ensino, ou seja, o professor interessado em aplicar as técnicas cinematográficas no ensino terá que deixar bem claro aos seus alunos que toda a cena que compõe produzida deve ser planejada, construída, tendo como elemento norteador o conhecimento de planos, movimentos e angulações da filmagem aliadas aos conteúdos de ensino previamente selecionados pelo professor.

Na nossa experiência pedagógica, um passo inicial para que se implante a cinematografia como processo de ensino em diversas disciplinas do conhecimento humano seria o contato com a fotografia e o conhecimento de conceitos de planos, movimentos de câmera e angulações na filmagem. Esses conhecimentos são primordiais e importantes para toda e qualquer proposta que venha como consequência a produção de vídeos educativos.

Neste trabalho, nós exploramos os principais conceitos presentes na cinematografia para nortear a prática docente. É importante que após a apreensão dos principais conceitos cinematográficos, o professor construa uma oficina de técnicas cinematográficas para seus alunos. A este respeito, abaixo são pontuadas algumas sugestões para facilitar a produção audiovisual em sala de aula.

6.1 Proponha uma oficina de técnicas cinematográficas para seus alunos

Inicialmente, é importante que os alunos percebam que a produção cinematográfica depende muito dos tipos de planos (geral, detalhe, close etc) que comporão uma determinada cena a ser filmada. Sugerimos que o professor peça a seus alunos que tragam fotos da família com o intuito de explorar e perceber quais os principais planos presentes nas fotos. Paralelamente, o professor pode levar exemplos de diferentes planos observados em filmes da indústria cultural e relacionar os mesmos com a intencionalidade da cena. Por exemplo, uma cena que apresenta um close nos olhos de uma adolescente que chora tem a intencionalidade de mostrar ao público que assiste a expressão de um sentimento aliado à alguma circunstância expressa no filme. Outro exemplo interessante, seria a observação de cenas que aparecem o plano médio, muito comum no telejornalismo. O Jornalista é enquadrado de tal forma que permite a comunicação e a credibilidade profissional frente aos assuntos noticiados do dia.

Com esse raciocínio, é possível inferir que cada plano escolhido numa cena há uma intencionalidade. Se por exemplo, num filme é mostrado de maneira geral as características de um tribunal de julgamento, a intencionalidade está, por exemplo, em mostrar que no filme o palco de ação de um drama será justamente num local próprio para o desenrolar da história.

Identificar o plano e sua intenção é um exercício interessante ao assistirmos um

filme e documentário. O professor ao começar identificar os planos dispostos na linguagem audiovisual terá uma dimensão interessante, o qual poderá ser exercitada junto aos alunos. Leve por exemplo, algum trecho de filme com linguagem juvenil e faça um exercício com os alunos no sentido de identificar os diferentes tipos de planos que compõem a cena e a respectiva intencionalidade. Esse exercício é muito interessante e chama a atenção dos jovens. Ou ainda, peça aos alunos levarem para a sala de aula, câmera fotográfica ou celular para tirar diferentes fotos seguindo a normativa de diferentes planos possíveis. Exponha isso em sala de aula por meio de projeção e discuta o que os alunos produziram. Faça por exemplo: “Você terão que produzir uma pequena histórica tirando cinco fotos em diferentes planos estudados em sala de aula”. Essa pequena história deve ser apresentada em sala de aula de forma que a turma visualize a mensagem da história e a intenção de cada foto componente da história. É um exercício interessante, que chama muita a atenção dos alunos após eles já terem aprendido sobre as possibilidades de planos de filmagem.

Em relação aos movimentos de câmera, trabalhe os conceitos de movimento vertical, horizontal, zoom e movimento panorâmico utilizando câmera fotográfica ou celular, ou ainda, cenas de filmes que mostrem claramente esses movimentos. Explore as potencialidades dos alunos na observação de trechos de vídeos os quais você pode selecionar e pedir que eles observem em casa nos seus programas preferidos da TV.

Essas sugestões podem tornar a oficina bem dinâmica, antes que sejam introduzidas as noções de argumento e roteiro para a produção audiovisual. A partir daí, haverá uma facilidade em elaborar os vídeos relacionados ao ensino do professor. Além disso, deve-se salientar que a produção de um vídeo na escola não requer grandes gastos: com uma boa máquina fotográfica ou um celular que filme é possível produzir um bom vídeo.

A produção de um vídeo é precedida pela proposição de um argumento, o tema gerador, e de um roteiro textual no qual as marcações de diálogos, planos, movimentos de câmera e outros detalhamentos devam ser explicitadas de forma tal que qualquer integrante do grupo consiga reproduzir as condições de captura de imagem e posterior edição (FIELD, 2001). Ressalta-se que esse é o momento de se desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura e escrita, fundamentais para o desenvolvimento de qualquer conteúdo de ensino.

6.2 Produzindo o vídeo

Para a produção audiovisual com perspectiva de ensino de determinado conteúdo de interesse curricular, é importante o professor fornecer textos bases dos conteúdos. Por exemplo, em Bioética, um dos assuntos pertinentes é o uso da clonagem com fins terapêuticos. É importante que os alunos tenham uma base teórica sobre o que é clonagem, como ela pode ser aplicada nas Ciências da Saúde, e ainda, quais são as questões éticas envolvidas na clonagem. Nesse caso, o professor deve instigar consultas

bibliográficas pertinentes para que os alunos tenham subsídio para produzir um vídeo relacionado a essa temática bioética. A partir desse suporte teórico, o passo seguinte é fazer com que o grupo desempenhe tarefas específicas, pontuadas a seguir: (a) eleição da idéia ou tema; (b) estruturação do tema e coleta de dados; (c) elaboração do argumento e roteiro; (d) *storyboard* (formatação visual do roteiro); (e) Construção dos personagens; (f) Produção dos cenários e objetos; (g) captação de Imagens e (h) edição, efeitos especiais e finalização.

O **Quadro 1** apresenta alguns vídeos produzidos por licenciandos em Ciências Biológicas, os quais passaram pelas etapas supracitadas para objetivos de aprendizagens distintos e de acordo com as disciplinas ou projetos os quais foram produzidos. Essas produções estão disponíveis no *YouTube*.

6.3 Exibindo o vídeo na escola

Uma maneira de valorizar o trabalho docente e discente é exibir a produção de alguma forma na escola. Pode-se organizar, por exemplo, um “festival de curta-metragem” na escola, que possibilitará a exibição e discussão dos temas percorridos no texto. Outra maneira bem interessante, seria a disponibilização do vídeo educativo, que pode ser exibido via um blog vinculado à escola e disposto no site do You Tube.

Com isso, toda e qualquer produção é valorizada e fará parte do cenário educativo propiciado no momento do ensino. O professor de repente, após a exibição do vídeo, pode perguntar aos alunos como foi produzir um vídeo, qual a contribuição de cada integrante para valorizar a experiência e estimular no futuro novas produções.

<i>Título do vídeo</i>	<i>Tema/ disciplina/ projeto</i>	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	<i>Link no Youtube</i>
Asma- Aspectos gerais e imunologia	Alergia/ disciplina de “Noções de Imunologia”.	Expressar de maneira criativa e colaborativa os conhecimentos imunológicos aplicados ao cotidiano.	https://www.youtube.com/watch?v=xhaUZ8C-Unw
Na Trilha da Alergia	Alergia/ Projeto de extensão.	Criar e divulgar conhecimentos sobre alergia para público infanto-juvenil	https://www.youtube.com/watch?v=XfKSCk7fssk&t=66s
A tatuagem e o sistema imune	Tatuagem e sistema imune/ disciplina de “Noções de Imunologia”.	Expressar de maneira criativa e colaborativa os conhecimentos imunológicos aplicados ao cotidiano.	https://www.youtube.com/watch?v=QvitV7NC-fw

A homossexualidade e a Bíblia	Sexualidade e Religião/ disciplina de “Princípios Evolutivos”.	Discutir a questão da sexualidade frente à religião, considerando o contexto evolutivo do processo.	https://www.youtube.com/watch?v=1mLcXz7apl4
Como cães e gatos	Coevolução humanos e cães e gatos/ disciplina de “Evolução”.	Contextualizar o processo de domesticação de cães e gatos à luz da evolução biológica.	https://www.youtube.com/watch?v=qUd9sqTYQ8c
Alienígenas, onde estão?	Conceito de Vida/ disciplina de “Evolução”.	Refletir sobre a organização da vida em contextos diversos, para além daqueles terrestres.	https://www.youtube.com/watch?v=rcogCMXNCGc

Quadro 1: Produções audiovisuais de licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experiências prévias com oficinas de produção cinematográficas realizadas na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, junto a programas institucionais como o Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes (GALEGO *et al.*, 2014) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Matemática (PEREIRA *et al.*, 2014) foram significativa porque favorecem o trabalho em equipe, a criatividade e a facilidade de domínio em utilizar as técnicas cinematográficas em prol de temas ligados ao cotidiano dos alunos, seus dramas, aspirações e sentimentos. A partir dessa potencialidade, o incentivo ao uso das técnicas cinematográficas na produção de vídeos educativos tem sido uma realidade em disciplinas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Nas licenciaturas da UFTM, especialmente no Curso de Ciências Biológicas (PEREIRA; GALEGO; FREITAS, 2012), as principais vantagens do uso de técnicas cinematográficas na produção audiovisual tem se tornado uma realidade interessante pautada nas seguintes observações:

- a. A curiosidade e o empenho dos alunos em adequar o conhecimento científico ao público de estudantes de ensino básico;
- b. O interesse dos alunos em exercer a criatividade a partir do conhecimento de planos, movimentos de câmera e ângulos para captação de imagens;
- c. A valorização de potencialidades existentes em cada componente do grupo de produção audiovisual, uma vez que alguns têm habilidade para escrever o roteiro, outros para cuidar do figurino, da construção e apresentação de personagens e edição final do vídeo.
- d. A viabilidade de uma boa produção audiovisual com materiais acessíveis como a

câmera fotográfica ou mesmo celulares com recurso de filmagem;

- e. A possibilidade de produzir *stop motion* a partir do conhecimento das técnicas cinematográficas;

Essas experiências têm sido estendidas também para a rede pública de ensino por meio de cursos de técnicas cinematográfica e educação propiciada pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Nesse capítulo são dispostos sistematicamente a importância do uso de técnicas cinematográficas em prol de um processo de ensino-aprendizagem interessante e significativo.

Programas de formação continuada com ações direcionadas aos professores constituem uma ação necessária para que as questões sobre sexualidade sejam adequadamente discutidas no espaço da escola, bem como o respeito pelas diferenças. Nesse sentido, uma forma de se desenvolver a ação continuada é se utilizar a cinematografia como agente produtor de estratégias de ensino que possam desencadear discussões e reflexões sobre as experiências que são vivenciadas.

REFERÊNCIAS

AUBUD, K. M. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo, v. 22, n.1, p. 183-193, 2003.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1995.

BERGAN, Ronald. **Cinema: Guia ilustrado Zahar**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOCCATTO, Marlene. **A importância da Bioética**. 2007. 11-14 p. São Paulo, São Paulo. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**, 2000.

BUCKINGHAM, D. **Media education-literacy, learning and contemporany culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

CEZAR, P.H.N.; GOMES, A.P.; BATISTA, R.S. O cinema e a educação Bioética no curso de graduação em medicina. **Revista Brasileira de educação médica**, v. 35, p. 93-101, 2010.

CRUZ, D.M. **Linguagem audiovisual: livro didático**. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIELD, S. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GALEGO, L. G. C.; COSTA, V. G.; RODRIGUES, V. C. S.; PEREIRA, F. L. Técnicas cinematográficas e aprendizagens e o Programa de Educação Tutorial (PET): O PET Ciências da Natureza e Matemática (UFTM). **RELICI**, v. 1, n. 1, p. 15-22, 2014.

GALEGO, L. G. C.; PEREIRA, F. L.; GOMES, G.C.R.; FREITAS, M. C. B. Interfaces entre história e ciências: estudo do meio e o mistério de Japurá. In: Vera Lucia Bonfim Tiburcio; Ana Paula Bossler. (Org.). **Boas Práticas Docentes: Histórias de sucesso e superação de dificuldades**. 1ed.Curitiba/PR: Honoris Causa, 2012.

KORMIS, M. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos*, v. 5, n. 10, p. 237-50,1992.

LEANDRO, A. **Pensando fotografia**. São Carlos: Coleção UAB/UFSCar, 2011.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORAN, J.M. Os vários usos do cinema e vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. V. 2, p. 27-35, 1995.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, B. J.: Cinema e imaginário científico. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 13 (suplemento), p. 133-50,2006.

OLIVEIRA, B. J. **CINEDUC: Cinema e Educação**. Disponível em: <[http// www.cineduc.org.br](http://www.cineduc.org.br)> acesso em 29 de maio de 2020.

PEREIRA, F. L. ; COSTA, V. G. ; RODRIGUES, V. C. S. ; GALEGO, L. G. . Cinematografia na formação de futuros professores: uma experiência com o PIBID-Matemática (UFTM). **RELICI**, v. 1, n. 1, p. 15-22, 2014.

PEREIRA, F. L. ; GALEGO, L. G. ; FREITAS, H. B. . Cinema e Educação Bioética no Curso de Graduação em Ciências Biológicas: O “filosofilme” como uma proposta pedagógica. In: Vera Lucia Bonfim Tiburcio; Ana Paula Bossler. (Org.). **Boas Práticas Docentes: Histórias de sucesso e superação de dificuldades**. 1ed. Curitiba/PR: Honoris Causa, 2012.

PIETROFONTE, A. V. **Análise do Texto Visual**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RAMIRES, Lula. A viagem como metáfora da busca de identidade. **Revista Educação**, v.2, p. 66-75, 2008.

REGO, S.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Bioética e humanização como temas transversais na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 32, p.482-91, 2008.

SCHNEIDDER, Steven Jay. **1001 filmes para ver antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

SIQUEIRA, A.B.; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no ensino médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 44, p. 235-254, 2012.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

RELATO DA EXPERIÊNCIA COM O MOVIMENTO DE APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Jacks Richard de Paulo

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG

cv:<http://lattes.cnpq.br/6910995649425560>

Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Instituto Federal de Minas Gerais

Ribeirão das Neves, MG

cv: <http://lattes.cnpq.br/7997503360380356>

Wellington Rodrigo Ferreira

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG

cv:<http://lattes.cnpq.br/0264190398238133>

Resumo: A vivência da formação de professores inclui as intensas reflexões acerca das possibilidades de potencializar o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia e como objeto desta pesquisa, tem-se a reflexão sobre a experiência vivenciada com futuros professores em relação a construção de maquete e realização de trabalho de campo. Para tal, pretende-se relatar nesta pesquisa de natureza qualitativa, sobre as ações e práticas desenvolvidas com o intuito de refletir sobre as

contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebeu-se que tanto o trabalho de campo quanto o processo de confecção de maquete são ferramentas importantes no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, no sentido de contribuir para a construção de conhecimentos, pela possibilidade de motivar os alunos, por promover a aprendizagem de forma concreta ao vivenciarem na prática os conceitos, fatos e fenômenos geográficos que foram trabalhados em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Ensino e Aprendizagem de Geografia, Maquete, Trabalho de Campo

REPORT OF THE EXPERIENCE WITH THE MOVEMENT TO LEARN AND TEACH GEOGRAPHY: A NECESSARY JOINT

ABSTRACT: The experience of teacher training includes intense reflections about the possibilities improving the teaching and learning of Geography and this research has as an objective the reflection about the lived experience with future teachers concerning building model and and conducting fieldwork. For such purposes it's intended to report in this qualitative research about the actions and

practices developed in order to reflect relating contributions for the teaching and learning process of Geography with children from the early years of Elementary School. It was noticed that both fieldwork and the model making process are important tools in the teaching process and Geography learning towards of contributing to the construction of knowledge, for the possibility of motivating students, for promoting learning in a concrete way by experiencing in practice the concepts, facts and geographical phenomena that were worked on in the classroom.

KEYWORDS: Geography Teaching and Learning, Model, Fieldwork.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto da globalização, de maneira geral, a sociedade presencia inúmeras transformações e mudanças que tem impulsionado a necessidade de (re)dimensionamentos no processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para leitura crítica das informações de mundo. Em face de tais transformações e mudanças, procedimentos metodológicos passam a ser demandados pelos professores que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica, sob o intuito de melhor contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, principalmente, em relação aos conceitos, fatos e fenômenos geográficos.

Com base nas proposições anteriores, a escolha desse tema surgiu devido às dificuldades que os professores enfrentam para despertar o interesse de seus alunos e para abordar os conteúdos de Geografia com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, que proporcione pensar sobre o mundo num contexto que envolve a dinâmica de inter-relações dos conceitos, principalmente, de forma concreta e romper com visões fragmentadas. Nessa premissa, de acordo com Silva e Mendonça (2005), pode-se romper com a visão fragmentada sobre os ensinamentos de Geografia já bastante cristalizados em muitas salas de aula. Ainda, conforme os autores em questão, na denominada Geografia Tradicional que prioriza-se a memorização e a visão dicotômica entre aspectos físicos e humanos ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.

É necessário um ensino contextualizado com a realidade do aluno em prol de romper com as concepções tradicionais de ensino acerca desta área do conhecimento, em que perdurou por várias décadas a utilização de longas listas classificatórias e descritivas, em que ao aluno simplesmente deveria memorizar as informações para demonstrar que havia aprendido (CALLAI, 2005).

Para Marques (2010) o ensino da Geografia ainda acontece na maioria dos casos de forma “tradicional”, uma Geografia que foca tão e somente em memorização ou decoração de fatos, e não em uma alfabetização geográfica. Isso porque a formação de professores, em muitos casos, não respalda em formar o professor pensando na concepção de alfabetizar em Geografia.

Almeida (2006) menciona que os cursos de formação precisam contemplar metodologias com melhor compreensão sobre cartografia pelos educadores, pois esta é imprescindível para que os docentes possam promover a alfabetização cartográfica de seus alunos. Apesar desta importância atribuída anteriormente, Morais e Lastória (2011), indicam que a grande maioria dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica não contemplam um aprofundamento acerca desta temática em questão em suas respectivas grades curricular.

De acordo com Bitar (2010), para articulação entre teoria e prática, pode-se afirmar que os trabalhos de campo favorecem a melhor compreensão e análise acerca da dinâmica das relações que ocorrem entre a sociedade e a natureza, dentre outros aspectos. Apesar de tal importância, Fortes & Paulo (2016), apontam que a grande maioria dos cursos de formação de professores, em destaque para a área de Pedagogia, não proporcionam trabalho de campo durante a formação inicial, fato este que pode ocasionar dificuldades aos futuros docentes. Ademais, apesar de não serem recentes as pesquisas de educadores na área de Geografia que tem demonstrado tanto a pertinência quanto a prioridade de se construir maquete com os alunos, essa vivência ainda é pouco explorada nos cursos de formação de professores de Pedagogia (PAULO, 2015).

O processo de construção de maquete, juntamente com os futuros educadores na formação inicial, tem a finalidade de proporcionar momentos tanto de vivência quanto de reflexões a respeito das inter-relações sociedade/natureza de seu local de vivência, o mundo. Portanto, ressalta-se que a construção de maquetes pode representar também um momento singular durante o processo de formação no sentido de promover mudanças de concepções de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimento (DUARTE *et al*, 2015).

Diante das necessidades pontuadas, também observa-se na literatura acadêmica a necessidade dos cursos de formação de professores se aproximarem das escolas de Educação Básica no intuito corroborar com práticas pedagógicas que tornem tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem de forma mais significativa (CAVALCANTI, 2010).

Diante do exposto, o objetivo principal desta investigação foi o de refletir sobre a experiência vivenciada com futuros professores em relação a construção de maquete e realização de trabalho de campo, com o intuito de se estabelecer subsídios teórico-metodológicos para tais atividades enquanto possibilidade de melhor nortear o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia no nível de ensino em questão.

A partir do pressuposto de que tanto o trabalho de campo quanto a maquete também são instrumentos importantes para ensinar Geografia para as crianças, não como um fim, mas como um meio no processo de mediação para construção do conhecimento. Assim acredita-se que os trabalhos de campo e a maquete favorecem a mediação do professor, a participação ativa dos alunos e a percepção de forma crítica da realidade que os envolve.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de mediação pedagógica não é neutro, visto que tal processo também envolve intencionalidade. Com base nesse raciocínio, ao se promover ensinamentos demanda um processo de mediação que abrange docente, discentes e os conceitos/informações de mundo construídas historicamente. A partir de tal analogia, o professor precisa buscar constantemente por novos instrumentos e ou possibilidades, ao passo que o professor representa o principal elo mediador entre seus alunos e o conhecimento científico no processo de aculturação. Assim, iniciamos nossa reflexão com base na literatura acadêmica com alguns apontamentos que podem contribuir para o saber fazer pedagógico docente.

Fortes & Paulo (2016) mencionam que o trabalho de campo favorece a articulação de conceitos pelo professor e contribui para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Cavalcanti (2003), destaca que o processo de ensino envolve momentos favoráveis a intervenção propositais, sob o intuito de se promover a relação consciente e ativa dos alunos frente aos objetos da ciência que estão sendo abordados.

Na mesma linha de raciocínio anterior, Certeau (1999) destaca que na importante tarefa de interpretar e compreender o mundo pode-se inferir que é extremamente essencial no processo de ensino e de aprendizagem estabelecermos possibilidades de experimentação, ou seja, de articulação entre teoria e prática, podendo contribuir para a aprendizagem da criança.

A construção de uma maquete de um recorte do espaço geográfico que envolve o entorno da Instituição de ensino, por exemplo, é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, pois, representa um prisma de informações que potencializa a interdisciplinarmente. Para Paulo (2015), por meio do diálogo e da problematização sobre o lugar representado na maquete, as crianças encontram referências, ou mesmo, dão início ao processo de construção destas.

Segundo Paulo (2013), por muito tempo, o ensino tradicional de Geografia priorizou a capacidade de memorização de informações pelo sujeito, sem haver preocupação acerca das inter-relações que envolvem os fatos e fenômenos geográficos. De acordo com Souza & Chiapetti (2012), no contexto atual, o ensino de Geografia deixa a abordagem descritiva em prol de uma ciência problematizadora, instigadora de discussões, e em constantes buscas por soluções para os problemas que afligem a sociedade.

De acordo com Oliveira & Assis (2009), o trabalho de campo corresponde a um rico instrumento, cujos potenciais pedagógicos são facilitadores da elucidação do mundo pela Geografia. Nesse sentido, os referidos autores destacam a sua importância para:

(...) compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas in loco. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes. São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno,

Conforme Cavalcanti (2003), a incumbência do ensino se pauta em verter os conteúdos abordados em objetos de conhecimentos para os sujeitos, o que demanda diálogo de tais sujeitos, que já abarcam intensos aspectos culturais, com outros objetos culturais que lhes são apresentados, no intuito de atribuição/construção de significados próprios.

Nesse viés de raciocínio, vários pesquisadores mencionam a importância e possibilidades de aplicação da metodologia que contemple os trabalhos de campo e a construção de maquete no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, enquanto um instrumento de (re)significação dos conhecimentos pelos alunos e também de desenvolvimento de novas habilidades e competências relacionadas aos conceitos, fatos e fenômenos geográficos. Por fim, na mesma direção de pensamento, Gasparin (2007) relata que ao se mencionar a mediação há que se considerar também um processo que permeia a releitura, a reinterpretção e também a ressignificação do conhecimento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A imperiosidade de proporcionar momentos de vivências durante a formação inicial de professores com a construção de material didático, em destaque, a maquete (Figura 01). A utilização de tal recurso para o processo de mediação dos ensinamentos de Geografia, além de ser significativa a aprendizagem também pode contribuir para exemplificação de situações que podem ser aproveitadas em sua íntegra ou adaptadas de acordo com a realidade que envolve a sala de aula dos futuros educadores. Com base em tais preceitos, Chaves (2000), menciona que a formação inicial de professores precisa contemplar momentos de vivência para que os futuros docentes possam brincar tais vivências ou promover adaptações em consonância com o contexto de trabalho.



Figura 01- Maquete em curvas de nível - Entorno da UFOP/Campus Ouro Preto

Fonte: Construção das alunas do Curso de Pedagogia/UFOP/2019.

Aproximar do local de vivência de nossos alunos, de forma que estes percebam as repercussões das ações da sociedade sobre a natureza, pode contribuir para que eles também possam melhor analisar como se dá o processo de transformação e de produção de seu lugar de vivência, o mundo. Desta forma, como ressalta Callai (2005), a dinâmica de inter-relações que se sucedem entre a sociedade e a natureza se constituem em objeto de análise da ciência geográfica, cuja compreensão e análise crítica dos desdobramentos desta dinâmica são imprescindíveis para leitura de mundo.

É importante destacar que a maioria dos graduandos manifestou que tinha pouca prática em construir maquete. Os poucos que manifestaram ter, atribuiu a aquisição desta a época de estudante do curso de magistério, em nível de segundo grau. Nesse caso em questão da situação de vivência e experiência com a maquete, pode-se inferir que a aquisição da prática não ocorre pelo simples fato de construir tal recurso, mas sim, pela forma com que os futuros professores problematizam e a utilizam para proceder a mediação dos ensinamentos.

A maquete propiciou um ambiente favorável de convívio durante as aulas e de intensa interação entre os futuros professores, e, entre os futuros professores e professor formador. Pautados na troca de conhecimento, tanto nos procedimentos de confecção quanto na construção de significado e entendimento dos fatos e fenômenos geográficos. Pode-se inferir que tais vivências puderam proporcionar momentos de reflexão sobre as possibilidades de se promover a mediação pedagógica entre os futuros educadores sobre como as crianças dos Anos Iniciais da Educação Básica podem ser estimuladas a construir o raciocínio geográfico por meio desta atividade em específico.

Destarte, no processo de mediação pedagógica, o professor tem a possibilidade de promover a intervenção para que o aluno consiga superar suas dificuldades ou limitações sobre diferentes aspectos por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir de tal conceito formulado por Vygotsky (1984, p. 97), “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

É inexorável o potencial pedagógico da maquete, pois, como destaca Rêgo (2015, p. 23):

O professor tem a responsabilidade de descobrir meios que favoreçam o desenvolvimento mental do educando e, neste sentido, entende-se que a maquete, quando usada corretamente aponta nesta direção. Trata-se de uma possibilidade da quebra de barreiras do horizonte entre a percepção e a representação geográfica.

O trabalho de campo é utilizado enquanto um recurso imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, sobretudo, na área de Geografia (MEIRELES & PORTUGAL, 2009). Nesta última, potencializa a construção de conhecimentos ao possibilitar a observação *in loco* de fatos e fenômenos geográficos ampliando as possibilidades de reflexões relacionadas a diferentes aspectos, tais como recursos naturais, econômicos, sociais, dentre outros (Figura 02).



Figura 02- Trabalho de Campo – Gruta da Lapinha/Lagoa Santa, MG.

Fonte: Alunos do Curso de Pedagogia/UFOP (2019).

Acreditar que o professor ao abordar os conceitos em um trabalho de campo com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como seu processo de preparação e todas as etapas de sua realização potencializa o processo de construção do conhecimento, amplia a possibilidade de compreender a realidade que os cerca, pois, como ressalta Nidelcoff (1983, p. 11), “a escola tem que ajudar a criança, para que se inicie na realidade imediata, com o meio e aprenda a ver no mesmo, para em seguida estender seu olhar na direção dos horizontes mais largos”.

De acordo com BNCC (2016), destaca-se nesse documento a importância do desenvolvimento de propostas de atividades pelos professores de forma interdisciplinar. Nesse sentido, tanto a maquete quanto as propostas de trabalho de campo podem romper com o paradigma da ciência geográfica em termos de memorização de informações e estudos fragmentados, ampliando consideravelmente as possibilidades de proceder a interdisciplinaridade. Conforme Fazenda (2008, p. 82), a interdisciplinaridade trata-se de uma nova e importante atitude, pois:

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o outro sem abrir mão de duas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

Mediante as considerações anteriores e em relação aos problemas que vivenciam os professores, Nóvoa (1992, p. 9) destaca que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa e inovação pedagógica sem uma formação adequada para o professor”. Assim, torna-se nítida a necessidade de (re)dimensionamentos nos cursos de formação inicial de Pedagogia, além da oferta de cursos de formação continuada de professores que possam atender as demandas da contemporaneidade, em destaque para a aplicação de metodologias de trabalho de campo e de construção de maquetes para os Anos Iniciais da Educação Básica.

Com base nas considerações elencadas, os futuros professores por meio da realização de trabalho de campo e da construção de maquete tem a possibilidade de aliar os conceitos teóricos à prática. Portanto, pode contribuir acerca do processo de leitura e interpretação dos fatos e fenômenos geográficos, por exemplo, observações de modificações de relevo e paisagem, além das transformações no espaço geográfico. Dentro desses aspectos, pode-se inferir que o trabalho de campo e a maquete representam poderosos recursos didáticos e que pode possibilitar o aprendizado seja da observação, da reflexão e da análise do dinamismo e transformação das relações que se dão entre a sociedade e natureza.

Segundo Kaercher *et al* (2001), sem reflexão mais sistematizada, nossa experiência profissional vira rotina e repetição. E o que é pior: entranha para a mudança. Sendo assim, nenhum professor deve ser um simples repassador de conteúdo e sim agente de mudança

social.

Por isto a necessidade de conhecer Moysés, Geraldi e Collares (2002) falam da aventura do conhecer como sendo um ato que promove um reencontro do conhecimento com o sujeito, o qual, aprendendo a olhar, percebe que o desafio do conhecimento é assumir que tudo que sabe e conhece pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos. Pellanda (2000), citando Maturana, Varela e Lévy, mostrará que o conhecimento não pode ser transmitido como quem copia um disquete. É preciso que cada um refaça a experiência e que re-crie o mundo a partir de seus próprios olhares.

4 | CONCLUSÃO

Embora as conclusões não se esgotem com o tema, apresenta-se algumas considerações. Sobre propostas de trabalho de campo proporcionam inúmeras contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, seja pela possibilidade de motivar os alunos em relação aos conceitos abordados, seja por promover a aprendizagem de forma concreta ao vivenciarem na prática os fatos e fenômenos geográficos discutidos e observados *in loco*, seja pelas intensas possibilidades de reflexões que podem se desdobrar em relação a *práxis* educativa e de (re)dimensionamentos desta.

Percebe-se que apesar da inserção de maquete e do trabalho de campo para o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia em curso de formação de professores para área de Pedagogia ainda esteja distante de se constituir uma atividade mais intensificada, os futuros professores destacam tanto a importância quanto a necessidade de pertinência destes para promoverem os ensinamentos acerca dos fatos e fenômenos geográficos com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, constata-se que a ausência de desenvolvimento de propostas de atividades de campo e de construção de maquete durante a formação inicial dos professores, pode ocasionar pouca efetividade em relação a interdisciplinaridade nesse nível de ensino. Visto que os futuros docentes precisam vivenciar e experiências a implementação de tais metodologias durante o processo de formação de professores. Ademais, ressalta-se também a necessidade de oferta de cursos de formação continuada para os professores que atuam com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que possam experienciar metodologias e romper com a visão tradicional de ensino de Geografia que ainda perdura em muitas salas de aula de nosso país. Diante do exposto, a confirmação da exigência em articular “formação inicial e continuada” com a prática docente, que, juntas, poderão contribuir para práticas cada vez melhores nos processos de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa – iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Editora Contexto. 2006
- BITAR, A. L. **Pesquisa em educação ambiental: a atividade de campo em teses e dissertações**. Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP. 2010. 173p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª ed.** Revista. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 10/02/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas atuais. BH. 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus. 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis. RJ: Vozes. 1999.
- CHAVES, S. N. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas. 2000.
- DUARTE, G. F. *et al.* **A utilização da maquete na construção do saber geográfico: um relato de experiência do PIBID. II CONEDU**. Congresso Nacional de Educação. Campina Grande. 2015.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FORTES, A. P. P. PAULO, J. R. **Trabalho de campo nos anos iniciais da educação básica: contribuições para o ensino de geografia**. Relatório Final de Projeto de Iniciação à Pesquisa/UFOP. 2016.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2007. p.113-115.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**/org. Antonio Carlos Castrogiovanni *et al* 3 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. 2001.
- LÉVI-STRAUSS, C. **A ciência do concreto**. In: LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- MARQUES, V. **Alfabetização em geografia nas primeiras séries do ensino fundamental: formação do professor polivalente**. Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre. 2010.
- MEIRELES, M. M. PORTUGAL, J. F. **Trabalho de campo interdisciplinar no contexto da formação inicial de professores de geografia**. IN: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre. 2009.
- MORAIS, C. C.; LASTÓRIA A. C. **Cartografia escolar nos anos iniciais: a “alfabetização cartográfica” nas práticas dos professores**. In: Colóquio de Cartografia Para Crianças e Escolares , 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 153-165.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 1983.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, C. D. M. ASSIS, R. J. S. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula**. Educação e Pesquisa. SP, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

PAULO, J. R. **A construção de maquetes nas aulas de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino**. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 2015, FRANCISCO BELTRÃO. SENIEE. FRANCISCO BELTRÃO: UNIOESTE, 2015. V. p. 795-805.

PAULO, J. R. **Mudanças de concepções de ensino de cartografia: contribuições de uma parceria colaborativa com professores de Geografia na educação básica**. Tese de Doutorado em Educação/ UNIMEP. Piracicaba. SP. 2013.

PELLANDA, N. M. C. **Pierre Lévy e Humberto Maturana: convergências paradigmáticas**. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

RÊGO, N. de J. F. **O uso da maquete em relação com o ensino aprendizagem dos conteúdos geográficos do 6º Ano do Ensino Fundamental II: Uma experiência no colégio Estadual Professora Ivone Soares Castanharo em Campo Mourão, Paraná**. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Dissertação de Mestrado. 2015. 125 f.

SILVA, A. S. MENDONÇA, M. R. **Geografia interativa e integrada: uma proposta para o laboratório de informática na escola pública**. IX EREGEO. Encontro Regional de Geografia. Porto Nacional. 2005.

SOUZA, S. O. CHIAPETTI, R. J. N. **O trabalho de campo como estratégia no ensino de Geografia**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SOBRE O ORGANIZADOR

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA - Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Em 2018 se especializou em Metodologia do Ensino da Matemática (Faculdade de Educação São Luís- SP). Obteve seu Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (2018), trabalhando com a temática da formação de professores no processo de escolha dos livros didáticos. Atuou com bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2014-2015) e no mestrado acadêmico (2016-2018). É Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, atuando no curso técnico integrado ao Ensino Médio e da graduação em Licenciatura em Matemática. Participa do grupo de pesquisa: Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência, registrado no CNPq. Atualmente tem se dedicado aos estudos dos campos da formação de professores, ensino de matemática e livro didático.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 1, 2, 3, 6, 7, 43, 97, 173, 253, 254, 261

Alunos 6, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 24, 27, 28, 29, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 134, 138, 140, 144, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 169, 173, 177, 178, 181, 182, 189, 190, 191, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 233, 234, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

Aprendizagem 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 41, 42, 43, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 101, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 127, 130, 134, 135, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 166, 167, 172, 174, 179, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 219, 225, 235, 237, 244, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 262

Avaliação 42, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 78, 79, 95, 102, 104, 106, 116, 117, 120, 128, 130, 133, 156, 164, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 190, 194, 196, 200, 205, 206, 207, 209, 210, 216, 217, 218, 219, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 245

C

Cinemática 163, 164, 165

Computador 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 21

Cuidadores 121, 122, 123, 127, 128

Currículo 12, 20, 68, 72, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 85, 109, 131, 145, 154, 157, 178, 187, 191, 261, 263

D

Deficiência Visual 87, 154, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 211

Desempenho Acadêmico 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182

Diário Íntimo 34, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 51

Diversidade 61, 74, 75, 77, 81, 110, 111, 130, 134, 140, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 189, 201, 203, 217

E

Educação 2, 5, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 22, 23, 32, 42, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 119, 124,

125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 211, 213, 215, 218, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 259, 261, 262, 263

Educação Infantil 11, 14, 21, 23, 58, 75, 79, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 154, 161

Ensino-Aprendizagem 9, 10, 12, 27, 111, 116, 119, 122, 158, 172, 202, 207, 211, 237, 244, 250

Ensino de Biologia 110, 112

Ensino de Física 164, 169

Ensino de Genética 110, 111, 119

Ensino de Química 199, 200, 201, 211, 212

Ensino Fundamental 14, 34, 42, 49, 50, 51, 52, 69, 70, 75, 77, 79, 80, 84, 97, 108, 122, 131, 152, 154, 184, 187, 191, 197, 213, 215, 216, 252, 253, 259, 260, 261, 262

Ensino Médio 20, 42, 52, 65, 66, 70, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 88, 91, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 154, 174, 191, 199, 200, 201, 202, 205, 211, 243, 245, 250, 251, 263

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 30, 32, 34, 38, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 121, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 144, 147, 148, 153, 155, 157, 160, 161, 162, 165, 173, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 201, 213, 214, 215, 216, 217, 238, 247, 248, 250, 259, 261, 262

Exclusão na História 121

F

Família 1, 2, 3, 5, 6, 7, 47, 48, 56, 59, 62, 63, 78, 124, 125, 127, 160, 246

Formação Continuada 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 83, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 174, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 250, 259, 260

Formação Docente 9, 21, 22, 109, 110, 111, 118, 119, 121, 128, 130, 138, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 176, 187, 188, 198, 219, 225

Fotografia 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 238, 239, 246, 251

G

Gêneros Textuais 34, 35, 36, 39, 51, 52

Gestão Escolar 184, 196

H

História Local 86, 88

I

Inclusão 9, 15, 17, 20, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 144, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 199, 201, 211, 212

Interdisciplinaridade 86, 87, 98, 99, 101, 170, 259, 260, 261

J

Jogo Didático 110, 119

K

Kit Didático 199, 200, 201, 204, 211

L

Legislação 57, 130, 141, 150, 152, 203, 231

Letramento 1, 3, 163, 165, 245

M

Mídias Educacionais 163, 164, 165, 167, 168

P

PIBID 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 249, 251, 261

Prática Pedagógica 9, 12, 13, 18, 19, 27, 58, 67, 73, 81, 86, 87, 105, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 166, 185, 188, 197, 199, 201, 202, 203, 211

Professor 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 32, 36, 37, 38, 41, 52, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 127, 128, 132, 133, 139, 140, 141, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 178, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 196, 197, 199, 201, 203, 205, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 226, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261, 263

Profissionalização Docente 163, 164, 165, 166, 173, 174

Protagonismo 31, 54

S

Saúde do Professor 99, 100, 101

Situação Acadêmica 175, 181

T

Tecnologia 15, 16, 17, 18, 59, 62, 63, 80, 87, 96, 119, 145, 147, 163, 164, 165, 166, 174, 175, 176, 178, 199, 200, 201, 211, 213, 263

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 