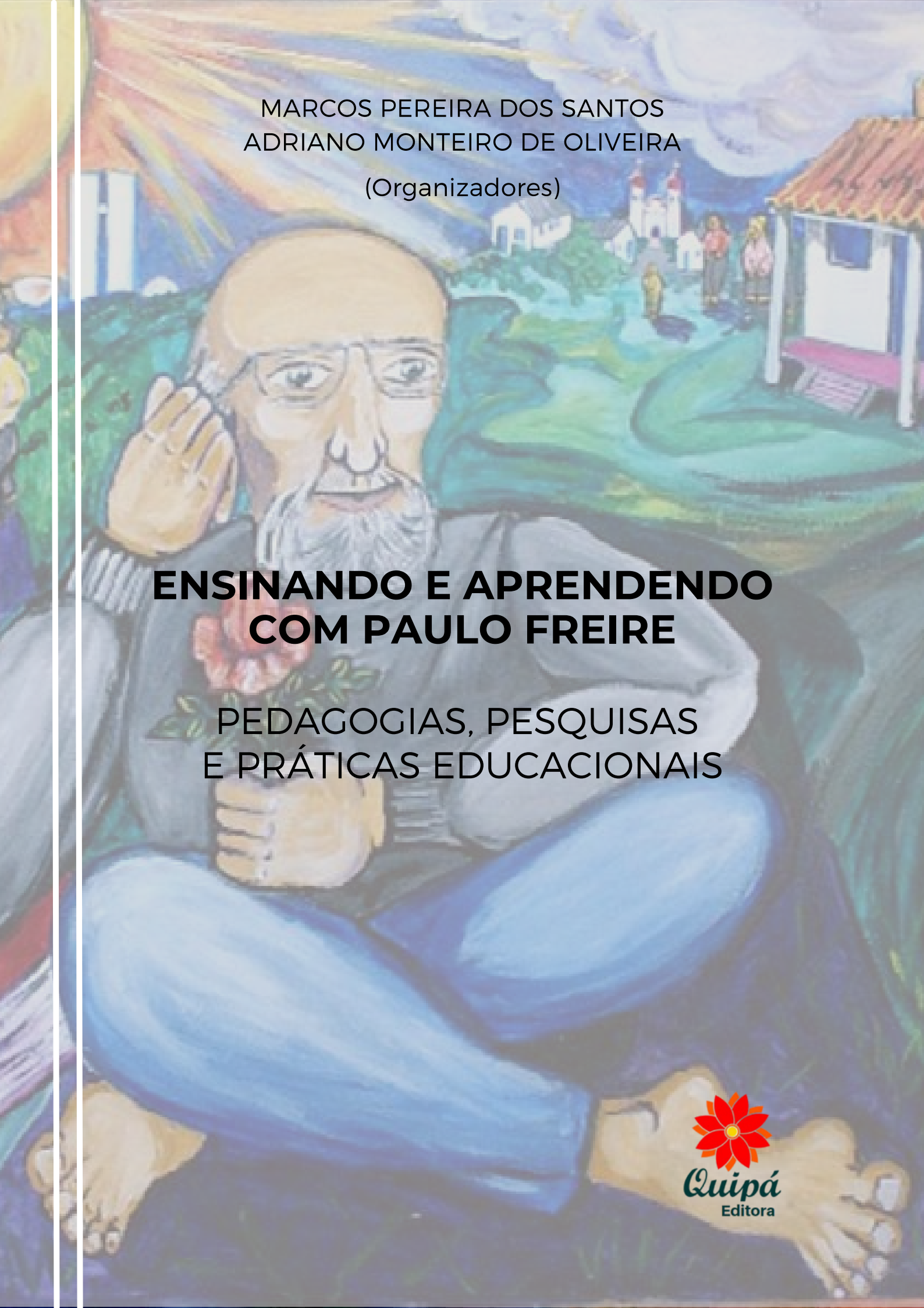
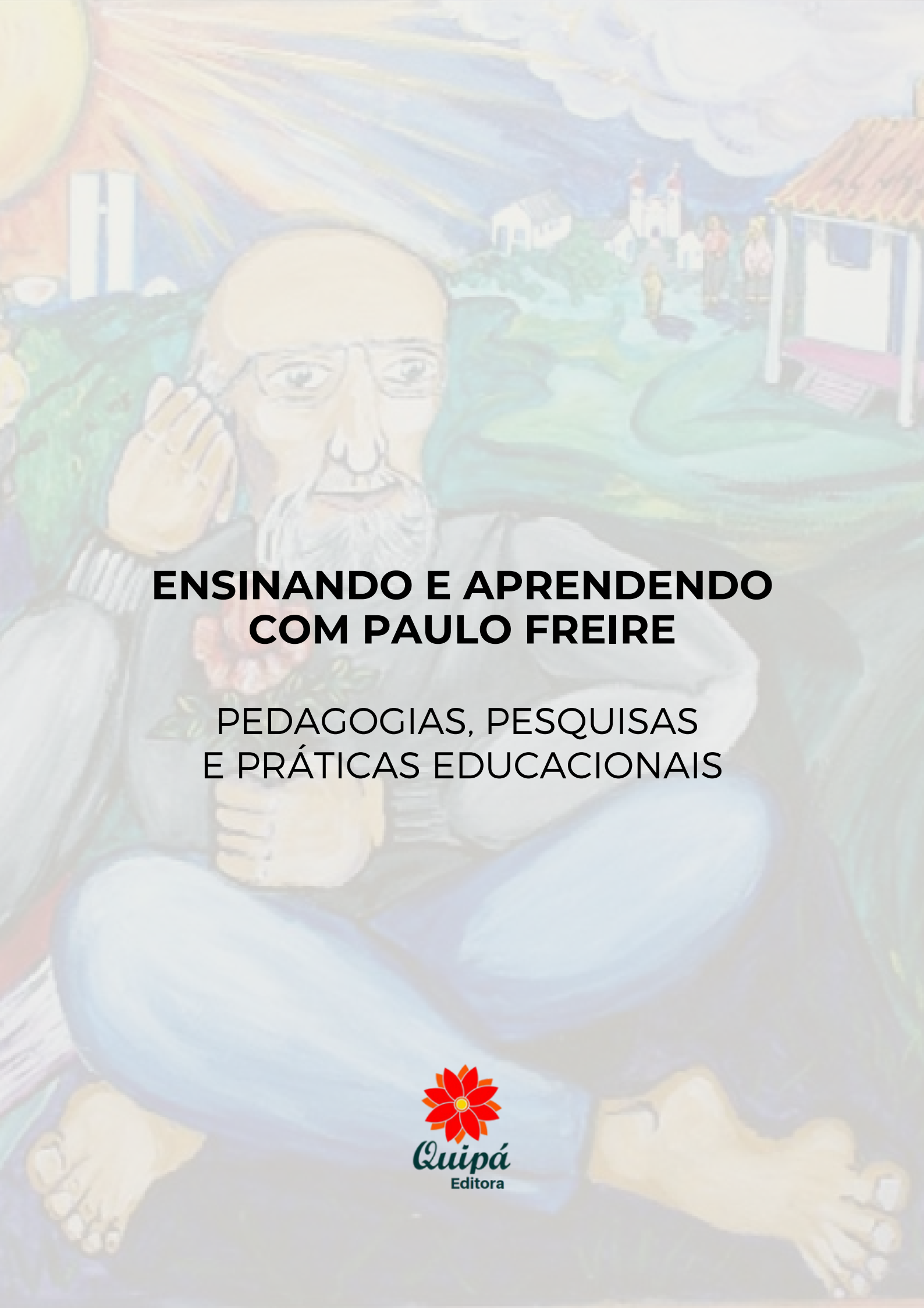




MARCOS PEREIRA DOS SANTOS
ADRIANO MONTEIRO DE OLIVEIRA
(Organizadores)

ENSINANDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE

PEDAGOGIAS, PESQUISAS
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS



ENSINANDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE

**PEDAGOGIAS, PESQUISAS
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

ORGANIZADORES:
MARCOS PEREIRA DOS SANTOS
ADRIANO MONTEIRO DE OLIVEIRA

**ENSINANDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE:
PEDAGOGIAS, PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

1ª EDIÇÃO

QUIPÁ EDITORA
2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão e normalização: os autores e autoras

Preparação e diagramação: Quipá Editora

Foto da capa: Luiz Carlos Cappellano. Mural de Paulo Freire no CEFORTEPE Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", SME, Campinas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensinando e aprendendo com Paulo Freire : pedagogias, pesquisas e práticas
educacionais / Organizado por Marcos Pereira dos Santos e Adriano Monteiro de
Oliveira. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
166 p. : il.

ISBN 978-65-89973-90-4

DOI 10.36599/qped-ed1.122

1. Paulo Freire. 2. Pedagogia freireana. 3. Educação. I. Santos, Marcos Pereira dos. II. Oliveira, Adriano Monteiro de. III. Título.

CDD 371.3

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em dezembro de 2021.

www.quipaeditora.com.br / @quipaeditora

CONSELHO EDITORIAL

Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora

Dra. Aida Figueiredo, Univeridade de Aveiro (UA)

Dra. Alana Maria Cerqueira de Oliveira, Instituto Federal do Acre

Me. Ana Paula Brandão Souto, HUWC / Universidade Federal do Ceará (UFC).

Me. Ana Nery de Castro Feitosa, DHUWC)/ Universidade Federal do Ceará (UFC).

Dra. Anna Ariane Araújo de Lavor, Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Iguatu.

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria Estadual de Pernambuco

Dr. Carlos Wagner Oliveira, Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Me. Cristiane Ferreira Lima Secretaria de Administração Penitenciária do Ceará , SAP/CE

Dra. Elaine Carvalho de Lima, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Dra. Érica P. C. de Lima Machado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dra. Fernanda Pereira Martins, Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Valparaíso

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Me. Francisco Odécio Sales, Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Crateús

Dra. Harine Matos Maciel, Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Baturité

Dra. Hidelano Delanusse Theodoro, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Dr. Iarê Lucas Andrade, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dra. Jane Márcia Mazzarino, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Dr. Jarles Lopes de Medeiros, Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dr. José Luiz Esteves, BSSP Escola de Negócios / MULTIVIX – Pós-Graduação

Me. Josete Malheiro Tavares, Secretaria Municipal de Saúde, Eusébio - CE

Dra. Júlia Elisabete Barden, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Dra. Keyle Sâmara Ferreira de Souza, Secretaria de Educação (SEDUC/CE)

Dr. Marcelino Gevilbergue Viana, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dr. Marcos Pereira dos Santos, Faculdade Rachel de Queiroz (FAQ) - Ponta Grossa/PR

Me. Maria Antunízia Gomes, Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dra. Maria Iracema Pinho de Souza, Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Me. Marília Maia Moreira, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Me. Mira Raya Paula de Lima, Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dra. Patricia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza, TCE-SE/ Universidade Tiradentes

Esp. Ricardo Damasceno de Oliveira, Universidade Regional do Cariri

Me. Sergio Ricardo Quiroga, Periodista, ICAES - Catedra Francesco Fattorello, Argentina

Dra. Sislândia Maria Ferreira Brito, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins (UFT)

APRESENTAÇÃO

A coletânea ***Ensinando e aprendendo com Paulo Freire: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais*** apresenta uma rica de discussão envolvendo temáticas especialmente atinentes à pedagogia freireana, que são de importância capital e sempre atual. Trata-se de uma coletânea comemorativa em alusão ao I Centenário de Paulo Freire (1921-2021), Patrono da Educação Brasileira.

Ademais, o livro apresenta outros temas tangenciais, que englobam teorias e práticas pedagógicas, ensino, aprendizagem, docência, discência e muitos outros componentes educacionais.

Nesse sentido, almeja-se, por meio da publicação desta obra científica, contribuir de maneira direta para a melhoria da qualidade da Educação e dos processos de ensinar, de aprender e de ensinar-e-aprender; os quais possuem diversas facetas, matizes e nuances didático-pedagógicas e metodológicas.

Os organizadores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 **10**

DODISCÊNCIA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA: O PROCESSO EDUCATIVO DE ENSINAR-E-APRENDER NUM ENFOQUE DIALÉTICO

Marcos Pereira dos Santos
Adriano Monteiro de Oliveira

CAPÍTULO 2 **22**

PAULO FREIRE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS – ANPEd (2004-2015)

Sirliane da Costa Viana
Márcia Valéria Melo e Silva
Joyce Melo Mesquita
Mayara Karoline de Queiroz da Silva

CAPÍTULO 3 **35**

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Danyelle Moura dos Santos

CAPÍTULO 4 **49**

BINGO DOS COMPOSTOS ORGÂNICOS: UMA ATIVIDADE LÚDICA QUE PROPORCIONA UM FEEDBACK NO ENSINO DAS CADEIAS CARBÔNICAS

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro
Elói Luis Krüger

CAPÍTULO 5

57

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS AGRICULTORES CAMPONESES NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO - ES

Marizete Andrade da Silva

CAPÍTULO 6

70

O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

*Vanusa Nascimento Sabino Neves
Valdegil Daniel de Assis
Marta do Nascimento Sabino*

CAPÍTULO 7

83

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES BRASILEIROS

Danyelle Moura dos Santos

CAPÍTULO 8

97

A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA TOCANTINENSE

*Ricardo Ferreira de Sousa
Suiane Francisca da Silva
Luis Guilherme Mota da Silva*

CAPÍTULO 9

114

OS IMPACTOS DA COVID-19 NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Eric Tyrone Carvalho Mota
Maria do Desterro da Conceição Silva
Sara Regina de Oliveira Lima
Jônata Alisson Ribeiro de Oliveira*

CAPÍTULO 10	128
--------------------	------------

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR EM UM ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Jacyara Santos de Oliveira
Camila Bitu Moreno Braga

CAPÍTULO 11	138
--------------------	------------

O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO): ATRAVÉS DAS APLICAÇÕES DE FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Pedro Henrique da Conceição Silva
Roberta Araújo e Silva
Aleandra Ribeiro de Sá

CAPÍTULO 12	151
--------------------	------------

EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM TEA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

Diego Sebastian Carvalho de Souza
Fabiane da Silva Campello
Jéssica do Carmo
Ricardo de Freitas Cabral
Ricardo José pereira Costa

SOBRE OS ORGANIZADORES	165
-------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	166
-------------------------	------------

CAPÍTULO 1

DODISCÊNCIA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA: O PROCESSO EDUCATIVO DE ENSINAR-E-APRENDER NUM ENFOQUE DIALÉTICO

*Marcos Pereira dos Santos
Adriano Monteiro de Oliveira*

RESUMO

O objetivo principal deste artigo científico, apresentado em formato de texto capitular, consiste em realizar algumas análises crítico-reflexivas concernentes à dodiscência sob a ótica da pedagogia freireana, tendo como cerne o processo educativo de ensinar-e-aprender num enfoque dialético. Desenvolvido no contexto de uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa e embasado em aportes teóricos bibliográficos, o presente estudo científico está didaticamente estruturado em três partições textuais, a saber: 1ª) Biobibliografia de Paulo Freire e a pedagogia educacional freireana: breves notas preliminares; 2ª) Ensino e aprendizagem como processos distintos, praxiológicos e complementares; e 3ª) A dodiscência na perspectiva educacional de Paulo Freire: reflexões críticas sobre a unidade dialética ensino-e-aprendizagem. À guisa de considerações finais, são brevemente retomados e enfatizados os pontos basilares do tema em pauta, o qual é sempre atual e deveras relevante no âmbito educacional.

Palavras-chave: Dialética. Ensino-e-aprendizagem. Pedagogia freireana.

INTRODUÇÃO

A Educação, por excelência, engloba: teorias e práticas pedagógicas, ensino, aprendizagem, docência, discência, desenvolvimento cognitivo e muitos outros componentes educacionais.

Neste sentido, convém esclarecer, *a priori*, o seguinte:

[...] consideramos que refletir atualmente sobre a dinâmica ensino-aprendizagem escolar é tarefa que deve fazer parte do cotidiano de todos os professores, envolvidos que estão em um conjunto de problemas, indefinições e questionamentos relativos ao futuro da escola pública em nosso país. (LOPES, 2003, p. 106)

Daí a relevância em se trazer à pauta de discussão e análise crítico-reflexiva, no presente artigo científico, a temática atinente à dodiscência na perspectiva pedagógica

freireana, em específico, cujo processo educativo de ensinar-e-aprender se realiza de modo dialético.

Redigido numa abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, este trabalho científico encontra-se didaticamente estruturado em três partes distintas (*vide* tópicos sequenciais no *corpus* textual) que se engendram de maneira lógica, tendo como referenciais teóricos basilares: Brandão (2001); Carvalho e Barbosa (2011); Freire (2000); Gadotti (1996; 2007); Lopes (2003); Pfromm Netto (2002); Pienta *et al* (2005); Pimenta (2002); e Vásquez (1968).

Portanto, almeja-se que o tema em foco possa, por meio da publicação deste manuscrito científico, contribuir de maneira direta para a melhoria da qualidade da Educação e dos processos de ensinar, de aprender e de ensinar-e-aprender; os quais possuem diversas facetas, matizes e nuances didático-pedagógicas e metodológicas.

BIOBIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA EDUCACIONAL FREIREANA: BREVES NOTAS PRELIMINARES

Paulo Reglus Neves Freire, popularmente (re)conhecido no âmbito educacional escolar e universitário, em nível nacional e internacional, como Paulo Freire, foi (e ainda continua sendo) um importante cidadão brasileiro: educador, professor, filósofo, pedagogo, pesquisador, teórico, pensador e intelectual da Educação.

Nasceu na cidade de Recife, Estado de Pernambuco (PE), em 19 de setembro de 1921, numa família de classe média, e faleceu em São Paulo (Capital), Estado de São Paulo (SP), na data de 02 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. O educador foi alfabetizado pela sua mãe, que o ensinava a escrever com pequenos galhos de árvore (mangueira) no quintal da casa da família. Foi casado e teve um total de cinco filhos. Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife (FDR), pertencente à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – instituição de Educação Superior localizada em Recife, Capital do Estado brasileiro de Pernambuco, e fundada, juntamente com seu Curso de Bacharelado em Direito, em 11 de agosto de 1827 por meio de um Decreto Imperial da época. (BRANDÃO, 2001; GADOTTI, 1996)

Vale salientar que Paulo Freire sofreu perseguição do regime militar ditatorial (1964-1985), ficou preso por 70 dias e foi exilado, no Chile, por 16 anos, considerado como traidor da Pátria brasileira, tendo em vista as suas ideias inovadoras sobre Educação:

libertadora, problematizadora, conscientizadora, transformadora, reformadora, emancipatória, dialógica, crítica e analítico-reflexiva.

Segundo Gadotti (2007), Paulo Freire é considerado por muitos estudiosos da área educacional como um dos intelectuais mais notáveis na história da Educação e da pedagogia mundial, haja vista que faz parte do movimento pedagógico denominado “Pedagogia Crítica”, também conhecido como “Pedagogia Histórico-Crítica” ou “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”; cuja tendência pedagógica educacional é amplamente difundida e debatida por Saviani (1995), Gasparin (2005) e outros célebres pesquisadores em Educação.

Defensor militante das causas da Educação, da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Andragógica, da educação libertadora, da educação da classe trabalhadora oprimida (massa popular) e da escola pública de qualidade, em específico, Freire foi agraciado, dentre outros, com os títulos acadêmicos de *Doctor Honoris Causa*, pela Universidade Complutense de Madri, em 1991; de Ordem do Mérito Cultural, em 2011; entre outros. Recebeu também várias homenagens e muitos prêmios em nível nacional e internacional como forma de reconhecimento de seu intenso e valoroso trabalho em prol da Educação.

Em 13 de abril de 2012, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela então presidente da República do Brasil, Dilma Rousseff, a Lei federal nº 12.612, que nomeia o educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) como “Patrono da Educação Brasileira”, prescrevendo o seguinte: “Art. 1º – O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira”. (BRASIL, 2012, s.p.)

Leitor assíduo de obras literárias de cunho filosófico, sociológico e psicológico, Freire influenciou, com sua pedagogia educacional que defende a Educação como relevante instrumento de conscientização e libertação da classe oprimida (proletariado), renomados teóricos oriundos de diversos campos do saber científico, a exemplo de: Henry Giroux (crítico cultural americano), Peter McLaren (acadêmico canadense), Joe Lyons Kincheloe (cientista canadense), James Hal Cone (teólogo americano), Cornel West (filósofo americano), Shirley R. Steinberg (cineasta, educadora e ativista americana), entre outros.

A pedagogia educacional freireana é um excelso legado cultural para a humanidade, cujo cabedal bibliográfico encontra-se inspirado nas concepções teóricas de John Dewey, Karl Marx, Ivan Illich, Carl Rogers, Antonio Gramsci, Mao Tsé-Tung, Anísio Spínola Teixeira, Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Louis Althusser, Jacques

Maritain, Álvaro Vieira Pinto, Simone Weil, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, entre outros, e está contido em inúmeras obras acadêmico-científicas de autoria solo de Paulo Freire, publicadas no Brasil e em outros países, dentre as quais podemos destacar: *Educação como prática da liberdade* (livro escrito durante o exílio, em 1967); *Pedagogia do oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau* (1975); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1976); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979); *Educação e mudança* (1981); *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)* (1982); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Política e educação* (1993); *À sombra desta mangueira* (1995); *Cartas à Cristina* (1995); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); e muitas outras (GADOTTI, 1996; 2007). Há, também, vários ensaios e artigos científicos publicados em livros e revistas científicas especializadas da área educacional.

Sendo assim, a pedagogia educacional de Paulo Freire é considerada por Carvalho e Barbosa (2011, p. 73) como um ‘marco revolucionário’ na educação escolar brasileira, uma vez que:

[...] Freire é o criador de um método inovador no ensino da alfabetização para adultos. Seu método pedagógico foi levado para diversos países. Segundo registros históricos, no ano de 1963, em Angicos (RN), Paulo Freire chefiou um Programa de Alfabetização de Adultos, tendo alfabetizado cerca de 300 pessoas adultas (homens e mulheres), durante 40 horas de curso, em apenas 30 dias consecutivos. Tal façanha didático-pedagógica é o feito mais marcante de Freire no campo da Pedagogia, tendo por metodologia a escolha de “palavras geradoras”, comuns no vocabulário local dos trabalhadores adultos de sua época, tais como, por exemplo: cimento, tijolo, vassoura, enxada, terra, plantio, colheita, entre outras. [...] A metodologia de Paulo Freire consiste em uma maneira de educar conectada ao cotidiano social dos estudantes e às experiências de vida e de trabalho que eles têm, e, por isso, também ligada à política; porém em sentido não partidário, mas de escolhas, ações práticas e tomadas de decisões.

Além destes breves apontamentos históricos, de cunho meramente preliminar e contextual, muitas outras informações relevantes sobre a vida, as obras literárias e os contributos teórico-práticos da pedagogia educacional freireana devem ser considerados em toda a sua amplitude, desde a Educação Infantil até os cursos de livre-docência em Educação e também no contexto de outras áreas do conhecimento científico.

Afinal de contas, em 2021, comemora-se, em nível mundial, o I Centenário do nascimento de Paulo Freire (1921-2021). Se estivesse vivo, Paulo Freire celebraria, em 19 de setembro de 2021, o seu aniversário natalício de cem anos. Contudo, inúmeras

homenagens foram prestadas, Brasil afora, nesta data tão importante no âmbito da Educação brasileira. Além disto, realizaram-se, de forma remota (*on-line*), alguns eventos científicos (simpósios, conferências, jornadas, congressos, etc.) e várias coletâneas de livros foram publicadas no Brasil ao longo do ano de 2021, trazendo a lume os contributos do pensamento educacional freireano para o processo ensino-aprendizagem em geral.

ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS DISTINTOS, PRAXIOLÓGICOS E COMPLEMENTARES

Ensino e aprendizagem são dois processos educacionais: praxiológicos, diferentes e mutuamente complementares entre si. Neste sentido, podemos dizer, corroborando com Forquin (1993), que as ações de ensinar e de aprender fazem parte da vida humana em geral, bem como da cultura de cada povo ao longo das décadas históricas, da cultura escolar e também da cultura da escola.

É fato notável que o ensino e a aprendizagem, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico, estão diretamente ligados à Educação, à Pedagogia, à Didática, à Epistemologia, ao currículo escolar, aos métodos pedagógicos, aos recursos didáticos, aos materiais escolares, à avaliação educacional, à docência, à discência, à didiscência, à *práxis* educativa, às teorias e tecnologias educacionais, às práticas pedagógicas e a vários outros fatores.

Os atos de ensinar e de aprender são notadamente distintos um do outro: o primeiro diz respeito à ação de ensinar, instruir, comunicar ou informar algo ou alguma coisa a alguém, sendo esta de incumbência específica do ensinante (pais, tutelares, preceptor, pedagogo, educador, professor/docente, tutor, entre outros); ao passo que o segundo ato compete exclusivamente ao aprendente (filhos, tutelados, aluno/discente, educando/aprendiz).

Diante de tais considerações, é possível afirmar o seguinte sobre a ação de ensinar:

Ensino é essencialmente uma relação de ajuda ou de auxílio interpessoal, na qual alguém que dispõe de mais experiência e mais conhecimentos influencia outras pessoas de várias maneiras: leciona, orienta, mostra, explica, demonstra, exemplifica, pergunta, responde, estimula, corrige, dirige debates, supervisiona, esclarece, prepara, propõe e acompanha atividades, incentiva e guia quem aprende quanto ao uso adequado de materiais e recursos, facilita a compreensão e o desempenho adequados, fornece os preceitos ou fundamentos de uma Ciência, técnica, arte ou habilidade. O bom ensino requer planejamento, instrução propriamente dita, medição do progresso individual na aprendizagem e avaliação

geral. [...] Em resumo, ensinar é promover a aprendizagem nos alunos. Para tanto, o professor, além de assenhorear-se plenamente do conteúdo correspondente à área em que trabalha e dominar os recursos metodológicos adequados, deve saber o que é a aprendizagem, como esta ocorre dentro de cada aprendiz, quais são os fatores e as condições que facilitam a aprendizagem e os que podem dificultá-la ou impedi-la, e como verificar se os alunos efetivamente aprenderam o que lhes foi ensinado. (PFROMM NETTO, 2002, p. 8-9)

No que tange ao ato de aprender, o autor supracitado (2002, p. 9) assim se posiciona em termos teóricos:

[...] a aprendizagem é um processo complexo. Envolve muitas variáveis que se combinam de diversos modos, e está sujeita à influência de fatores internos e externos, individuais e sociais. [...] Aprender é palavra muito antiga. Na língua portuguesa falada durante a Idade Média, já significava fixar na mente ou na memória, conhecer.

Portanto, filologicamente, tem-se que a palavra aprender,

[...] derivada do latim *apprehendere*, quer dizer agarrar, apoderar-se de alguma coisa. Aprendizagem é, assim, aquisição de um certo saber, quer com a ajuda de outro, quer por si mesmo, e ação de aprender um ofício, conjunto de exercícios que preparam os jovens para uma profissão. [...] Chamamos de aprendizagem toda atividade que ensina qualquer coisa àquele que a isso se entrega. Entendida dessa forma, a aprendizagem engloba os exercícios escolares e os estudos em geral. (FOULQUIÉ, 1980, p. 12)

O ensino e a aprendizagem escolares estão, ambos, engendrados – umbilical e dialeticamente – por teorias e práticas educacionais, inclusive, em torno das quais gravitam conhecimentos científicos, saberes (eruditos, docentes, discentes, pedagógicos, experimentais e de áreas específicas do conhecimento), experiências (de vida e profissionais), experimentos científicos (CAMPOS, 2007; TARDIF, 2006) e vários outros elementos atinentes tanto à cultura escolar quanto à cultura da escola, sendo estas duas tipologias de cultura assim compreendidas por Forquin (1993, p. 167; destaques nossos):

[...] não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “*mundo social*”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “*cultura da escola*” [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “*cultura escolar*”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Embora os processos de ensinar e de aprender sejam notadamente distintos, existe uma relação dialética que estabelece conectividade entre ambos, tal qual ocorre entre teoria e prática, cujos elementos, nas concepções de Pimenta (2002); Candau e Lelis (1988); e Oliveira e Pechliye (2021), formam uma unidade indissociável (teoria-prática) como *práxis*; sendo esta definida conceitualmente nos seguintes termos: “[...] *atividade teórico-prática*, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (VÁSQUEZ, 1968, p.241; realces nossos)

Face ao exposto, observa-se que há, pois, proximidade mútua e reciprocidade dialética na unidade teoria-prática, haja vista que “[...] teoria e prática são indissociáveis como *práxis*” (PIMENTA, 2002, p.93). Acerca desta questão, Freire (2000, p.24) chama atenção para o fato de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Logo, o mesmo fenômeno dialético ocorre no tocante ao processo ensino-aprendizagem, tornando, assim, as ações de ensinar e de aprender como complementares entre si, ou seja, não excludentes.

Há uma sinergia, uma associação, um engendramento teórico-prático (*práxis*) entre os atos de ensinar e de aprender, de modo que se faz pertinente asseverar enfaticamente que:

Aprendizagem e ensino são processos intimamente ligados entre si, como as duas faces de uma moeda. Correspondem às atividades fundamentais que ocorrem dentro das escolas, de modo sistemático, planejado, deliberado. A escola é, sobretudo, um lugar onde as pessoas se reúnem para ensinar e aprender. [...] Segundo esse ponto de vista, o que torna o ser humano educável é sua excepcional capacidade de assimilar, usar e gerar informações. (PFROMM NETTO, 2002, p.1-6)

A DODISCÊNCIA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A UNIDADE DIALÉTICA ENSINO-E-APRENDIZAGEM

O ensino e a aprendizagem, embora se configurem como dois processos notadamente diferentes, tanto em termos teóricos quanto práticos, fazem parte do contexto educativo dentro e fora do âmbito escolar. Todavia, há uma relação de reciprocidade, proximidade, associatividade, complementaridade, indissociabilidade e interdependência entre os atos de ensinar e de aprender. Isto implica, outrossim, a formação da unidade dialética, umbilical, denominada *ensino-aprendizagem*; tal qual como ocorre no que diz

respeito à *práxis* educacional (unidade teoria-prática educativa), englobando-se, nesse contexto, a Educação e a Pedagogia.

Dizemos isto, porque, na visão de Ghiraldelli Júnior (1991, p. 9; itálicos no original), “[...] a pedagogia é a *teoria*, enquanto a educação é a *prática*”. Logo: “Pedagogia (teoria) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma *práxis* educacional anterior”. (PIMENTA, 2002, p. 104)

Teoria e prática educacionais, ensino e aprendizagem escolares, docência e discência: duas faces distintas de uma mesma moeda, mas indissociáveis, correlatas e mutuamente interdependentes.

De acordo com a pedagogia freireana de educação, a docência não é somente uma atribuição específica inerente ao docente (ensinante – quem ensina algo ao aprendente) nem a discência é apenas uma função particular alusiva ao discente (aprendente – quem aprende algo por intermédio do ensinante). Na ótica educacional freireana, docência e discência são componentes convergentes, sinérgicos, associados e correlacionados, constituindo então a *dodiscência* (FREIRE, 2000; PIENTA *et al*, 2005), a qual engloba: docência-e-discência, ensino-e-aprendizagem, ensinante-e-aprendente.

Sobre a *dodiscência*, em particular, Freire (2000, p. 25; grifos nossos) argumenta de maneira veemente:

[...] É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. [...] *Não há docência sem discência*, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*.

Uma vez que na atividade de *dodiscência* estão presentes o ensino e a aprendizagem, o ensinante e o aprendente, a teoria e a prática educacionais, o célebre autor supra aludido postula ainda o seguinte:

[...] *Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém*. [...] *Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa*, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que *inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado*, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente

aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela *prática de ensinar-aprender*, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. [...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a compreensão, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 2000, p. 25-28; ênfases nossas)

Freire (2000, p. 26) salienta que homens e mulheres, além de serem sujeitos socioculturais, por excelência, são também “[...] seres históricos e inacabados [...]”. Somos *dodiscentes*, por natureza, pois todo aquele que ensina, também aprende; e quem aprende, também ensina. Estamos constantemente ensinando e aprendendo. Há uma relação dialética entre o ensinar e o aprender, resultando assim na unidade ensino-aprendizagem. Em suma: *dodiscência* é expressão máxima de ensino-e-aprendizagem; de ser *ensinante-e-aprendente*, *educador-e-educando*.

Ensino e aprendizagem estão interligados! Não é por acaso, portanto, que Dewey (1979, p. 19) afirma: “se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma tentativa de ensinar, mas não ensinou. Situação semelhante ocorre no comércio: se o freguês não chegou a comprar, o comerciante não pode dizer que vendeu”.

Em linhas gerais, tal assertiva contém em seu bojo o modelo epistemológico (piagetiano) expresso pela bicondicional lógica (relação de equivalência) existente entre sujeito cognoscente (S) e objeto de conhecimento (O), cuja representação simbólica é dada por $S \leftrightarrow O$; significando que:

O conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou as condições *a priori* de todo conhecer, não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não se constitui “estímulo”. E o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito” sem a mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento. (BECKER, 2000, p. 25)

Sem o intuito de esgotar as reflexões críticas até aqui apresentadas, fazemos nossas as palavras de Lopes (2003, p. 105-109) ao trazer a lume, em última instância, os aspectos abaixo mencionados:

A dinâmica ensino-aprendizagem constitui-se em uma das relações didáticas mais evidenciadas na situação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Tal evidência acontece em virtude de ocorrer no cerne dessa relação o processo de apropriação do conhecimento e elaboração de novos saberes, finalidades básicas da escola. [...] Numa ação consciente de ensinar-aprender, cabe aos professores e alunos vincular o saber escolar a seus determinantes sociais a fim de que o conhecimento científico prevaleça e a objetividade e a universalidade desse saber sejam preservadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo acadêmico-científico buscou evidenciar o aspecto educativo do ensino, da aprendizagem, da docência e da discência; não como componentes em separado um dos outros, estanques e inertes, mas em suas constituições processuais dialéticas que engendram a docência e, por sua vez, o ato de ensinar-e-aprender, tendo como principal eixo norteador a concepção pedagógica educacional freireana.

No tocante aos pedagogos escolares, gestores educacionais, educadores e professores, em específico, Freire (2000) e Pienta *et al* (2005) alertam que estes, ainda nos dias atuais, são convocados e desafiados a perceberem a dimensão do discente de suas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, nas universidades e nas salas de aula, pois ao formarem, também se formam.

Coadunando com a linha de pensamento dos autores supracitados, vale enfatizar que:

Embora se considere convencionalmente, para efeito de análises, o ensino e a aprendizagem como elementos distintos da didática, é importante discutir a relação de interdependência entre estes dois componentes de um mesmo processo, de forma a tratá-los como uma totalidade, em que um está intrinsecamente unido ao outro. (LOPES, 2003, p. 105)

Posto isto, almejamos, sinceramente, que todos os educandos e profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades educacionais possam ter ciência e consciência de que docência e discência estão intimamente atrelados, havendo, assim, indissociabilidade entre o ensinar e o aprender.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 3.ed. Veranópolis: Editora do ITERRA, 2001. (Coleção Fazendo História – v.7).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Diário Oficial da União, de 13/04/2012.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, p.49-63, 1988.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. G. C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). In: **Revista HISTEDBR On-Line.** Campinas: Editora da UNICAMP, n.43, p.66-77, set./2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928>>. Acesso em: 13/12/2021.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: Teoria & Crítica).

FOULQUIÉ, P. **Dicionário da língua pedagógica.** Lisboa: Horizonte, 1980.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 7.ed. Campinas: Papirus, p.105-114, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, L. G. S.; PECHLIYE, M. M. Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID. In: **Revista de Ensino de Ciências e Matemática.** São Paulo, v.12, n.1, p.1-18, jan./mar., 2021.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** 2.ed. São Paulo: EPU, 2002.

PIENTA, A. C. G. *et al.* Educação, formação profissional docente e os paradigmas da ciência. In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.8, n.2, p.93-106, jul./dez., 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 29.ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.5).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SOBRE OS AUTORES

Marcos Pereira dos Santos – Pós-doutor em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Literato. Membro do Conselho Editorial da Quipá Editora. Professor universitário junto a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* - Ponta Grossa/PR. *E-mail:* mestrepedagogo@yahoo.com.br

Adriano Monteiro de Oliveira – Mestre em Teologia com habilitação em Dimensões do Cuidado e Práticas Sociais pela Faculdade Escola Superior de Teologia (EST) - São Leopoldo/RS. Pesquisador em Educação em Saúde, Espiritualidade, Cuidado Espiritual e Gerontologia. Editor-chefe da Quipá Editora. *E-mail:* contato@quipaeditora.com.br

CAPÍTULO 2

PAULO FREIRE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS – ANPEd (2004-2015)

*Sirliane da Costa Viana
Márcia Valéria Melo e Silva
Joyce Melo Mesquita
Mayara Karoline de Queiroz da Silva*

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo identificar como o pensamento de Freire vem contribuindo na construção das pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A metodologia utilizada foi pesquisa de cunho quali-quantitativa bibliográfica, a qual constituiu-se de um primeiro momento no levantamento quantitativo de dados e posteriormente na análise a partir da literatura de autores como FREIRE (2006;1997;1987;1967); ARROYO (2005); BRANDÃO (1986) BEISIEGEL (1974), entre outros. Sendo um dos mais importantes teóricos da Educação, as contribuições de Paulo Freire são percebidas até os dias atuais e isso configurou-se em motivação para este estudo. O levantamento dos trabalhos do GT-18 da ANPEd mapeou inicialmente os títulos, resumos e bibliografias, e identificou 72 (setenta e dois) trabalhos no banco de dados, sendo analisados neste estudo 21 (vinte e um), e estes organizados em três eixos temáticos: a) *Educação Popular*; b) *Formação Pedagógica*; e, c) *Movimento Histórico*. A análise e categorização foram feitas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). O estudo mostra claramente o quanto Freire é chamado a dialogar em temas e discussões relevantes no contexto educacional e na formação docente. Ainda há muito que se entender e se considerar a relevância desse grande educador para a Educação brasileira e formação de professores. Vê-lo presente em muitos trabalhos nos dá a esperança de que o diálogo ainda é possível na construção de uma escola melhor, de uma educação melhor e de uma sociedade melhor.

Palavras-chave: Educação. Pensamento Freiriano. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se deu a partir do interesse de contribuir com as reflexões e estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente sobre o que revelam os estudos quanto à utilização do pensamento freiriano nas pesquisas sobre a EJA no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo central analisar a produção científica sobre o pensamento freiriano no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período

de 2004-2015, e apresentou como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se apresenta o pensamento de Paulo Freire nas produções científicas do grupo de trabalho 18 da ANPEd, que trata sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas?

Este trabalho é caracterizado como estudo bibliográfico para aprofundamento da temática proposta, e também conta com a análise quanti-quali sobre as produções científicas do GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha da plataforma da ANPEd para a coleta de dados se deu devido esta ser uma referência na área de pesquisa em Educação deste país. Seu objetivo é a busca do desenvolvimento e consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil, as produções publicadas na plataforma são divididas em duas grandes áreas: Os Programas de Pós Graduação em Educação (*stricto sensu*) e, os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTs) em que reúnem pesquisadores interessados em áreas do conhecimento da educação especializada. Desde a sua fundação a ANPEd vem trazendo importantes contribuições ao debate e a produção científica sobre educação, e esta pesquisa busca divulgar alguns dos estudos ali publicados que mostram a relevância e as contribuições teóricas de suas publicações. Para este trabalho autores como FREIRE (2015;1997;1987;1967); ARROYO (2005); BRANDÃO (1986) BEISIEGEL (1974), entre outros, fundamentam as análises e interpretações apresentadas.

O grande desafio do estudo esteve em se manter como um movimento de resistência em tempos de ataque ao pensamento freireano sobre uma educação crítica e libertadora e também de seus pressupostos por uma sociedade mais justa e humanizada. Falar de Paulo Freire em tempos difíceis de sucateamento da educação e da profissão docente é um ato de resistência e de luta por uma sociedade melhor.

Com essa pesquisa foi possível perceber o que vem sendo pesquisado e produzido sobre a educação de jovens e adultos que fomentam o diálogo com o pensamento freiriano em uma das mais importantes plataformas de pesquisa em educação do Brasil, a ANPEd.

TRAJETÓRIA E PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire é uma grande referência quando se fala da temática Educação, tanto no Brasil quanto em outros países, por isso e para este estudo é importante entender: Quem foi Paulo Freire? Quando sua proposta é inserida na educação e como ela influenciou o novo modelo de ensinar e aprender?

Paulo Reglus Neves Freire era pernambucano, nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, de família de classe média, ficou órfão de pai muito cedo. Com a morte repentina de seu genitor sua família ficou em situação financeira complicada. Aos 13 anos, Freire conseguiu uma bolsa na escola Oswaldo Cruz, cedida pelo diretor a pedido de sua mãe, desempenhou o serviço de auxiliar de sala, para garantia de sua bolsa. Logo após se tornou professor de Língua Portuguesa na mesma escola.

Em 1943 passou para a academia de Direito, porém ele abandonou a profissão para lecionar em escolas da periferia de Recife. Como sua atuação em sala de aula se destacava, foi convidado para ser chefe do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, cargo que lhe possibilitou realizar suas primeiras experiências na alfabetização de jovens e adultos.

Segundo o jornal *Correio Braziliense*, Paulo Freire iniciou os primeiros programas educacionais do país voltados exclusivamente para adultos em Recife. O resultado dos programas foi de tamanha excelência no seu aproveitamento que em 1961, Freire foi nomeado chefe do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, no ano seguinte, desenvolveu um de seus trabalhos mais marcantes: criou um método que permitiu alfabetizar um grupo de 200 cortadores de cana-de-açúcar em apenas 45 dias. A experiência bem-sucedida com os cortadores resultou no que é conhecido hoje como *Método Paulo Freire*.

Ao longo de sua vida, Paulo Freire participou de vários movimentos, inclusive o de Cultura Popular (MCP) do Recife, do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo um dos seus fundadores e primeiro diretor. Destacou-se, principalmente, pelo trabalho realizado em Angicos,¹ no Rio Grande do Norte.

No final da década de 1950, chegou ao fim um dos seus primeiros programas educacionais, denominado Campanha das Massas, que tinha como intuito alfabetizar adultos em três meses, era voltado para o mercado profissional, e tinha como proposta a utilização do método silábico².

Nos anos da década de 1960 o pensamento pedagógico de Freire inspirou os principais programas de alfabetização no país. Teve o apoio do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centro de

¹ Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, na qual Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”.

² Segundo Frade (2007) o *método silábico* se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba.

Cultura Popular (CPCs) e da administração municipal de Recife, órgãos estes que buscaram junto ao governo federal que se estabelecesse uma coordenação nacional com as iniciativas proposta de alfabetização pelo Método de Freire.

Somente em 1962 começaram as suas primeiras experiências de alfabetização com adultos a partir de seu método. Em 1963, Paulo Freire é chamado à Brasília para coordenar, no Ministério da Educação e Cultura, a criação do Programa Nacional de Educação. No ano seguinte foi aprovado o Plano Nacional da Alfabetização, em todo o Brasil seria implementada a proposta de ensino de Paulo Freire.

Com o Golpe Militar de 1964, todos os seus trabalhos de mobilização popular foram reprimidos. O educador ainda foi acusado de subverter a ordem pelo fato de lutar e defender a necessidade de campanhas de alfabetização, as quais visavam a formação crítica e cidadã dos menos favorecidos socialmente. Em decorrência disso, Paulo Freire foi preso e exilado por mais de 15 (quinze) anos.

Na década de 1970, Freire esteve exilado em países como Chile, Bolívia, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau. Participou de consultorias educacionais e desenvolveu programas de alfabetização em muitos países, através da implementação de seu método.

Apenas em 1980, Paulo Freire retornou ao Brasil e assumiu cargos de docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Freire se tornou um renomado autor de diversas obras na área da Educação, e suas obras foram traduzidas em várias línguas. Deixou assim um legado imenso para a literatura mundial voltada para a EJA. Dentre os livros mais conhecidos estão a *Educação como prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), e a *Pedagogia da Autonomia* (1996).

De acordo com Arroyo (2005, p.24-25) “não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos”, este reforça que “jovens-adultos, mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não ‘paralisam’ os processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política”

Paulo Freire foi defensor de uma educação libertadora, transformadora do pensamento crítico, político, social e voltado ao público das classes populares, pois ele acreditava que para se ensinar e aprender teria que se abordar assuntos do cotidiano do educando, como reforça Manfredi:

O sistema proposto pelo educador Paulo Freire, por suas características, permitia a alfabetização em tempo recorde e, principalmente, possibilitava a discussão crítica

dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizandos, satisfazendo simultaneamente às expectativas das organizações estudantis, sindicais e religiosas e líderes políticos[...]. (MANFREDI, 1978, p. 158)

Para que este método de alfabetizar tivesse sucesso, Freire trabalhou com diversas categorias como: a Educação Popular, Educação Libertadora, Educação Transformadora, e principalmente era contra uma Educação Bancária.

A respeito da Educação Popular Freire percebeu que as classes baixas deveriam ser as responsáveis por tirar das mãos da elite a Educação convencional, pois com vivências, objetos e palavras do dia a dia é mais fácil de alfabetizar o homem, como expõe Beisiegel:

[...] buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum era uma constante em suas manifestações. A partir de 1961, no “Centro de Cultura” e no “Círculo de Cultura” do “Movimento de Cultura Popular” do Recife, estas diretrizes começavam a encontrar mecanismos rigorosos de pronta realização na prática educativa. (BEISIEGEL, 1974, p. 164-165)

Com isso, se, por um lado, o educador popular não se constitui em um transmissor de informações descontextualizadas da realidade dos sujeitos com quem atua, por outro ele também não se restringe a um facilitador de aprendizagens. Para Freire (1987) “o educador é um sujeito indispensável ao diálogo, afinal apenas a palavra dos educandos seria proferida, sem a leitura crítica, sem a reflexão que, articulando-se à ação, torna-se práxis”.

Brandão (1986) descreve que:

o saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. [...] imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular[...]. (BRANDÃO, 1986, p.26)

E para que essa educação fosse possível para todos, teria que acontecer algo transformador e libertador, como pensava Paulo Freire, que era contra o sistema neoliberal, sistema este que apoia a despolitização da educação, pois para ele era necessário a politicidade no processo pedagógico, já que na educação não há neutralidade.

Dentro desse viés Paulo Freire contrapôs a sua visão humanista ao neoliberalismo para que se rompa com a educação elitista com o seguinte pensamento:

Há um sinal dos tempos, entre outros que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de “burocratização da mente [...]”. (FREIRE, 1997, p. 128-129).

Além da “burocratização da mente” a que Paulo Freire se refere, ele também era contra ao que chamava de Educação Bancária, na qual apenas o professor tinha o ‘poder’ do conhecimento e o aluno apenas o de receber, sendo considerado um depósito de informações, moldando-o em um ser oprimido, sem expressar seus conhecimentos, silencioso, passivo. E por isso pregava que,

(...) uma das tarefas principais do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. Essa rigorosidade não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1997, p. 28-29)

E para derrogar com a Educação Bancária Freire acreditava na prática permanentemente de modo a possibilitar a autonomia dos educandos através da construção de uma aprendizagem libertadora, como expõe a seguir:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (2006, p. 45)

Pode-se dizer que o pensamento filosófico de Freire tornou-se uma importante referência para o aprendizado dos educadores e educandos, por ter a realidade vivida em sala de aula, e fora dela, os sujeitos como atores principais, ademais nota-se que é um pensamento que ainda é atual no contexto educacional e social que hoje temos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada foi pesquisa de cunho quali-quantitativa bibliográfica, a qual constituiu-se de um primeiro momento de estudo bibliográfico e levantamento quantitativo dos dados, e posteriormente na análise dos trabalhos. O levantamento dos trabalhos do

GT-18 da ANPED mapeou inicialmente os títulos, resumos e bibliografias que tivessem explícito “Paulo Freire”, “pensamento freiriano”, “método Paulo Freire”, e “Educação de Adultos”, e identificou 72 (setenta e dois) trabalhos no banco de dados, sendo analisados neste estudo 21 (vinte e um) textos. A análise e categorização dos trabalhos selecionados foram feitas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), e assim foram organizados em três eixos temáticos de acordo com suas abordagens teóricas e conceituais: a) *Educação Popular*; b) *Formação Pedagógica*; e, c) *Movimento Histórico*.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento de todos os trabalhos publicados no GT 18 do banco de dados da ANPED de acordo com o tema desta pesquisa (sitio www.anped.org.br - www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educa%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-jovens-e-adultas);
- Leitura dos resumos e considerações finais dos trabalhos para análise e categorização em eixos temáticos;
- Classificação dos dados encontrados divididos em quadros, organizados por autor, título, ano, palavras-chave, referencial teórico;
- Leitura Integral dos trabalhos selecionados e classificados para uma melhor análise dos dados e categorização utilizando a metodologia de análise ATD;
- Reorganização dos trabalhos em três eixos denominados Educação Popular, Formação Pedagógica e Movimento Histórico.
- Análise e discussão dos dados a partir de referenciais teóricos e trabalhos selecionados.

Além de trabalhos que dialogam diretamente com os pressupostos e ideias de Paulo Freire sobre Educação, identificou-se outros que trazem discussões sobre a EJA onde Paulo Freire é chamado à discussão, mas não é assumido como a principal fundamentação teórica. Consideramos estas abordagens de pesquisa essenciais para o processo de análise e interpretação dos dados, para verificar e averiguar como as concepções de Paulo Freire estão sendo abordados nos trabalhos publicados no GT 18 da ANPED que trata da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a apresentação dos resultados e discussão dos trabalhos classificados nos eixos *Educação Popular (09)*, e *Formação Pedagógica (08)*. O eixo *Educação Popular* se sobressai aos demais eixos, tendo uma amostragem 08 trabalhos produzidos entre 2004 -2015. Nos anos de 2008 e 2015, houve um número maior de produções. O eixo *Movimento Histórico*, se apresenta com 04 trabalhos, num recorte de espaço de tempo de média de 04 anos entre uma produção e outra. O último eixo referenciado trata-se da *Formação Pedagógica* que traz 08 trabalhos, no período 2007,2008 e 2013.

Um aspecto importante identificado foi que somente no ano de 2004 foi produzido 01 trabalho no eixo *Educação Popular*, enquanto que no eixo *Formação Pedagógica* identificamos 05 trabalhos no recorte temporal de 2007 a 2015; observamos que em 2015 tiveram mais trabalhos produzidos, e consideramos que o número de produções é maior neste ano devido à influência das políticas públicas para a EJA ocorrido naquele momento.

O artigo **Virando Massas, Descobrimdo Palavras, Misturando Saberes** de MOURA (2004), teve como objetivo buscar *entender as problematizações das situações do cotidiano escolar que evidenciam a diversidade cultural e a riqueza de saberes trazidos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos*. É relevante a discussão no eixo *Educação Popular* neste artigo, pois o mesmo frisa a importância de se conhecer o valor cultural das riquezas de saberes, no processo de ensino-aprendizado, levando-se em conta o conhecimento empírico dos educandos, saindo do sistema tradicional de ensino para a horizontalidade de conhecimento.

Em sequência analiso os autores PRESTES (2004), PITON (2008), CALDEIRA; GORNIN (2008), COURA (2008), SILVA (2013), GODINHO (2015), SOARES; SILVA; SOARES (2015), NUNES (2015) presentes no eixo *Educação Popular*. Vemos adiante a produção de PITON (2008) a respeito da *Educação Popular*, no qual dialoga com autores como Frigotto e Maria da Glória Gonh, trazendo os fundamentos teóricos de Freire.

GODINHO (2015) dialoga com os autores HIRATA (2009; 2001/2002), BRUSCHINI (2007) para descrever e fundamentar o conceito de *Educação Popular* referente a um grupo específico de indivíduos, “As trabalhadoras pouco escolarizadas, vistas enquanto sujeitos da EJA, indicam questões específicas sobre a construção de práticas escolares emancipatórias.” GODINHO (2015, p.1). Assim como PITON (2008), o autor dialoga com os pressupostos de Freire e outros autores sobre a *Educação Popular*.

COURA; MARTINS (2008), trazem em seu trabalho a importância do reconhecer do idoso dentro do campo escolar. Em SOARES; SILVA; SOARES (2015), há a importância de se compreender a proposta curricular para EJA, levando como ponto central a peculiaridade de seu público, analisando a importância de cada trabalho para o campo educacional voltada à Educação Popular.

O eixo *Movimento Histórico*, o segundo eixo mais abordado no GT-18 da Anped, é representado pelos trabalhos dos autores VOLPE (2004), HADDAD (2007), SILVA; FREITAS (2013), SILVA; FREITAS (2015).

VOLPE (2004) trabalha a abordagem do marco histórico da reformulação educacional no âmbito nacional. Na abordagem de SILVA E FREITAS (2015), faz-se relevância ao momento histórico da luta pela causa do povo sertanejo da permanência da Educação baseada no sistema MOBRAL.

No terceiro eixo foram identificados 03 trabalhos no eixo *Formação Pedagógica*, sendo os autores BANDEIRA E FARIAS (2007), OLIVEIRA E CEZARINO (2008), SCOPEL; OLIVEIRA E FERREIRA (2013), que abordam de maneira muito sutil a metodologia Freiriana. BANDEIRA E FARIAS (2007), tiveram como objetivo discutir a deficiência da formação pedagógica de servidores públicos. Os autores SCOPEL; OLIVEIRA E FERREIRA (2013), interpelam sobre a formação continuada, no Programa Nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), expondo a deficiência da formação de maneira ampla inclusa no PROEJA.

Os trabalhos contextualizam a formação pedagógica, em suas especificidades na EJA, estas estão voltadas para o confronto da prática do capital no âmbito de formação técnica para uma formação social do indivíduo. Os autores enfatizam a temática a sua devida importância dentro das discussões científicas, e nesse contexto, Paulo Freire também contribui na interpretação contextual sobre a formação social do indivíduo.

As próximas pesquisas abordadas são dos autores PINHEIRO (2007), COELHO (2008), GONÇALVES (2013), MOURA (2015), SILVA (2015) que concentraram seus estudos na Formação Pedagógica assumindo o pensamento educacional de Freire. Torna-se importante abordar a concepção de Paulo Freire na formação do educador, na medida em que considera a construção do conhecimento dentro de uma linha pautada no olhar para o outro na estruturação do processo de ensino-aprendizagem, na relação entre os saberes culturais que se organizam no processo curricular que se concretizam na ação pedagógica.

Destacamos dois trabalhos, o de PINHEIRO (2007) e de MOURA (2015), que descrevem a relevância voltada para a Formação Pedagógica do docente, PINHEIRO (2007) expressa no trecho a seguir:

[...]promover um processo de ensino-aprendizagem significativo nas salas de aula, assim como colaborar para a formação intelectual da equipe de formadores. A configuração de um processo que mantenha uma continuidade de formação implica em um desafio constante para os que compartilham de uma proposta pedagógica pautada na dialogicidade, na interação dos participantes, na apropriação e construção de conhecimentos. (PINHEIRO, 2007, p.1)

Somado a isso MOURA (2015), evidencia a importância de formação específica do professor para a modalidade da EJA que sofre com inadequação do curriculum, como expõe a seguir

[...]a formação docente para a EJA sofre reflexo direto do tratamento subalterno que esta vem recebendo ao longo da história da educação brasileira. Normalmente, aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não é exigida nenhuma formação específica na área e, muitas vezes, as pessoas que atuam como professores sequer têm formação. A ausência de uma formação adequada acaba por contribuir para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem esta é mais difícil ainda para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa. (MOURA,2015, p. 5)

Nessa análise revelam-se dois aspectos importantes. O primeiro retrata a qualidade do processo de formação do docente de forma continuada e pautada na dialogicidade. O segundo expõe a dificuldade da formação específica para a modalidade da EJA, como a carência de currículos para uma formação que contemplem mais especificamente este público.

Muitas pesquisas estão sendo divulgadas em outros ambientes e eventos, e por isso o levantamento aqui feito ainda é muito incipiente diante do que as Universidades e Grupos de Pesquisa possam estar desenvolvendo e que estabelecem o diálogo com o pensamento de Freire e suas contribuições para a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do pensamento Freiriano para os estudos científicos desenvolvidos na Educação, e em especial a modalidade de ensino para Jovens e Adultos está posto em muitos estudos. Existem diversas plataformas de pesquisas, no entanto o estudo

apresentado teve a pretensão de contribuir com as Universidades e grupos de pesquisa que pesquisam e estabelecem diálogo com o pensamento de Freire e estão representados através de seus trabalhos publicados na plataforma da ANPEd. É evidente que ainda há muito o que se pesquisar sobre as contribuições de Paulo Freire para a EJA, em específico, e para a Educação no cenário mais amplo. Contudo, vê-lo presente em muitos trabalhos nos dá a esperança de que o diálogo ainda é possível na construção de uma escola melhor, de uma educação melhor e de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-50.

BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **“Educar servidores públicos”**: dilemas da docência no Contexto de trabalho da educação de jovens e adultos. 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira. 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade). In: **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 14-26.

CALDEIRA, Liliam Cristina; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino semipresencial na educação de jovens e adultos**: Leituras do cotidiano escolar. 2008.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. **Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos**. 2008.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar**: a Terceira idade na educação de jovens e adultos. 2008.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. **O permanente amadorismo em EJA**: A experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do rio de janeiro. 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação (UFSM) v. 32. 2007. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>. Acesso em: 14 de nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **Experiências de trabalho de mulheres estudantes do proeja**. 2015.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas**. 2013.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo, Símbolo. 1978.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes**. 2004.

NUNES, Eduardo José Fernandes. **Educação de jovens e adultos no território do Sisal – Bahia: o sertão vai virar um mar de letras**. 2015.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. **Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na Produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores**. 2008.

PEREIRA, Juliana Gomes. **Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro.** 2015.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de educadores de jovens e adultos:** saberes na proposição curricular. 2007.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade. **Em torno da mesa:** como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário. 2004..

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23^a ed. Revista atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Andreia Cristina da Silva. **O diurno na educação de jovens e adultos:** Quem são esses sujeitos?. 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva. **Educação de jovens e adultos e propostas curriculares:** (re)conhecer especificidades dos sujeitos. 2015.

SILVA, Adriana Pereira da. **Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção Freireana.** 2015.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **O Mobral E As Vozes Dos Sujeitos Sertanejos, Após Quatro Décadas.** 2013.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do Mobral.** 2015.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José Resende. **A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no if: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado.** 2013.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros:** Entre Proclamações e realizações. 2004.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO

Danyelle Moura dos Santos

RESUMO

Mediante uma pesquisa de cunho qualitativo cujo objetivo geral é refletir acerca das contribuições da educação freireana para o debate da avaliação da aprendizagem em contextos de multisseriação. Embora Paulo Freire não abordou diretamente em suas obras a questão da avaliação da aprendizagem, faz-se importante trazer as contribuições deste autor, tendo em vista os princípios teórico-metodológicos de sua obra. Diversos são os desafios que os professores se deparam quando atuam no contexto de escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares, estes são alguns dos aspectos que tem dificultado um trabalho educacional satisfatório nestas escolas. As escolas do campo têm as suas especificidades, marcadas principalmente pela heterogeneidade de ritmos e tempos de aprendizagens que devem ser levados em consideração para a promoção de uma avaliação da aprendizagem que vai além da seleção e classificação quantitativa dos alunos. A avaliação da aprendizagem realizada no contexto da educação do campo e nas escolas/classes multisseriadas carece de conhecimento em torno das especificidades dos estudantes para orientação e reorganização das práticas dos professores visando a melhoria do processo educativo no campo. Por fim, tem por finalidade discutir questões referentes à avaliação da aprendizagem escolar em contextos educativos do campo sob o olhar freireano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o intuito de refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além de expressar a relevância de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores enfrentam em escolas do campo, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares.

Tenho um grau de pertencimento com a temática, visto que, o campo sempre esteve presente no âmbito familiar, meus avôs e avós paternos e maternos eram agricultores e sempre viveram no campo, na zona rural do município de Amélia Rodrigues- BA e trabalhavam com o serviço rural para conseguir a sua subsistência e dos seus filhos. Meus pais viveram e trabalharam na zona rural até a vida adulta e quando se casaram, foram submetidos ao êxodo rural, que sob a perspectiva de alcançar melhores condições de vida e trabalho, mudaram-se para o município de Feira de Santana - BA nos anos 90. Na lógica do “êxodo rural”, minha família acreditava que o campo não oferecia oportunidades de emprego e de um futuro melhor para quando tivessem filhos, então com esse pensamento vieram morar no centro do município de Feira de Santana – BA.

O campo foi fundamental para a minha família desde a sua origem, e para mim até então, era o lugar das boas memórias de férias na infância. Agora na vida adulta e após adentrar na Universidade pública, estudar o campo no papel de pesquisadora tornou-se um marco pessoal, que muda de forma definitiva a relação que estabeleço com minha família e sua história na sociedade pautada pela desigualdade social. Sou fruto da escola pública e mesmo com poucos recursos financeiros sou a primeira da família a fazer uma graduação e a cursar uma Pós-graduação *stricto sensu*. O reconhecimento deste lugar na sociedade ajuda-me a compreender as conexões da história da minha família, com a história dos sujeitos do campo na trajetória do acesso (ou falta dele) e o direito a uma educação pública de qualidade. Esta pesquisa, portanto, tem também o desejo de contribuir para fortalecer esse território de lutas e de resistência nas pesquisas acadêmicas.

A Pandemia acentuou ainda mais as dificuldades e as desigualdades sociais dos estudantes do campo, pois conseguir manter os vínculos entre professores e alunos durante o ensino remoto emergencial ficou ainda mais difícil. O acesso escasso à internet e as dificuldades para entrega e retirada de atividades impressas dificulta ainda mais os estudos em tempos de distanciamento social, visto que, muitas vezes os estudantes moram distante das instituições escolares. Os processos avaliativos também se modificaram, dado que, os docentes muitas vezes não sabem se o estudante está respondendo às atividades ou se há alguém respondendo por ele.

De acordo com Libâneo (1994) a avaliação da aprendizagem escolar serve para a melhoria do processo educativo, além de fornecer informações acerca da aprendizagem dos estudantes, para que o docente tome posição, modificando o que for necessário. A função da avaliação da aprendizagem deve ser primeiramente para melhorar o trabalho

educativo, além de servir para acompanhar a evolução e aprendizagem dos estudantes. A avaliação da aprendizagem, por vezes, acaba sendo considerada menos importante diante dos desafios enfrentados pelos docentes em turmas marcadas pela heterogeneidade das escolas/classes multisseriadas. Sendo assim, é uma etapa crucial para a ação pedagógica, sendo basilar para criar condições de melhoria do ensino e aprendizagem.

Em escolas/classes multisseriadas é preciso ter um cuidado ainda maior para não excluir os estudantes, visto que, os saberes diversos devem ser valorizados e relacionados com a realidade da vida no campo, para que haja sentido para eles. Avaliar não deve ter a função de excluir, nem reduzir o sujeito a um número, mas, oportunizar a ele um conhecimento que lhe tenha sentido, que seja útil à sua vivência.

Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e é um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos do século XX mais lidos no mundo. Freire em suas obras dialogam acerca de dois tipos de educação, a opressora e a libertadora. Ele foi um pensador libertário que buscou uma efetiva prática que enriquecesse tanto os estudantes quanto os professores. Sua pedagogia tem como centro a dialogicidade entre os protagonistas da sala de aula que são os alunos e o professor, sem uma relação de hierarquia, mas com amor, respeito, e escuta entre ambas as partes, sendo que, o próprio autor desvela que não há mais saberes ou menos saberes, mas sim vivências e saberes diferentes.

Freire se expressa totalmente contrário à educação opressora, denominada por ele como “educação bancária” em que o professor é o único detentor do saber e os alunos meros ouvintes, com o objetivo de ouvir, anotar e passar de ano, sem reflexão e diálogo entre ambas as partes. Na educação libertadora defendida por Freire, o professor é um mediador, tanto os estudantes quanto professores aprendem e ensinam. Freire acreditava em uma educação autônoma, criativa, crítica, reflexiva e libertadora, totalmente o oposto de uma educação bancária, padronizadora, domesticadora, competitiva e passiva. Por fim, a pesquisa tem a intenção de contribuir no debate acerca das práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas sob o olhar Freireano.

DESAFIOS DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS

Na sociedade brasileira prevalece até os tempos atuais um estereótipo das pessoas que moram na zona rural como inferiores e atrasados e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo, esses paradigmas são alguns dos quais a

população campesina enfrenta. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com as ameaças de fechamento de escolas, a luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima a sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica), mas atravessam esta discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes no rural brasileiro. Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais inseridos na Educação do Campo, é essencial trazer à tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação docente, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta por direitos e reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

A educação passou, e passa, por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido é perceptível que as mudanças são lentas e na educação do campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos campesinos.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores campesinos, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, visto que, a ideia que estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI, e décadas após a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, e as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014), as escolas/classes multisseriadas são compostas pela

heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente na zona rural, pois a população é reduzida, há uma carência de professores e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as precárias condições que as escolas/classes multisseriadas enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegar à escola, muitas vezes dependendo de transporte ou tendo que percorrer a pé, grandes distâncias. Ainda há a questão da falta da merenda escolar que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso e por vezes os professores acabam optando pelo uso do livro didático. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos”. O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses professores, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e que possam permanecer no seu local de origem, se for a sua vontade. Outra problemática existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, 2011, p. 5). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de Educação do Campo estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo (2002). Em seus artigos 4º e 5º salientam em relação à organização curricular que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

A lei vigora. Contudo, na realidade presenciamos outra realidade. No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores, desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência e garantir o não fechamento das escolas é extremamente necessário. Segundo Caldart (2008) as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida.

Uma das querelas que as escolas do campo vêm sofrendo diz respeito ao seu fechamento, prioritariamente as classes/escolas multisseriadas, e a utilização do transporte escolar, em decorrência do avanço das políticas neoliberais que ocorreram nos anos 1990, como abordam os autores Janata e Anhaia (2015). Considero lembrar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais, importante ressaltar os desafios da prática pedagógica, entre eles: a debilidade do trabalho docente, a fragilidade da formação de professores para atuarem nessas escolas e classes e a falta de recursos e equipamentos.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Muitas escolas foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas ratifica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e

que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar. As nucleações surgem, uma vez que as escolas localizadas no campo são fechadas, e os alunos são transferidos para outras escolas distantes, ocasionando cansaço aos alunos e o risco de acidentes nas estradas. Esses processos dificultam a efetivação de uma educação do campo de qualidade e que leve em consideração as especificidades dos povos camponeses.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais, e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”. Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido a Pandemia da Covid-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os estudantes que residem no campo, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se reverberando na atualidade, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos docentes não têm familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

A Educação do Campo deve ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas principalmente como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizassem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo. Os povos camponeses passaram muito tempo sem visibilidade pelo poder público e pelas políticas públicas que não levavam em consideração suas singularidades e modos de viver. Por isso, é essencial que a educação escolar aconteça no local próximo a residência dos estudantes, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos. Sendo assim, através destes processos educativos as famílias camponesas podem estabelecer relações com a instituição escolar, construindo uma aprendizagem que fortaleça a identidade e valorize a escola e o campo como um espaço de aprendizagens múltiplas.

Concernente ao debate sobre a avaliação faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, visto que é um julgamento com base em critérios ou padrões. A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, a avaliação das práticas docentes, entre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação Vasconcellos (2007) alerta que a concepção de avaliação de alguns professores têm uma tendência de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são por vezes a única opção do estudante ser escolarizado na localidade em que reside, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam, diante disso, os docentes passam por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a falta de formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desta forma, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campesino. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar alguns aspectos, entre eles, para romper com a lógica classificatória e excludente; novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade, aos saberes culturais dos estudantes; cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas.

A temática da avaliação da aprendizagem escolar não foi abordada diretamente por Freire nas obras estudadas, porém a partir da concepção de educação do autor foi possível estabelecer relações entre os temas. As obras de Freire são importantes para a educação no Brasil e em diversos países, desse modo, foi reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira, e recebeu vários prêmios por diferentes países, e atualmente é uma referência da educação brasileira e um dos nomes mais respeitados na área, além de que, as suas obras trazem um legado fundamental que é referência para diversas pesquisas na contemporaneidade. Freire trouxe grandes contribuições para a educação, entre elas, a

perspectiva democrática, com o intuito de libertar os homens das mais diversas maneiras de dominação. Ele foi um educador a frente de seu tempo, sempre esteve presente e atuou lutando pelos menos favorecidos.

Paulo Freire pensa a avaliação da aprendizagem em uma dimensão emancipatória, ele demonstra em suas obras ser efetivamente contrário a “educação bancária”, conteudista, ou de cunho excludente, mas ressalta a relevância de uma prática educativa inclusiva, que engloba também a avaliação da aprendizagem emancipatória e dialógica. Contrário a pedagogia tradicional, Freire aborda uma educação conscientizadora, dialógica, amorosa, com leitura crítica do mundo. A partir destes aspectos presentes nas obras, proponho contribuir nas discussões sobre o processo da avaliação da aprendizagem escolar sob o olhar Freireano.

A partir das leituras, fica perceptível que o educando deve participar da avaliação da aprendizagem, pois educador e educando fazem parte deste processo que deve ser compartilhado entre toda a comunidade escolar, de maneira dialógica. Ressaltando a importância do diálogo Freire (1974, p.109) salienta que “[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. Sendo assim, podemos compreender que o diálogo faz parte da avaliação, visto que, avaliar precisa compreender o outro, e dialogar com a intenção de crescimento mútuo entre educador e educando.

Sendo assim, o docente estaria aberto ao tempo individual de cada estudante, respeitando o tempo de aprendizagem, e realizando uma avaliação da aprendizagem de maneira mais justa e mais emancipatória. Segundo Freire, a homogeneidade padroniza os estudantes, causando danos em sua formação, sendo que, os sujeitos são inacabados, necessitando de respeito às individualidades e aos diversos tempos de aprendizagens. Historicamente, a avaliação esteve ligada a aferir o desempenho dos alunos através de notas e pré-requisitos, porém Freire nos traz outra perspectiva que evidencia a dialogicidade através da extinção de uma rigidez que é imposta a avaliação. A escola é um espaço diverso e múltiplo que deve ter as individualidades dos estudantes respeitadas.

Saliento uma aproximação entre as ideias Freireanas e a perspectiva trazida por Haydt (1995, p. 7) que destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que

essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional. Freire aborda que este tipo de avaliação fortalece a reprodução dos conhecimentos, sem uma análise crítica, tornando os alunos meros reprodutores, sem análise crítica e ainda se sentindo fracassados quando não atingem os índices esperados. Freire ainda traz em seus escritos que a avaliação pode ser um fator para reforçar a exclusão social, devido a muitas vezes os processos avaliativos excluírem os estudantes menos favorecidos, sendo assim, o autor que sempre se aproximou das classes populares estabeleceu um diálogo, pois os critérios avaliativos não levavam em consideração os conhecimentos das camadas menos abastadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem escolar precisa levar em conta as especificidades e diferenças entre os estudantes, senão estará fortalecendo a exclusão e segregação.

Paulo Freire ressalta em suas obras a necessidade da escola desenvolver nos estudantes além dos conteúdos, mas a capacidade de refletir e transformar a sua realidade, para que sejam sujeitos emancipados e autônomos. A avaliação deve ser processual, com vistas à melhoria da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos. O diálogo, o conhecimento e inacabamento, conceitos trazidos por Freire em suas obras nos trazem reflexões acerca da avaliação da aprendizagem escolar.

Durante a leitura do livro: “Pedagogia da Autonomia” (1996) compreendemos que a obra tem o intuito de problematizar as práticas docentes, ratificando a necessidade de dialogar, além da necessidade de questionamentos que incentivem a autonomia dos estudantes, além do estímulo à reflexão docente acerca das suas práticas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa busca refletir acerca das questões que envolvem a avaliação na educação infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades. Trata-se de uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011, p. 21) trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Os referidos autores (2011, p. 79) ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões.

Durante muito tempo a Educação do Campo foi invisibilizada perante as políticas públicas, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que leva em

consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, que só foi constituída como um direito através de muitas lutas dos movimentos sociais. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica para aquisição de informações e interpretações acerca do tema. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois expõe as concepções e ideias dos autores. O levantamento dos textos ocorreu em virtude da necessidade de compreender e discutir acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos camponeses sob o olhar Freireano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos. Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba adotado nas escolas multissérie, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada sujeito. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo de aprender de cada indivíduo e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas. Muitas vezes os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, visto que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo.

Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. A avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie carece dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. E dialogar

também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o contexto campestre e a sala de aula.

Faz-se necessário, através dos fundamentos Freireanos, que haja formações permanentes para que possam refletir acerca das ações e modificar e reorganizar as práticas avaliativas, sempre buscando uma ação-reflexão-ação. Freire sinaliza que avaliar tem que ir além da relação entre educador e educando. Desse modo, o autor evidencia que os educadores precisam se posicionar e ir contra o sistema autoritário que muitas vezes oprime e silencia. A formação humana não pode ser pautada em seguir modelos estabelecidos, ou com a intenção de padronizar os estudantes através de órgãos superiores, visto que, a intenção dos currículos padronizados muitas vezes não leva em consideração as especificidades dos estudantes. Os educadores têm o papel social de formar seus estudantes para serem sujeitos reflexivos, autônomos, críticos, desse modo estarão estimulando a serem sujeitos que contribuam com a sociedade.

Ao longo dos estudos das obras Freireanas foi possível refletir acerca de como uma avaliação da aprendizagem crítica, dialógica e emancipatória faz toda a diferença no processo educativo, além de melhorar a relação entre educador e educando. Também vimos que a reflexão é extremamente necessária, a ação atrelada à reflexão deve ser pensada com frequência para ajustar o que for necessário. Além disso, os sistemas de avaliação fragmentam o trabalho docente, por isso a necessidade de formações permanentes que discutam a avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu e MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ~

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011 a. 192p.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 5º . ed.- São Paulo: Ática, 1995.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriesadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas. V. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set.2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. – São Paulo: Liberdade, 2007.

SOBRE A AUTORA

Danyelle Moura dos Santos - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

CAPÍTULO 4

BINGO DOS COMPOSTOS ORGÂNICOS: UMA ATIVIDADE LÚDICA QUE PROPORCIONA UM FEEDBACK NO ENSINO DAS CADEIAS CARBÔNICAS

*Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro
Elói Luis Krüger*

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência na aplicação do jogo didático “Bingo dos Compostos Orgânicos” que foi realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Nova Marilândia – MT. A atividade foi construída como proposta para o ensino dos assuntos referentes à história da Química Orgânica, propriedades dos compostos orgânicos, elementos químicos presentes nestes compostos, classificação do carbono e das cadeias carbônicas. O principal objetivo foi o de proporcionar um feedback para obter melhor percepção dos conceitos que são empregados na Química Orgânica, contribuindo principalmente com a fixação dos conteúdos referentes às cadeias carbônicas e, dessa forma, desenvolver a participação e o interesse dos estudantes nas aulas de Química por meio de uma metodologia lúdica e divertida. O referido jogo apresenta uma forma dinâmica de revisar os conteúdos estudados. Sendo assim, pôde-se perceber uma ótima aceitação por parte dos estudantes, pois o desenvolvimento da atividade aconteceu de uma maneira bem divertida, de modo que obteve resultados significativos na interação dos estudantes com os conteúdos, promovendo um ótimo feedback dos assuntos estudados.

Palavras-chave: Cadeias carbônicas. Estratégia didática. Jogo de química. Química orgânica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Química está direcionado a assuntos relacionados à compreensão de fenômenos que acontecem na natureza e que estão ligados diretamente ao nosso dia a dia. Diante disso, de acordo com Ribeiro, Krüger e Santos (2021, p. 41):

“Existem inúmeras substâncias químicas e de acordo com suas propriedades são divididas em dois grandes grupos, os compostos orgânicos e inorgânicos. Nesse contexto, o estudo desses compostos é muito importante para o ensino de Química, pois utilizamos essas substâncias na produção de combustíveis, medicamentos, alimentos e entre outros produtos, fato este que aproxima a disciplina com o cotidiano de todos.”

A atividade “Bingo dos Compostos Orgânicos” foi realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Nova Marilândia – MT, teve

como objetivo principal o de proporcionar um feedback aos estudantes para obter melhor percepção dos conceitos que são empregados na Química Orgânica, contribuindo principalmente com a fixação dos conteúdos referentes às cadeias carbônicas e, dessa forma, desenvolver a participação e o interesse dos estudantes nas aulas de Química por meio de uma metodologia lúdica e divertida. Para Cunha (2012, p. 93), “os jogos, de modo geral, sempre estiveram presentes na vida das pessoas, seja como elemento de diversão, disputa ou como forma de aprendizagem”.

Portanto, essa atividade também possibilita uma ampla revisão nos conteúdos referentes à história da Química Orgânica, propriedades dos compostos orgânicos, elementos químicos presentes nesses compostos, classificação do carbono e das cadeias carbônicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Brito (2017), uma grande parte dos estudantes encontram dificuldades com os conteúdos da Química presente nos livros didáticos devido à complexidade da linguagem trazida neles e, sendo assim, cabendo ao professor desenvolver novas estratégias e metodologias para sanar tais dificuldades. Nessa perspectiva, para Brito:

Há muitos relatos que envolvem metodologias diferenciadas como modelos moleculares, jogos didáticos, software, as quais têm como objetivo um aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem, vale ressaltar que nenhuma prática metodológica está sendo desvalorizada, e sim destacar a aplicação de novos métodos em que o aluno seja capaz de formar um pensamento científico (Brito, 2017, p. 21).

Mariano et al (2008) retrata como o processo dinâmico que é o ensino e, com isso, a necessidade de mudanças de atitudes para que seja possível conduzir diferentes práticas docentes que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Assim, Felício e Soares diz que:

o lúdico envolveria os jogos ou atividades que atendam aos princípios educacionais mediados por uma intencionalidade lúdica do professor que em suas propostas pedagógicas inclua atividades que permitam a invenção de uma liberdade regada por meio de ações que respondam aos objetivos educativos (FELÍCIO e SOARES, 2018, p. 161).

Portanto, de acordo com Cavalcante, Santos e Guedes (2018), os jogos podem ser usados como uma via de comunicação expressa para alcançar determinado objetivo, ou seja, é um meio atraente para promover a participação nas aulas devido a seu caráter

lúdico, clareando as informações e potencializando as interações dos estudantes com os conteúdos. Desse modo, segundo Brito (2017, p. 04):

O modo com que o professor conduzirá a aula está ligado, de certa forma ao que o aluno torna para si significativo, ou seja, é primordial que haja uma comunicação entre professor/aluno que assegure o entendimento de forma concreta e com significados próximos a realidade dos educandos, para o desenvolvimento do conhecimento científico.

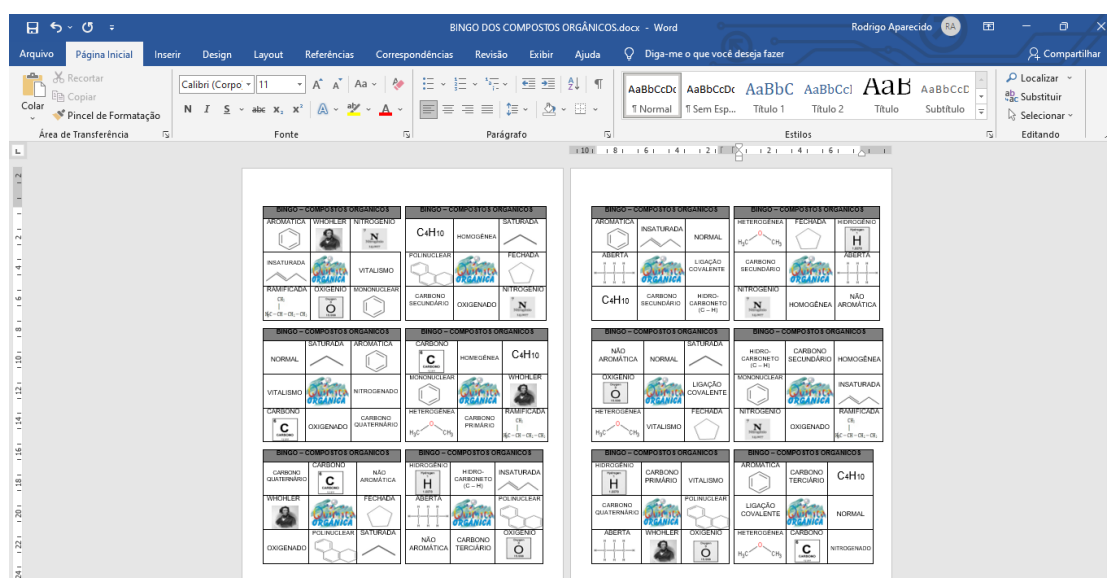
MATERIAIS E MÉTODOS

O jogo “Bingo dos compostos orgânicos” apresenta uma forma dinâmica de revisar os conteúdos estudados e, com isso, fortalecer a aprendizagem referente aos conceitos e características das cadeias carbônicas. Sendo assim, é uma atividade diferente que foi aplicada após as aulas expositivas sobre a conceituação do tema, isso, justamente para observar a participação dos estudantes e o engajamento no desenvolvimento do conteúdo.

- **Montagem das Cartelas**

As cartelas foram confeccionadas no word e em seguida impressas em papel cartão A4 (impressão colorida);

Figura 01. Modelo das cartelas do bingo que foram produzidas no Word



- **Como jogar:**

O jogo segue as regras do bingo tradicional, tendo o professor como mediador do jogo já que será o responsável por sortear as perguntas sobre o tema. Nas cartelas estão as respostas das perguntas, ou seja, são alguns conceitos importantes para a compreensão dos compostos orgânicos e, diante disso, os estudantes deverão marcar nas suas cartelas aquele conceito que corresponde corretamente a pergunta que foi sorteada. Por exemplo, o professor realizou o sorteio e obteve a seguinte item: “**O elemento químico que é tetravalente?**”. Então, os estudantes devem conferir em suas respectivas cartelas e verificar se há a presença do elemento químico “**Carbono**”, que nesse caso é a resposta da referida pergunta. Outro exemplo: “**Nome dado ao carbono que se liga com três carbonos?**”, a resposta é “**Carbono terciário**”. Portanto, aqueles que forem tendo as respostas das perguntas devem fazer a marcação em suas respectivas cartelas. O jogo só chegará ao fim quando algum estudante completar toda a cartela corretamente.

- **Lista dos conceitos estudados para sorteio:**

Tabela 01. Lista dos conteúdos para o sorteio

CONCEITOS PARA O SORTEIO	RESPOSTAS QUE ESTÃO NA CARTELA
CADEIA CARBÔNICA COM DUAS EXTREMIDADES	ABERTA
CADEIA CARBÔNICA SEM EXTREMIDADES	FECHADA
CADEIA QUE APRESENTA APENAS LIGAÇÕES SIMPLES ENTRE CARBONOS	SATURADA
CADEIA QUE APRESENTA PELO MENOS UMA DUPLA OU TRIPLA ENTRE CARBONOS	INSATURADA
CADEIA CARBÔNICA FECHADA COM ANEL BENZÊNICO	AROMÁTICA
CADEIA CARBÔNICA FECHADA SEM ANEL BENZÊNICO	NÃO AROMÁTICA
CADEIA CARBÔNICA QUE APRESENTA APENAS UM ANEL BENZÊNICO OU ANEL AROMÁTICO	MONONUCLEAR
CADEIA CARBÔNICA QUE APRESENTA DOIS OU MAIS ANEL BENZÊNICO OU ANEL AROMÁTICO	POLINUCLEAR
CADEIA CARBÔNICA QUE APRESENTA UM ELEMENTO DIFERENTE ENTRE DOIS CARBONOS	HETEROGÊNEA
CADEIA CARBÔNICA QUE NÃO APRESENTA UM ELEMENTO DIFERENTE ENTRE DOIS CARBONO	HOMOGÊNEA
CADEIA QUE APRESENTA SOMENTE CARBONO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO	NORMAL

CADEIA QUE APRESENTA CARBONO TERCIÁRIO OU QUATERNÁRIO	RAMIFICADA
É UM ELEMENTO MONOVALENTE	HIDROGÊNIO
É UM ELEMENTO BIVALENTE	OXIGÊNIO
É UM ELEMENTO TRIVALENTE	NITROGÊNIO
É UM ELEMENTO TETRAVALENTE	CARBONO
TEORIA DA FORÇA VITAL	VITALISMO
EXEMPLO DE UMA FÓRMULA MOLECULAR	C_4H_{10}
CARBONO QUE SE LIGA COM UM CARBONO	CARBONO PRIMÁRIO
CARBONO QUE SE LIGA COM DOIS CARBONO	CARBONO SECUNDÁRIO
CARBONO QUE SE LIGA COM TRÊS CARBONO	CARBONO TERCIÁRIO
CARBONO QUE SE LIGA COM QUATRO CARBONO	CARBONO QUATERNÁRIO
CIENTISTA QUE REALIZOU A PRIMEIRA SINTESE ORGÂNICA	WÖHLER
TIPO DE LIGAÇÃO QUE ACONTECE NOS COMPOSTOS ORGÂNICOS	LIGAÇÃO COVALENTE
GRUPO DE COMPOSTOS ORGÂNICOS QUE APRESENTAM APENAS CARBONO E HIDROGÊNIO	HIDROCARBONETO
GRUPO DE COMPOSTOS ORGÂNICOS QUE APRESENTAM OXIGÊNIO	OXIGENADO
GRUPO DE COMPOSTOS ORGÂNICOS QUE APRESENTAM NITROGÊNIO	NITROGENADO

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O uso do jogo “Bingo dos Compostos Orgânicos” em sala de aula como ferramenta pedagógica foi bem aceito por parte dos estudantes, pois o desenvolvimento da atividade aconteceu de uma maneira bem divertida, de modo que obteve resultados significativos na interação dos estudantes com os conteúdos, promovendo um ótimo feedback dos assuntos estudados. Sendo assim, de acordo com Cunha (2012, p. 96):

o jogo direciona as atividades em sala de aula de forma diferenciada das metodologias normalmente utilizadas nas escolas. Por esses fatores, os jogos, como instrumento didático, têm sido cada vez mais valorizados nas escolas que se identificam com uma abordagem construtivista ou abordagens ativas e sociais.

Figura 02. Cartelas do bingo impressas

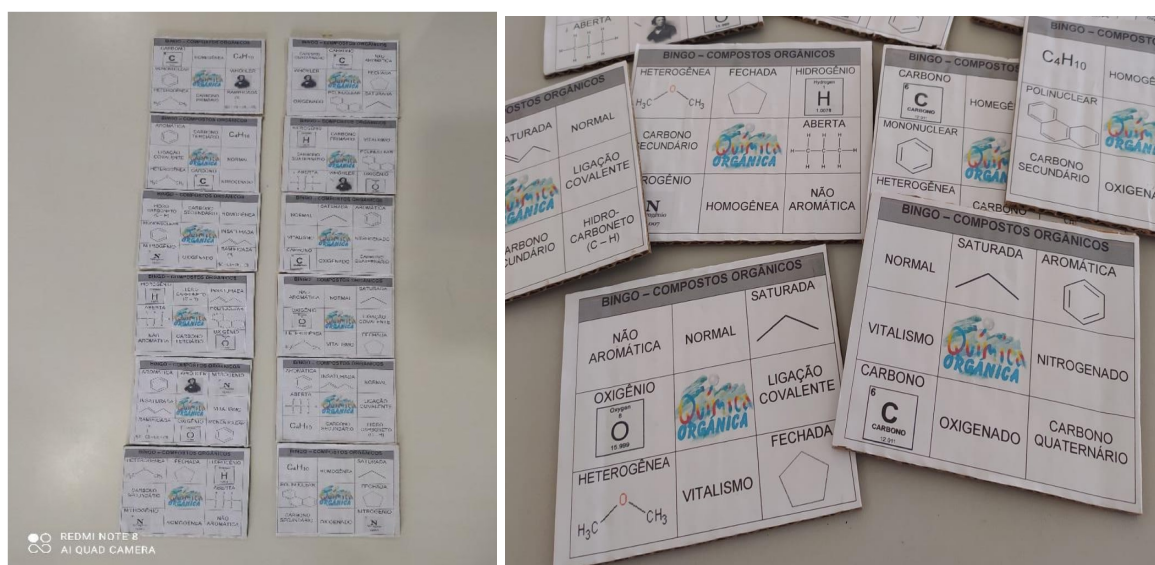


Figura 03. Aplicação do jogo em sala



Segundo Ribeiro, Krüger e Santos (2021), os jogos são ótimas estratégias de ensino quando comparados aos métodos tradicionais, já que nesse método o professor é o centro das aulas enquanto que os jogos promovem aos estudantes mais participação e interação com os conteúdos estudados.

De forma geral, o jogo didático apresenta-se como uma ferramenta de aprendizagem, o qual gera no aluno a motivação de aprender, além de que, quando trabalhado em grupo os estudantes participam na construção dos conhecimentos um dos outros de forma útil e divertida (BRITO, 2017, p. 04).

A cada sorteio das perguntas havia uma discussão em busca da resposta correta para ser marcada nas cartelas. A cada pergunta sorteada percebia-se o engajamento dos estudantes em busca da resposta, e de forma gradual a cada momento que se jogava foi possível perceber que os estudantes começaram a reconhecer as respostas sem mesmo fazer a visualização dos materiais (caderno e livro).

Diante de todo o contexto, a proposta atingiu seu objetivo já que proporcionou aos estudantes uma maneira diferente de aprender sobre os assuntos relacionados às cadeias carbônicas, onde a cada jogada o processo de reconhecimento das características das cadeias carbônicas ficavam mais evidente, assim, proporcionando a aprendizagem do tema de maneira mais agradável e prazerosa.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do trabalho foi possível mostrar o quanto é importante a utilização de atividades recreativas como metodologias facilitadoras para o processo de ensino/aprendizagem.

A participação e aceitação dos estudantes foram pontos determinantes que contribuíram de maneira significativa para a sua aprendizagem. Portanto, a atividade demonstrou ser uma ótima proposta lúdica para fazer os estudantes relacionarem o jogo com o assunto. Além disso, motivando-os de forma mais dinâmica o ensino de Química, assim, promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a obtenção do conhecimento das características das cadeias carbônicas.

REFERÊNCIAS

BRITO, P. S. **Estudo investigativo das dificuldades de compreensão nas disciplinas de química orgânica no campus professor Alberto Carvalho – UFS.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2017.

CUNHA, M. B. **Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula.** *Química Nova na Escola*, Vol. 34, N° 2, p. 92-98, maio, 2012.

FELÍCIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. **Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para Uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química.** *Química Nova na Escola*, Vol. 40, N° 3, p. 160-168, agosto, 2018.

MARIANO A.; VENTURA, E.; MONTE, S. A.; BRAGA, C. F.; CARVALHO, A. B.; ARAÚJO, R. C. M. U. **O ensino de reações orgânicas usando Química computacional: I. reações de adição eletrofílica e alquenos.** *Química Nova*, v.31, nº 5, p. 1-7, 2008.

RIBEIRO, R. A. S.; KRÜGER, E. L.; SANTOS, T. R. C. **Dominó dos grupos funcionais: uma proposta didática no ensino médio para associar a fórmula estrutural dos grupos com seu respectivo nome.** (Org.) Reginaldo da Silva Sales. In: Química: ensino, conceitos e fundamentos. 1ª Ed. Guarujá - SP: Editora Científica, v. 01, p. 39-47, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro - Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Pós Graduado Gestão em Saúde e Meio Ambiente pela Faculdade Afirmativo (FAFI). Graduado em Licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Docente da Escola Estadual Profª Muralha de Miranda Passos.

Elói Luis Krüger - Pós Graduado em Educação Matemática pela Faculdade Integradas de Diamantino (FID). Graduado em Ciências Matemáticas pela Faculdade Integradas Católicas de Palmas (FACIPAL). Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da Escola Estadual Profª Muralha de Miranda Passos.

CAPÍTULO 5

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS AGRICULTORES CAMPONESES NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO - ES

Marizete Andrade da Silva

RESUMO

Este estudo refere à construção da Educação do Campo no município de Vila Pavão – ES e tem como objetivo identificar a influência política, econômica e social que o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” proporciona à comunidade rural a qual está inserida. Enfatiza-se, neste estudo, os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas. De caráter qualitativo, a investigação utilizou a metodologia da história oral, observando a necessidade de empregar e refletir sobre práticas e representações, além de compreender experiências que foram constituídas em um momento histórico específico e que contribuíram para revelar, entre inúmeras questões, a construção cultural e a identidade de um grupo. A pesquisa operou com os seguintes instrumentos e técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas gravadas, análise bibliográfica e documental e observações vivenciadas na escola investigada. Participaram da pesquisa educandos e educandas, educadores e educadoras, integrantes das comunidades que a escola abrange e lideranças municipais. Os resultados do estudo evidenciam que muitas práticas desenvolvidas pela instituição, como a valorização dos saberes sociais por exemplo, dialogam com o que preconiza o Movimento por uma Educação do Campo. No entanto, é preciso integrá-las ao currículo, assim como o resgate das práticas agroecológicas e o fomento à formação política. Mesmo sob condições adversas, o projeto de Educação do Campo no município de Vila Pavão possui experiências muito ricas que precisam associar-se a outras lutas dos camponeses a fim de se construir uma proposta educativa que irá convergir para as necessidades reais desses sujeitos.

Palavras-chave: Agricultores Camponeses. Educação do Campo. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a Educação do Campo do Brasil, principalmente sobre a influência do contexto urbano no currículo, nos materiais didáticos e na formação de educadores para as escolas campesinas. Nestes debates, ocorridos por todo o país, são apresentadas práticas educativas da população do campo que não se restringem ao processo de escolarização. Todavia, é concebido que no espaço institucional e na educação, em si, deve haver a abrangência dos processos sociais, culturais e

políticos que constituem o ser humano e a própria sociedade. Assim, a Educação do Campo deve buscar o fortalecimento da identidade camponesa, partindo do pressuposto da preservação de sua cultura e de seus valores. Contudo, este resgate, que é concomitantemente ético e cultural, deve ocorrer à luz da historicidade dos sujeitos aos quais ela se reporta.

Ao evidenciar e socializar as experiências socioeducativas historicamente construídas, a população camponesa busca desempenhar, no contexto de luta, a transformação do ser humano a partir de mudanças nas suas relações sociais, permitindo potencializar a práxis que constitui o princípio da formação humana.

Esse processo formativo se constitui como construção permanente do ser humano em que, na perspectiva social e histórica, a educação desempenha um papel elementar para a emancipação política. Nesse sentido, os sujeitos que constituem o Movimento de Educação do Campo vêm identificando a necessidade constante de prosseguirem estudando, de revelarem a transformação do conhecimento em ação; de entenderem a importância de refletir, de sistematizar e também de registrar suas práticas pedagógicas, a fim de compreenderem melhor suas experiências e o impacto gerado nas relações sociais e de trabalho que as significativas mudanças que aconteceram no campo ocasionaram.

Desta forma, é preciso contribuir no sentido de promover uma educação transformadora, pois a mesma amplia a capacidade do sujeito de se desenvolver crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais ativa na comunidade. Tal contribuição poderá acontecer através da identificação de como a escola do campo tem influenciado os indivíduos por ela atingidos. Diante das características sociais, econômicas e culturais do seu cenário de atuação, a Educação do Campo obterá sucesso perante um comprometimento e um compartilhamento dos seus objetivos com a comunidade envolvida em suas ações. Petty, Tobim e Vera (1981) argumentam que a integração no desenvolvimento e a participação da comunidade são fatores necessários para o sucesso de uma proposta de educação, considerando sucesso quando se estabelece uma relação com a comunidade no processo educativo. Portanto, a problemática que se apresenta neste trabalho refere-se aos efeitos de uma escola do campo sobre os sujeitos por ela atendidos bem como seus familiares. Como nos diz Saviani (2007, p. 23) “a definição dos objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo”. Para tanto, o estudo utilizou como espaço de investigação o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”, localizado no município de Vila Pavão no estado do Espírito Santo.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO - ES

O Município de Vila Pavão está localizado no norte do Espírito Santo, à latitude Sul de 18°36'54" e uma longitude Oeste de Greenwich 40°36'39". Possui área territorial de 435Km², o que corresponde a 0,94 % do território estadual. Limita-se com os municípios de Nova Venécia, Ecoporanga e Barra de São Francisco e está 286 km distante da capital, Vitória. O município de Vila Pavão possui 15 comunidades rurais e é dividido em três regiões. Além da Sede, o município possui as Vilas de Praça Rica (15 km) e Todos os Santos (17 km).

Os traços da cultura pomerana estão presentes em todos os aspectos do modo de vida do povo de Vila Pavão. Manifesta-se na transferência do idioma pomerano entre as gerações, no casamento pomerano, na culinária típica, na presença marcante da religião Luterana e, especialmente, no fortalecimento da agricultura familiar. O isolamento das comunidades rurais em Vila Pavão, durante muitos anos, permitiu a preservação de manifestações culturais já inexistentes em outras cidades de descendentes pomeranos no país e, por este mesmo motivo, também permitiu a manutenção de uma forma de produção que se caracteriza pelo uso de técnicas tradicionais para agricultura de subsistência. Os trabalhos agrícolas desenvolvidos pelos núcleos familiares são refletidos na estrutura fundiária do município, onde prevalecem as pequenas propriedades. Embora a cafeicultura represente a vocação agrícola do município, a extração sistemática de mais de vinte variedades de granito também sustenta a base econômica, posicionando Vila Pavão entre os maiores extratores de pedras ornamentais do país. Apesar do retorno econômico gerado pela comercialização da pedra bruta e semi lapidada no mercado nacional e em vários países, principalmente europeus, esta atividade é responsável pelo recrutamento de jovens das comunidades rurais para se tornarem mão-de- obra de empresas extratoras, ocasionando o enfraquecimento da agricultura familiar. Em muitos casos a fragilidade da fiscalização das condições de segurança no trabalho, expõe estes jovens a acidentes que os impossibilitarão de desempenhar qualquer outra atividade.

Devido às características econômicas e sociais de Vila Pavão compreende-se a necessidade do direcionamento de políticas públicas que incentivem a manutenção e a formação das famílias agricultoras que residem na área rural do município. Justifica-se também que as atividades pedagógicas das escolas contemplem estas especificidades.

A gênese do projeto de Educação do Campo em Vila Pavão surgiu como consequência do Convênio nº 158 de julho de 2005, assinado com o Governo Estadual, no qual o município absorveu 703 matrículas do Ensino Fundamental, distribuídas nas Escolas Municipais Pluridocentes de Praça Rica, Barra da Peneira e Patrimônio de Todos os Santos. Estas funcionavam como salas anexas à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Ana Portela de Sá”, localizada na sede do município. Para atender às necessidades do Projeto de Educação do Campo, as escolas ampliaram seu atendimento para as séries finais do Ensino Fundamental através do Decreto Nº 081/2006, tendo suas denominações alteradas para: Centro Municipal de Educação Agroecológica “Praça Rica”, localizado no distrito de Praça Rica, Centro Municipal de Educação Agroecológica “Luíza Souza Barros”, localizado no Distrito do Patrimônio de Todos os Santos e o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”, localizado na Fazenda Veloso.

Dentro deste panorama, destacam-se algumas conquistas importantes diante do poder público, imprescindíveis para manter em funcionamento muitas escolas do campo de Vila Pavão, garantindo um projeto de educação do campo emancipador e a autonomia das famílias camponesas. Dentre as instituições que conseguiram confrontar o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo, em virtude da organização popular e do direito à escola pública, destaca-se o Centro Municipal de Educação agroecológica “Agostinho Batista Veloso”. A história desta instituição faz dela uma referência, símbolo da resistência dos agricultores na manutenção da identidade camponesa.

Em relação às outras escolas do campo do município, o CMEA “Agostinho Batista Veloso” apresenta algumas peculiaridades que favorecem a construção de um projeto popular de educação e outras que se tornam desafios neste processo. A instituição localiza-se a 25 km da sede do município, situada entre as cidades de Ecoporanga e Nova Venécia. A longa distância dos três centros urbanos mais próximos e a precariedade quanto ao acesso a serviços de comunicação e informação como a internet e telefonia móvel geram para algumas famílias, entre inúmeras consequências, o isolamento social, que se torna uma das principais motivações para o êxodo rural. Por outro lado, muitos elementos significativos que referenciam cada comunidade atendida pela escola se fundem no interior da instituição numa evidente capacidade de organização e respeito às singularidades da vida camponesa. Os exemplos verificados referem-se à composição étnica do município que se estrutura sem a existência de conflitos e às questões religiosas, que direcionam muitas ações desenvolvidas pelas comunidades rurais.

Pelo fato de ser um município marcadamente rural são muito fortes as questões identitárias relacionadas à comunidade a qual o indivíduo faz parte. Cada agrupamento de famílias que compõe esta organização se articula politicamente e socialmente para a manutenção dos vínculos culturais e também para reivindicar junto ao poder público o atendimento às suas demandas. É deste modo que o sujeito camponês se reconhece como representante de determinado grupo social e em qualquer instituição em que se faça presente, manifestará os valores e as experiências oriundas daquele contexto.

Uma quantidade considerável dos camponeses da localidade é proprietário das terras nas quais produzem, mas verifica-se que a presença de trabalhadores meeiros ³ é uma característica marcante da região. Esta estrutura de trabalho agrícola aponta que o campesinato de Vila Pavão se baseia em relações sociais de trabalho bastante retrógradas quando comparadas com outros espaços camponeses do Espírito Santo.

Para contemplar uma realidade tão complexa, a estrutura pedagógica do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” se orienta pelo princípio da investigação da realidade concreta através dos Temas Geradores, no nível do conhecimento empírico. Posteriormente, realizam-se as fases de colocação em comum e síntese, as quais fornecem novas hipóteses, que por sua vez são exploradas pelas bases tecnológicas e aprofundadas por meio das disciplinas e outras atividades. Todo este processo é registrado no Caderno da Realidade pelos sujeitos formativos. Desta forma, é possível tomar consciência da sua condição de existência e ter uma nova atitude em relação aos fenômenos da vida (PPP, 2020).

Dentro dessa organização pedagógica, a prática docente nas escolas do campo representa um dos mais importantes instrumentos a serviço da efetivação do projeto da educação do campo, uma vez que possibilita afirmar os princípios metodológicos e filosóficos que regem a educação para a população camponesa e que não podem deixar de abranger um processo de reflexão sobre as condições de existência dessa massa. Assim, uma das principais peculiaridades do educador do campo é o fato de conhecer a complexidade da dimensão educativa inserida naquela realidade. Ao fortalecer os espaços que contrapõem o modelo econômico excludente, o educador se torna elo essencial para a permanência desta luta coletiva que motiva novas articulações políticas para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa.

³ Agricultores que trabalham em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral o meeiro ocupa-se de todo o trabalho, e reparte com o dono da terra o resultado da produção.

Para a construção de um projeto de educação que rompa com as relações modernas de poder, a comunidade escolar do CMEA “Agostinho Batista Veloso” tem enfrentado inúmeros desafios sem o apoio do poder público. Este é o reflexo do descaso histórico que o estado brasileiro tem dispensado para com a educação da população do campo e esta realidade é mais evidente em comunidades isoladas, distantes dos centros urbanos. Uma das principais dificuldades que a comunidade tem confrontado se refere às vias de acesso à instituição.

Muitos educadores que residem distante da instituição fazem um longo percurso diário para chegar até a escola e esta trajetória se torna ainda mais perigosa durante os meses de novembro e dezembro em virtude das fortes chuvas que atingem a região. A pavimentação das estradas acontece com pouca frequência e quando ocorre é em geral, devido à solicitação e financiamento por empresas privadas que fazem o transporte da madeira do eucalipto e utilizam a estrada de acesso à escola com esta finalidade.

Outra dificuldade enfrentada pela comunidade escolar do CMEA “Agostinho Batista Veloso” se refere à falta de estrutura da instituição, que impede aos educandos terem acesso aos mesmos recursos daqueles que estudam em escolas na cidade.

A primeira questão que eu vejo é a questão da estrutura. Hoje, no município de Vila Pavão, as escolas do campo ainda estão se adequando a realidade de cada comunidade. Não é porque a criança, estudante, adolescente ele mora no campo que ele não tem que ter um laboratório de informática, que ele tem que ver um laboratório de ciências só quando ele for para a cidade, que ele não tem que ter uma quadra poliesportiva. (agricultor A.)

A distância entre os educandos e a apropriação de recursos como a hipermídia e o laboratório para experimentação, elementos que motivam o aluno a estar presente no ambiente escolar, é uma das características mais marcantes das escolas do campo. Esta realidade aponta para o fato de que existe um limite na abrangência de recursos que qualificam o processo de ensino e aprendizagem e essa extensão é finalizada justamente quando se aproxima do espaço campesino. Este descaso fere o prescrito na Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 e àquele o promulgado pelo Decreto Nº 7.352/2010 que estabelecem que: compete ao poder público garantir às instituições educativas do Campo condições de infraestrutura adequadas, bibliotecas, laboratórios, práxis da educação física

e áreas de convivência, espaços de apoio pedagógico e de planejamento e em conformidade com as diversidades dos povos do campo e a realidade local.

Porém, estes desafios vão além de transpor um percurso de difícil acesso e da falta de estrutura física com recursos mais sofisticados para o ensino, também se reportam a outros elementos essenciais que compõem a educação camponesa.

Mas, além da falta de estrutura, a gente tem também várias outras situações, por exemplo, as escolas do campo, elas ainda não têm um calendário diferenciado das outras escolas da zona urbana. Tem lá no currículo a disciplina de Agricultura e o Projeto de Educação Ambiental, mas ao meu ver ainda é pouco para quem estuda e mora no campo (...). (Agricultor B.)

Muitas escolas do campo são pensadas a partir da perspectiva da cidade e este fato fica bastante evidente quando se problematiza a questão do calendário escolar e a escolha dos livros didáticos. Os materiais pedagógicos sugeridos não contemplam as especificidades do município de Vila Pavão e, deste modo, ignoram aspectos culturais muito expressivos da localidade. Além disso, o tempo escolar formalizado através do calendário não está em sintonia com o ciclo agrícola de produção. Para Arroyo (1999) o tempo do homem e da mulher do campo tem um ritmo próprio e a escola não pode impor o tempo urbano no tempo social do campo. Vale destacar que a Resolução nº 1.286/2006 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, que estabelece Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino, traz no inciso VII do art. 106, a necessidade de adequação do currículo às especificidades da educação no meio rural.

Este documento reforça e legitima a organização escolar capixaba, evidenciando que a identidade das escolas do campo se constrói em consonância com as questões inerentes a sua realidade, se alicerçando nos saberes construídos no campo e na sua temporalidade. No entanto, estes conjuntos de normatizações que refletem as proposições gerais, valores e princípios de entidades engajadas com a educação do campo, como anteriormente discutido, nem sempre são efetivados na prática.

O currículo quer ser diferenciado, mas acaba sendo o mesmo de uma escola regular; e, trabalhar os temas geradores e os PEs, isto acaba sendo um desafio muito grande porque eu estou somente uma vez na escola por semana e isto acaba sendo bem difícil para mim. O certo seria ser trabalhado ao longo dos trimestres. Tem os temas divididos de acordo com o currículo só que acaba sendo trabalhado

para cumprir “tabela né”, só a fim de cumprir o que a Secretaria, né, impõe para as escolas. (Educador A.)

Esta análise, além de revelar um currículo deslocado na realidade, também aponta para uma das fragilidades da educação da escola do campo, que é o fato de haver pouco diálogo entre a Secretaria de educação e a comunidade escolar. Muitas propostas a serem desenvolvidas pela instituição são estabelecidas pela administração pública, através da SEMED, sem considerar as condições de aplicabilidade e os resultados para aquela comunidade. Contudo, nas experiências vivenciadas identificamos que a escola se esforça para consolidar práticas educativas que estabeleçam diálogo com a comunidade, reconhecendo que nesta parceria encontra uma das vias que fortalece a luta pela implantação de um projeto popular de educação e que os saberes reproduzidos pela comunidade devem estar integrados ao conhecimento gerado pela instituição. A práxis vivenciada nos múltiplos tempos - espaços educativos permite aos educandos se constituírem em sujeitos de direitos e se tornarem seres sociais mais conscientes de sua atuação no mundo. Essa relação implica nas condições materiais e reais de vida dos sujeitos, sua inter-relação entre o contexto real por ele reconhecido ou sintetizado por suas ações.

Segundo Damasceno (1993) na prática do campesinato, o saber social é enriquecido e, por conseguinte, também potencializa esta prática. Observando a vida camponesa, o saber social tem sua gênese alicerçada sob três aspectos: o saber proveniente da prática política, o saber produzido nas relações de produção e no processo de trabalho; e o saber adquirido pelos camponeses por meio da mediação dos agentes educativos. Ainda conforme a autora existe um quarto aspecto que está vinculado à prática religiosa e representa uma das principais fontes de manifestação da criatividade camponesa.

Por todos os segmentos: funcionários, pais, educadores e educandos, os saberes do campo são reconhecidos, contudo, como foi considerado nas entrevistas, somente nas aulas da disciplina de Agricultura estes conhecimentos são efetivamente vivenciados. Ainda que os educadores sigam os princípios pedagógicos, a contextualização é de fato vivenciada nas aulas de agricultura, na qual os alunos colocam em prática os saberes do campo. “Eles ensinam muita coisa assim... da roça. Minha neta estuda agricultura, as leis, faz muita coisa da roça. Hoje mesmo ela trouxe uma semente que é para semear” (Agricultora C). No entanto, estas atividades são exclusivamente direcionadas ao cultivo da

terra. Não existe a vivência de outros saberes práticos, como aqueles que envolvem a criação de animais (domesticação, formas de abate, alimentação, ordenha, entre outros). A inatividade da instituição durante os feriados, finais de semana e férias impossibilita que estas atividades sejam desenvolvidas.

Podemos assim verificar que os saberes campestres não são contemplados pelos conteúdos trabalhados nos distintos componentes curriculares, mas somente nas aulas de agricultura, como anteriormente destacado. Faz-se necessário destacar que a contextualização do currículo não pode ficar restrita a esta disciplina, essa deve ser a finalidade de todas as áreas que constituem a matriz curricular dos Centros Municipais de Educação Agroecológica, como está previsto na Resolução do CNE/CEB 07/10, na qual se afirma que a articulação entre a parte diversificada e a base nacional comum possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, além das necessidades dos educandos, das características regionais da sociedade, da economia e da cultura e que abrange todo o currículo.

Ressalta-se ainda, que a disciplina de Agricultura se desenvolve de forma limitada em decorrência da qualidade do solo, do tamanho do espaço e da falta de recursos para impedir o acesso de animais de pequeno e grande porte na área destinada ao cultivo de hortaliças, tornando livre o acesso nas dependências da escola. Como destaca os entrevistados estes fatores comprometem a experimentação das práticas agrícolas:

Olha a estrutura física, para ser de uma escola do campo deveria ser bem diferente, principalmente porque eles reclamam muito que a escola não é cercada, né. E sempre eles são invadidos por animais dos vizinhos, porcos, até gado, né. Vacas entram lá e estragam a horta que não é cercada. É pouco espaço para a horta também, pouquíssimo espaço. (Agricultor B).

No entanto, apesar das negligências do poder público, a comunidade camponesa se organiza e se mantém atuante em defesa da construção de um projeto popular de educação, oferecendo condições para que as práticas de ensino considere a complexidade das relações sociais dos sujeitos do campo. Uma das características principais do CMEA “Agostinho Batista Veloso” é essa interação entre os membros da comunidade e a instituição, formando uma unidade que se movimenta para garantir melhorias na qualidade da educação. Estes laços de solidariedade que também representam as relações sociais do campesinato estão presentes no ambiente escolar e reforçam o sentido da Educação do Campo como um jeito de viver em um espaço organizado através da interação entre homens, mulheres e os ritmos da natureza.

A escola representa uma referência para a comunidade, uma identidade do povo local, em que as relações sociais são compreendidas e ressignificadas. Neste mesmo sentido, Casali (2008) apresenta a escola como espaço de reflexão a partir da sistematização, da pesquisa, da observação das coisas, da leitura da realidade. O autor também ressalta este espaço como aquele que produz sentimentos e que insere as pessoas no mundo conscientes de que elas são natureza. O povo que utiliza seus conhecimentos para reinventar seu projeto de vida, tem condições de se afirmar como sujeito político, como identidade social.

Compreendemos que a prática educativa é uma representação das contradições sociais e relações que compõem a nossa realidade e que é através do processo da luta coletiva dos sujeitos que acontecerão as significativas transformações sociais que consolidarão um projeto de desenvolvimento comprometido com as demandas do campesinato. Mas, do mesmo modo que a prática educativa evidencia as distinções provocadas pela sociedade orientada pelo e para o capital, e possui até mesmo a capacidade de reforçar essas contradições, também pode fortalecer a luta coletiva em defesa de um processo educativo e social que transformem os sujeitos. Como reflete Freire (1979, p.19): Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto histórico, a Educação do Campo no Brasil foi tratada pela legislação como educação rural e por muito tempo foi subjugada aos interesses das classes privilegiadas, sendo reflexo de adaptações de escolas urbanas. Contudo, mesmo perante o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que possibilitou os debates e discussões a favor de uma educação básica do campo, assim como da implementação, em 2002, das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, na prática ainda é necessário acontecer mudanças mais profundas nas escolas camponesas.

Ao retomarmos o debate referente ao sentido da escola para as comunidades camponesas atendidas por ela, percebemos que em alguns aspectos, esta se constitui como uma proposta de educação distinta de escolas sustentadas pelo sistema capitalista. A exaltação da agricultura familiar, da religiosidade e da formação étnica da comunidade, do respeito à historicidade e da memória coletiva evidenciam que a instituição através dos

eventos os quais promove ou participa contribui para o resgate da identidade camponesa, valorizando os saberes sociais.

Portanto, os agentes educativos devem movimentar-se em defesa de um currículo que esteja de acordo com a identidade das comunidades camponesas, sendo uma conquista coletiva que assegurará o exercício da autonomia e de um espaço democrático. Neste sentido, os saberes campestres não podem se restringir a uma única disciplina, ser responsabilidade de somente um educador. Outro ponto a ser considerado, ainda neste contexto, se refere à formação dos educadores e educadoras. É preciso prepará-los para o compromisso coletivo com a transformação social, sendo agentes promotores de uma educação popular do campo que permita superar a precariedade da educação que atualmente existe em muitos espaços campestres.

Acentuando a discussão sobre a implementação de políticas públicas, constatamos que a ausência delas no município de Vila Pavão tem provocado restrições também no desenvolvimento econômico da localidade. Os agricultores familiares encontram dificuldades em se manter no campo em decorrência da falta de apoio do poder público, dos elevados custos de produção e por questões geracionais.

Diante deste quadro os pequenos produtores precisam estar inseridos em importantes programas de valorização da agricultura familiar, a fim de viabilizar a comercialização de seus produtos, como o (PAA) Programas de Aquisição de Alimentos e o (PNAE) Programa Nacional de Alimentação Escolar. Outras importantes práticas para agregar valores aos produtos e diminuir dependência da cafeicultura referem-se à diversificação agrícola, processamento ou beneficiamento da produção e à obtenção da certificação dos produtos orgânicos. Estes processos não garantem apenas a qualidade da produção, mas também fortalecem a confiança entre as famílias agricultoras, permitindo a troca de experiências e aprendizagem e o decréscimo no custo da certificação. Para tanto, é imprescindível a parceria entre a organização dos agricultores com as unidades de extensão rural e o Centro Municipal de Educação.

É necessário que a escola se oriente pelas Diretrizes por uma Educação do campo para que, cumprindo o seu papel social, possibilite melhorias na qualidade de vida no campo, respeitando as especificidades de sua cultura e dos seus saberes; formando sujeitos responsáveis e conscientes de sua participação para o desenvolvimento das comunidades camponesas. Deste modo, na medida em que compreendemos que a educação tem a finalidade de modificar nossa realidade, entendemos que o homem enquanto ser histórico é uma condição fundamental. Como destaca Freire (2005, p. 106):

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Por meio das estratégias de pesquisa possibilitou-se conhecer de que maneira são implementadas e construídas as práticas educativas do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” e qual a influência da instituição nas comunidades atendidas. Ao concluir, preliminarmente este trabalho, ressaltamos que, ainda sob condições adversas, o projeto de Educação do Campo no município de Vila Pavão possui experiências muitas ricas que precisam associar-se a outras lutas dos camponeses, no intuito de construir uma proposta educativa que irá convergir para as necessidades reais desses sujeitos. É preciso fortalecer a educação que priorize a justiça, a distribuição de riqueza e de renda, mas acima de tudo que assegure o desenvolvimento humano e sua emancipação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 06 de jul. 2021.

_____. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 06 jul.2015.

_____. **Decreto nº 081 de 02 de março de 2006.** Dispõe sobre extensão de atendimento nas escolas da rede pública municipal de ensino de Vila Pavão.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ARROYO, Miguel. “A educação Básica e o movimento social do campo”. In: ARROYO, M., FERNANDES, B. M. **A educação Básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, Brasília, 1999. P. 13-52.

CASALI, D. **O Campo da Educação do Campo**. In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Org.). Por uma Educação do Campo – Caderno 6. Vitória: PPGE\PRONERA, 2008, pp. 142 – 154.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICO “AGOSTINHO BATISTA VELOSO”. **Projeto Político Pedagógico**, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

Resolução Nº 1286/2006: (Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo).

DAMASCENO, M. N. **Educação e Escola no Campo**. Campinas. SP. Papiрус, 1993.

PETTY, M. TOMBIM, A. VERA, R. “Uma alternativa de educação rural”. In: WERTHEIN, J. e BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Decreto nº 081 de 02 de março de 2006**. Dispõe sobre extensão de atendimento nas escolas da rede pública municipal de ensino de Vila Pavão.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. 293p.

SOBRE A AUTORA

Marizete Andrade da Silva - Doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduada em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo.

CAPÍTULO 6

O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

*Vanusa Nascimento Sabino Neves
Valdegil Daniel de Assis
Marta do Nascimento Sabino*

RESUMO

Na educação em saúde, as contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire são relevantes. Dentre essas, o círculo de cultura se caracteriza como um espaço de ensino-aprendizagem recíproco, dialógico e horizontal. Objetivou-se analisar a produção veiculada pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificar a utilização do círculo de cultura na educação em saúde. Trata-se de um estudo qualitativo, ancorado metodologicamente no estado da arte e na análise de conteúdo conforme Bardin. A seleção foi realizada com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Identificaram-se 11 artigos aptos a integrar o *corpus* do estudo, que, ao receberem leitura integral, resultaram em duas categorias temáticas: 1) emprego do círculo de cultura na educação em saúde; 2) benefícios do círculo de cultura para a educação em saúde. Conclui-se que profissionais de saúde e educadores, por intermédio do círculo de cultura, desenvolvem ações educativas nas unidades de saúde, escolas, comunidades e *web* rádio, envolvendo adolescentes, jovens, gestantes e outros. Com isso, favorecem a abordagem de múltiplas temáticas essenciais para a autonomia da população no cuidado com a própria saúde e propicia reflexões que reorientam a prática profissional e qualificam os serviços de saúde.

Palavras-chave: Estado da arte. Paulo Freire. Portal de Periódicos da CAPES.

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2021, comemora-se o centenário do nascimento do pensador e educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, na cidade do Recife, estado de Pernambuco; que, apesar da infância pobre, tornou-se autor de cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas. Além disso, formado em Direito, mas declaradamente apaixonado pela educação e pelo ensino, do Nordeste do Brasil, levou para o mundo sua proposta de educação libertadora, tendo recebido o título de *Doutor Honoris Causa* de 40 universidades nacionais e internacionais (BRANDÃO, 2005).

O ideário educacional de Freire também orienta as políticas públicas vigentes no Sistema Único de Saúde (SUS). À vista disso, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, instituída pela Portaria 2.761, de 19 de novembro de 2013, traz os princípios

difundidos por esse educador: “diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e compromisso com a construção do projeto democrático e popular” (BRASIL, 2013, p. online). No mesmo caminho, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, instituída mediante a Portaria 198, de 13 de fevereiro de 2004, apresenta-se como *locus* privilegiado para a formação dos profissionais do SUS, onde trabalho e educação se entrelaçam ao cotidiano laboral de maneira crítica, reflexiva e ativa (SILVA; SCHERER, 2020; BRASIL, 2018; NEVES *et al.*, 2016), traduzindo-se em continuidade da aprendizagem após a formação de base, por vincular teoria e prática ao cenário específico de cada serviço de saúde.

A educação em saúde é um conjunto de práticas desenvolvidas por profissionais e gestores com intenção de aumentar a autonomia das pessoas na prevenção das doenças. Se o processo patológico vier a se instalar, também favorece o protagonismo dos enfermos, familiares e/ou responsáveis nos processos de cura e de reabilitação mediante a construção e a apropriação de conhecimentos não profissionalizantes (BRASIL, 2012). Mesmo que, *a priori*, os benefícios dessas práticas se direcionem para a população, os profissionais envolvidos são estimulados a desenvolver pensamento crítico e reflexivo para fundamentar as ações tanto nas evidências científicas, como no saber popular (NEVES *et al.*, 2021), porque para os atos de cuidar e educar congregam múltiplos conhecimentos construídos e reconstruídos conforme as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos destinatários da atenção.

Em específico, insta mencionar que Freire iniciou o círculo de cultura para alfabetizar adultos na década de 60; mas, por centrar ênfase no diálogo e na emancipação das pessoas na perspectiva da educação como prática de liberdade, atualmente, esse itinerário instrumentaliza diversas pesquisas participativas no campo da saúde, consubstanciando-se em uma das instituições fundamentais da educação popular, onde deixa de existir a função de professor para dar lugar a de coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Nesse movimento, os alfabetizandos assumem liberdade crítica com seu modo de ser agente de transformação (SANTOS; TOLEDO, 2020; BRITO *et al.*, 2018; FREIRE, 1991; FREIRE, 1987).

Assim, questionou-se como o círculo de cultura idealizado por Paulo Freire é utilizado pelos integrantes da equipe multiprofissional em saúde? Em busca de resposta para essa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estado da arte, com o objetivo de analisar a produção veiculada pelo Portal de Periódicos da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificar o emprego do círculo de cultura na educação em saúde.

A relevância deste estudo focaliza-se em, a partir dele, conhecer a produção preexistente sobre a temática, os aspectos mais enfatizados, as abordagens metodológicas aplicadas em congruência com o percussor de Freire, os objetivos traçados e os principais resultados alcançados pelos autores consultados. Outrossim, se propõem a identificar lacunas no conhecimento e subsidiar novos estudos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada no estado da arte, porque o interesse ultrapassou o da identificação, mapeamento e discussão dos artigos científicos preexistentes acerca da temática e os resultados foram submetidos à análise de conteúdo. Tal decisão metodológica se deu em razão dos estudos qualitativos problematizarem hipóteses e teorias, viabilizando o entendimento, a interpretação e a reflexão a respeito das opiniões, experiências, valores e condutas humanas e sociais (MINAYO, 2012). Ao passo que, o estado da arte se qualifica em bibliográfico e visa esclarecer a situação da produção científica antecedente (FERREIRA, 2002). Ademais, a análise de conteúdo inclui pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos (BARDIN, 2016). Com isso, ultrapassa os limites da descrição e estabelece um diálogo transversal entre os diversos autores referenciados.

Em outubro de 2021, realizou-se busca avançada no endereço: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> a partir do acesso disponível para a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), refinada da seguinte maneira: a) combinações das palavras-chave: “círculo de cultura” AND “educação em saúde”; b) localização dos termos: em qualquer seção dos textos; c) restrição de comparação: é (exato); d) data da publicação: últimos cinco anos; e) tipo de material: artigos de periódicos revisados por pares; e f) idioma: qualquer idioma. Justifica-se esse refinamento pelo desejo de conferir confiabilidade científica aos resultados alcançados e obter somente artigos contendo, concomitantemente, em qualquer posição no texto todas as palavras integrantes dos termos “educação em saúde” e “círculo de cultura”.

Previamente, elegeram-se como critérios de exclusão: a) artigos repetidos ou textos cujas seções de resumo, introdução, desenvolvimento e conclusão não discutissem os

aspectos teóricos-metodológicos inerentes ao círculo de cultura em confluência com ações educativas em saúde. Desse modo, na primeira etapa da busca, leram-se títulos, resumos e palavras-chave dos 15 artigos que se apresentaram. De imediato, eliminou-se um artigo por repetição. Na segunda etapa, os 14 artigos remanescentes foram explorados, detalhadamente; porém, outros três textos não responderam às regras de inclusão devido a expressão “círculo de cultura” estar contida nas referências bibliográficas e não haver menção a esse respeito nos demais segmentos textuais.

Para favorecer a apresentação dos resultados, atribuiu-se um código alfanumérico de “A1” a “A11”, onde a alínea “A” expressa o vocábulo “artigo” e os números de “1” a “11” classificam a ordem do material analisado.

Optou-se por construir este estudo a partir da produção indexada no Portal de Periódicos da CAPES por ser uma biblioteca virtual vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que agrega artigos científicos e livros nacional e internacional de 130 bases com reconhecida excelência como as plataformas *SCOPUS*, *Web of Science*, *Scielo*, *Science*, entre outras, perfazendo um montante de 45 mil títulos (BRASIL, 2021).

O estudo prescindiu da apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), porque todos os dados utilizados são de acesso público; todavia, em todas as etapas do estudo, os pesquisadores observaram os preceitos éticos e legais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 15 artigos localizados, 11 se qualificaram para integrar o *corpus* de análise da pesquisa, os quais receberam a codificação de “A1” a “A11”, conforme se demonstra no quadro a seguir, onde também se verifica os títulos, autoria, ano de publicação, periódicos e respectivo volume e número.

Quadro 1 – Publicações acerca do círculo de cultura em interface com educação em saúde selecionadas no Portal de Periódicos da CAPES (2021)

Cód.	Título	Autoria e ano	Periódico	V	N
A1	Educação em saúde na escola: vivência com estudantes do sexo masculino de escolas públicas.	Brito <i>et al.</i> , 2018	Caminho Aberto	-	9
A2	Adolescente em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade.	Dourado Júnior., 2021	Revista de Educação Popular	20	1
A3	<i>Culture circles on social and environmental determinants: action</i>	Santos; Toledo, 2020	Revista Gaúcha de Enfermagem	41	-

	<i>research with community health agents of Paraisópolis, SP.</i>				
A4	Do saber ao ser: reflexões sobre a formação do médico de família comunidade em serviço territorial de base comunitária.	Marques, 2019	Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade	14	41
A5	<i>Formación de adolescentes protagonistas para la prevención del acoso en el contexto escolar.</i>	Brandão Neto et al., 2020	Revista Brasileira de Enfermagem	73	1
A6	Ressignificando a promoção de Saúde em grupos para profissionais da saúde.	Santos; Ros, 2016	Revista Brasileira de Educação Médica	40	2
A7	Intimidade e vínculo nas práticas de cuidado na ESF: enlace entre o binômio mãe-filho mediante a estratégia de abordagem grupal desenvolvida na residência multiprofissional em saúde.	Freitas et al., 2017	Tempus	10	4
A8	<i>Identity, care and rights: the experience of talking circles about the health of indigenous people.</i>	Luna et al., 2020	Revista Brasileira de Educação Médica	44	2
A9	<i>Problem-posing methodology in health promotion: themed flash cards and culture circles.</i>	Polidoro; Ros; Prumer Polidoro, 2016	Revista de Educação Popular	15	1
A10	<i>Educational practices in the waiting room of a basic health unit.</i>	Rodrigues et al., 2020	<i>Research, Society and Development</i>	9	5
A11	<i>Web Radio: educational nursing care technology addressing cyberbullying students' statements.</i>	Abreu et al., 2020	Revista Brasileira de Enfermagem	73	4

Fonte: Elaboração própria (2021).

O quadro 1 permite verificar que a maioria dos artigos integrantes desta pesquisa, em número de cinco, foi publicada em 2020; entretanto, os anos de 2021, 2019, 2018 e 2017 foram representados com um artigo cada qual, e o ano de 2018 com dois textos. A temática é disseminada principalmente por periódicos científicos da área da saúde e da educação, a exemplo da Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Brasileira de Educação Médica, Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, Revista Gaúcha de Enfermagem e Revista de Educação Popular.

Considerando que os objetivos delineados nos artigos identificam o propósito do investigador ao construir o conhecimento científico e que a metodologia indica o caminho percorrido nessa construção, no Quadro 2, especificaram-se os objetivos e a metodologia constantes nos produtos, os quais também embasaram a construção das categorias temáticas analisadas no presente estado da arte.

Quadro 2 – Especificação dos produtos localizados no Portal de Periódico da CAPES quanto aos objetivos e à metodologia (2021)

Cód.	Objetivos	Metodologia
A1	Empoderar indivíduos do sexo masculino em questões de saúde, através de intervenções educativas, usando a metodologia do círculo de cultura.	Pesquisa ação em quatro escolas públicas de Recife, Pernambuco.
A2	Relatar a experiência de implementação de uma ação educativa sobre projeto de vida com um grupo de adolescentes em condição de vulnerabilidade social, aplicando o círculo de cultura.	Relato de experiência Centro de Referência de Assistência Social em Alcântara, Ceará.
A3	Identificar determinantes socioambientais da saúde na percepção de agentes comunitárias de saúde e desenvolver processo de educação em saúde para contribuir no aprimoramento da promoção da saúde.	Pesquisa ação com agentes de saúde de São Paulo, SP.
A4	Sistematizar a experiência de organização, execução e manutenção de um grupo para a promoção da saúde em uma unidade de atenção primária em saúde no município de Fortaleza, CE, correlacionando a experiência do processo grupal com os referenciais teóricos da atenção primária em saúde e da abordagem sistêmica comunitária.	Relato de experiência mediante narrativas autobiográficas em unidade da atenção primária em Fortaleza, Ceará.
A5	Desenvolver uma estratégia participativa de educação em saúde no processo de formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do <i>bullying</i> escolar.	Pesquisa participante em escola pública estadual de Recife, Pernambuco.
A6	Problematizar o conceito de grupos de promoção de saúde para contribuir com o desenvolvimento da autonomia de profissionais de modo a avaliarem criticamente a maneira como vinham realizando educação em saúde e a refletirem sobre novas práticas.	Pesquisa participante com profissionais da saúde de um município do Sul do Brasil.
A7	Conhecer o universo vocabular de necessidades de gestantes a partir da leitura do mundo de um grupo com base nos círculos de cultura de Paulo Freire no cotidiano dos profissionais de uma residência multiprofissional em saúde.	Pesquisa qualitativa e exploratória com gestantes de Sobral, Ceará.
A8	Resgatar os temas e conteúdos desenvolvidos, bem como discutir as vivências, as perspectivas e os diálogos desenvolvidos no projeto de extensão “rodas de conversas sobre saúde indígena”.	Relato de experiência em projeto de extensão desenvolvido por professores de medicina e estudantes indígenas vinculados à UFSCar.
A9	Avaliar a importância das fichas de cultura, ferramentas da educação popular, na execução do círculo de cultura realizado em uma unidade de saúde com a finalidade de promover saúde.	Pesquisa ação com equipe de uma unidade de saúde do estado de Santa Catarina.
A10	Relatar a experiência de implementação de práticas educativas por meio de círculo de cultura com profissionais e usuários de uma unidade básica de saúde.	Relato de experiência em uma unidade de saúde do estado do Rio Grande do Sul.
A11	Compreender, a partir do universo vocabular dos(as) jovens escolares, os saberes e dizeres sobre <i>cyberbullying</i> via Web Rádio Associação de Jovens de Irajá.	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com alunos do município de Sobral e Fortaleza, Ceará.

Fonte: Elaboração própria (2021).

No quadro 2, quanto à metodologia, observa-se que quatro estudos consistiram em relato de experiência (DOURADO JÚNIOR, 2021; MARQUES, 2019; LUNA *et al.*, 2020;

RODRIGUES *et al.*, 2020); três em pesquisa ação (BRITO *et al.*, 2018; SANTOS; TOLEDO, 2020; POLIDORO; ROS; PRUMER POLIDORO, 2016); dois em pesquisa participante (BRANDÃO NETO *et al.*, 2020; SANTOS; ROS, 2016); e dois receberam a tipologia qualitativa, descritiva e exploratória (FREITAS *et al.*, 2017; ABREU *et al.*, 2020).

Os estudos analisados problematizam a realidade vivenciada pelos sujeitos participantes das estratégias educativas em consonância com os espaços coletivos de produção de saber, principalmente por associar o círculo de cultura a metodologias ativas como é o caso da pesquisa ação, pesquisa participante e do relato de experiência. Aliás, mesmo nos estudos referidos como qualitativos e descritivos, percebeu-se a postura ativa dos investigadores e dos demais participantes interessados em contribuir com a solução de problemas inerentes à saúde a partir da educação emancipatória.

Sobre essas metodologias, cumpre elucidar que, alguns pesquisadores compreendem a pesquisa participante como sinônimo de pesquisa ação; mas, apesar de ambas se caracterizarem pela interação entre investigadores e membros do contexto investigado, os conceitos são distintos. Na pesquisa ação, pelo envolvimento ativo dos pesquisadores, comumente pessoas ou comunidades desenvolvem ações planejadas de caráter social, educacional, técnico, ou outro, com o mote de resolver problemas que afligem o determinado grupo. Já na pesquisa participante, o pesquisador se insere ao grupo investigado, para juntos construir o conhecimento, encontrar a solução e resolver o problema (GIL, 2017).

Categoria 1 - Emprego do círculo de cultura na educação em saúde

Norteados pela metodologia do círculo de cultura, em uma série de encontros grupais, os autores relacionados no quadro 1 abrangeram diversos sujeitos em vários locais do país. Na região Nordeste, em escolas públicas do Recife, Pernambuco, 70 adolescentes do sexo masculino da etapa ensino médio aprenderam sobre temas concernentes à saúde: sexualidade, consumo de drogas, violência, entre outros (BRITO *et al.*, 2018). Igualmente, as escolas públicas de Recife figuraram como local privilegiado, onde 12 adolescentes problematizaram o *bullying* e as medidas preventivas (BRANDÃO NETO, 2019). Outro grupo composto por 12 homens e oito mulheres, na faixa etária de 15 a 17 anos, vinculados ao Centro de Referência de Assistência Social, em Alcântara, Ceará, refletiram sobre as vulnerabilidades sociais que lhes acometem (DOURADO JÚNIOR *et al.*, 2021). Em Fortaleza, Ceará, a educação médica foi debatida criticamente com o objetivo

de alinhar o saber acadêmico ao conhecimento popular (MARQUES, 2019). Em Sobral, Ceará, integrantes de um programa de residência multiprofissional oportunizaram às gestantes de um centro de saúde da família discutir os aspectos inerentes à gestação (FREITAS *et al.*, 2016). Em ciberespaço do *Web Rádio* transmitido para Fortaleza e, no espaço físico de escolas de Sobral, ambas cidades do estado Ceará, enfermeiros trataram sobre as consequências à saúde em razão do *cyberbulling* (LUNA *et al.*, 2020).

Na região Sul, profissionais de saúde problematizaram suas práticas de promoção e prevenção de saúde junto à população atendida (SANTOS; ROS, 2016). Em uma unidade de saúde de Santa Catarina, práticas de saúde na atenção primária foram discutidas com 20 usuários em encontros semanais (POLIDORO; ROS; PRUMER POLIDORO, 2016). Em unidade básica de saúde do Rio Grande do Sul, o conhecimento científico foi articulado ao popular para educar em saúde e qualificar a prática profissional (RODRUGUES *et al.*, 2020).

Na região Sudeste, agentes de saúde de uma unidade básica, localizada em Paraisópolis, na cidade de São Paulo, em um programa de ensino e extensão universitária, refletiram e construíram coletivamente novos saberes promotores de saúde contextualizado com as reais condições sociais vivenciadas pela comunidade atendida (SANTOS; TOLEDO, 2020). Professores de Medicina e alunos indígenas, em outro projeto de extensão universitária, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trataram sobre saúde, cuidado e direitos indígenas (LUNA *et al.*, 2020).

Nessas apropriações, manifesta-se o compromisso com a educação em saúde que não despreza a experiência dos diversos sujeitos sociais abordados, pelo contrário, valoriza o protagonismo dos destinatários das ações e posiciona-os em espaços não hierarquizados.

Categoria 2 - Benefícios do círculo de cultura para a educação em saúde

A aplicabilidade da metodologia do círculo de cultura propicia o conhecimento e a discussão acerca das vulnerabilidades sociais que acometem os adolescentes. Simultaneamente, estimula o protagonismo individual e coletivo no enfrentamento dos problemas que podem acarretar prejuízo físico e emocional (DOURADO JÚNIOR, 2021). Sexualidade, alimentação saudável, paternidade precoce, violência, alcoolismo e consumo de drogas ilícitas, ao serem abordados, aos moldes do círculo de cultura, resultam no encorajamento dos homens para expressarem seus medos e fraquezas e para procurarem

ajuda profissional (BRITO *et al.*, 2018). Daí exsurge uma das relevâncias desse método, principalmente, ao se considerar que culturalmente a sociedade brasileira impõe aos homens não revelar suas fragilidades, mas como se extrai dos estudos analisados, o círculo de cultura reduz essas barreiras.

De tal maneira, que os reflexos positivos do círculo não se limitam aos usuários da rede de atenção, mas também capacita a equipe de saúde a desenvolverem um cuidado contra hegemônico, promotor de rupturas do paradigma mecanicista, linear, autoritário e não humanizado. No entendimento de Santos e Toledo (2020), o círculo de cultura identifica os determinantes sociais e ambientais da saúde, contribuindo para que os agentes de saúde, a partir do fidedigno diagnóstico situacional, aprimorem suas práticas, fortaleçam o vínculo com a comunidade e, juntos, enfrentem os desafios na atenção primária. Corroborando Marques (2019), o círculo de cultura assinala caminhos possíveis para a valorização do ser humano mediante à superação do modelo biomédico vigente, que mecaniza a prática profissional, limita a autonomia dos usuários dos serviços de saúde e fragmenta o corpo humano em partes avariadas.

Ainda, integrantes de residência multiprofissional reconhecem suas potencialidades para produzir novas ações de saúde centrada no respeito ao outro, na dialogicidade e na humanidade (FREITAS *et al.*, 2017). Pela metodologia problematizadora, conhecimento científico e popular, ensino e teoria se articulam (SANTOS; ROS, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2020).

As vantagens também são verificadas no cuidado étnico-cultural, como é o caso da saúde indígena. A partir do diálogo com diferentes sujeitos sociais, professores e estudantes indígenas da área de saúde, as diversidades são conhecidas, refletidas e acolhidas (LUNA *et al.*, 2020). De fato, nesses encontros do eu com o outro, as diferenças não devem ser motivo de exclusão, mas sim de respeito recíproco.

Especificamente quanto ao enfrentamento do *bullying*, no espaço físico escolar ou nas mídias sociais, as contribuições do círculo de cultura são patentes, porque estimula posturas reflexivas e corretivas diante dessa problemática (ABREU *et al.*, 2020; BRANDÃO NETO *et al.*, 2020), com potencial para coibir os atos de agressão e humilhação e promover a saúde emocional, física e mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar a produção veiculada pelo Portal de Periódicos da Capes para identificar o emprego do círculo de cultura na educação em saúde. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estado da arte, a partir de artigos científicos revisados por pares referentes aos últimos cinco anos.

O estudo não se limitou ao mapeamento descritivo da produção sobre a temática, todavia analisou os dados conforme a técnica ensinada por Bardin (2016). Disso emergiram duas categorias temáticas: 1) emprego do círculo de cultura na educação em saúde; e 2) benefícios do círculo de cultura para a educação em saúde.

Constatou-se que enfermeiros, médicos, assistentes sociais, entre outros, aplicam o círculo de cultura na abordagem coletiva de vários fatores de interesse para a saúde da população como é o caso da sexualidade, alimentação, consumo de drogas ilícitas, alcoolismo, gestação, *bullying* e outros. Locais como escolas públicas, unidades da atenção básica e comunidades em condição de vulnerabilidade são alcançadas por tal método.

Para além dos efeitos positivos na população, a partir da perspectiva do círculo de cultura, os profissionais da saúde também refletem e reconstrói a maneira de atuação, oportunizando o protagonismo dos destinatários de suas ações.

Esta investigação realçou a produção preexistente acerca da temática e evidenciou que o círculo da cultura associado a metodologias consubstanciadas na interação entre pesquisadores e demais participantes, como é o caso da pesquisa participante, pesquisa ação e outras experiências ativas, possibilitam a construção coletiva de solução para os problemas intervenientes na saúde dos diversos sujeitos sociais: adolescentes, mulheres, homens, gestantes, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABREU, et al. *Web Radio: educational nursing care technology addressing cyberbullying students' statements*. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. v. 73, n. 4. p. e20180872, 2020. Available from: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0872>. Accessed: 8 Oct. 2021.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), **Missão e objetivos**. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2018.

BRASIL. **Portaria 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 14 out. 2021.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_gestao_trabalho_2ed.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educador para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO NETO *et al.* *Formación de adolescentes protagonistas para la prevención del acoso en el contexto escolar*. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. v. 73, n. 1, p. e20190418, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0418>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRITO *et al.*, Educação em saúde na escola: vivência com estudante do sexo masculino de escola públicas. **Caminho Aberto**. n.9, 2018. Disponível em: <http://dx-doi.ez15.periodicos.capes.gov.br/10.35700/ca.2018.ano5n9.p30-40.2375>. Acesso em: 15 out. 2021.

DOURADO JÚNIOR *et al.* Adolescentes em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 288–303, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2021-54991>. Acesso em: 15 out. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREITAS, *et al.* Intimidade e vínculo nas práticas de cuidado na ESF: enlaço entre o binômio mãe-filho mediante a estratégia de abordagem grupal desenvolvida na Residência Multiprofissional em Saúde. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, p. 25-37,

2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18569/tempus.v11i1.2005>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

LUNA, et al. *Identity, Care and Rights: the Experience of Talking Circles about the Health of Indigenous People*. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v. 44, n. 2, p. e067, 2020. Available from: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190309>. Accessed: 8 Oct. 2021.

NEVES et al., *Health education during the COVID-19 pandemic: what appears on the CAPES Portal*. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e311101220360, 2021. Available from: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20360>. Accessed: 16 Oct. 2021.

NEVES et al. *Four pillars of education for the twenty-first century in the continuing education of health professionals*. **Rev Enferm UFPE** [online]. v. 10, Supl. 4, p. 3524-30, set., 2016. Available from: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1031614>. Accessed: 14 Oct. 2021.

MARQUES, A. C. Do saber ao ser: reflexões sobre a formação do médico de família e comunidade em serviço territorial de base comunitária. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1897>. Acesso em: 8 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2021.

POLIDORO, A. A.; ROS, M. A.; PRUNER POLIDORO, J. A. *Problem-posing methodology in health promotion: themed flash cards and culture circles*. **Revista de Educação Popular**, v. 15, n. 1, p. 79-90, 2016. Available from: <https://doi.org/10.14393/REP-v15n12016-art06>. Accessed: 16 Oct. 2021.

RODRIGUES et al. Educational practices in the waiting room of a basic health unit. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e14952392, 2020. Available from: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2392>. Accessed: 2 Oct. 2021.

SILVA, C. B. G.; SCHERER, M. D. A. A implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde na visão de atores que a constroem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. v. 24, p. e190840, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190840>. Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, F. N. P.; TOLEDO, R. F. *Culture circles on social and environmental determinants: action research with community health agents of Paraisópolis, SP*. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [online]. v. 41, p. e20190353, 2020. Available from: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190353>. Accessed: 8 Oct. 2021.

SANTOS, S. K. Z.; ROS, M. A. Ressignificando Promoção de Saúde em Grupos para Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v. 40, n. 2, p. 189-196, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e02272014>. Acesso em: 8 out. 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Vanusa Nascimento Sabino Neves - Mestra em Gestão de Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Enfermeira Licenciada em Enfermagem pela UFPB e bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

Valdegil Daniel de Assis - Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba.

Marta do Nascimento Sabino - Graduada em Enfermagem pela Faculdade Santa Emília de Rodat (FASER).

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES BRASILEIROS

Danyelle Moura dos Santos

RESUMO

O presente trabalho trata acerca da avaliação na educação infantil e notadamente quer conhecer o que os documentos das políticas educacionais brasileiras orientam sobre a avaliação nesta etapa de ensino da educação básica. Para tal, recorremos a pesquisa documental e bibliográfica, dialogando com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019); Bassedas, Huguet e Solé (1999); e Hoffmann (2001), que foram as principais autoras para a realização da pesquisa. Definiu-se como questão norteadora do estudo: O que os documentos das políticas brasileiras orientam sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil? Os principais documentos consultados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Por meio desse trabalho cheguei a conclusão que os documentos indicam a avaliação na Educação Infantil com uma concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Sendo assim, a avaliação é colocada como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre a aprendizagem das crianças e ajustar a prática, sempre pensando na melhor aprendizagem da criança, os documentos orientam que a avaliação tem a função de acompanhar, regular e redirecionar todo o processo. A avaliação é colocada como ações que auxiliam nas tomadas de decisões para melhor desenvolver seu trabalho e auxiliar na aprendizagem das crianças, assim, melhorando as instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória.

Palavras-chave: Avaliação. Documentos orientadores. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da avaliação na educação infantil e especificamente quer conhecer o que os documentos das políticas educacionais brasileiras orientam sobre a avaliação nessa etapa de ensino da Educação Básica, as concepções de avaliação na educação infantil, sobretudo o estudo tem como finalidade contribuir para ampliar o entendimento sobre a avaliação na educação infantil, e trazer novos elementos ao debate sobre o tema. Por isso, faz-se necessário conhecer o que as políticas brasileiras orientam sobre a avaliação na educação infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos. A criança é um sujeito de direitos, e em decorrência da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), outros documentos legais referendam esse direito, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

Uma vez que a educação infantil é inserida no sistema educacional, há a exigência de se elaborar propostas político-pedagógicas que atendam às novas demandas. Dentre essas demandas a avaliação na educação infantil aparece como uma centralidade no trabalho institucional, seja com creche ou pré-escola, tendo a finalidade de auxiliar o professor a acompanhar a evolução das crianças e da turma. Além disso, as diretrizes legais como a LDB, o RCNEI (BRASIL, 1998), e as DCNEI, indicam que a avaliação não seja seletiva e classificatória, ou seja, não deverá haver reprovação na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 59) define a avaliação como um conjunto de ações para auxiliar o professor a refletir acerca das condições de aprendizagens oferecidas e assim melhorar as suas práticas para gerar avanços. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) trazem que a avaliação deve visar o desenvolvimento das crianças, valorizando o processo educativo.

Nota-se em algumas vivências em escolas que a prática de avaliar acaba por comparar e estereotipar as crianças ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Pode ser negativa quando as crianças são julgadas como fracas, desobedientes, indisciplinadas, incapazes, entre outros. Na avaliação é importante que os sujeitos que são avaliados acreditem nas suas possibilidades e avanços.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a criança é vista como um sujeito de direitos e a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) define no Art. 4º, parágrafo II, o direito de toda criança, de zero a cinco anos, ter Educação Infantil gratuita e dever do Estado ofertar para as crianças esse direito.

Sendo assim, é pertinente estudar a avaliação na educação infantil, pois é um tema que merece destaque já que possibilita ao educador ter um olhar mais amplo do contexto escolar, bem como acompanhar a evolução das crianças de forma coletiva e individual.

Para realizar a pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória. Utilizei em especial os documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, o texto está organizado em tópicos para a melhor compreensão do leitor.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Para tratar de avaliação na educação infantil, faz-se necessário situá-la no contexto da legislação brasileira mais recente, pós constituição de 1988, quando adquire o status de educação escolar e as concepções subjacentes a avaliação para esse nível de ensino nos documentos orientadores das políticas educacionais.

A Educação Infantil no Brasil foi reconhecida a partir de um marco que foi a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em que passou a ser um direito respaldado por lei, deixando de ser uma assistência e tornou-se direito de todas as crianças e dever do Estado, sendo reconhecida como uma etapa educacional relevante na vida da criança, o que implicou o dever das instituições realizarem um trabalho que compreendesse uma função pedagógica e reconhecesse a indissociabilidade entre o cuidar e o educar em creches e pré-escolas. No Art. 208, inciso IV, destaca-se que é dever do Estado oferecer “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Na segunda metade da década de 1990 entra em vigor no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), que no Art. 29 estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. 1996, p.10)

O Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB traz que “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 15) apresenta a concepção de educação infantil e o seu papel na formação das crianças, etapa que é primordial para o desenvolvimento que é a etapa da infância.

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p.15)

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 16) ressalta que a criança é concebida como um ser humano completo que, mesmo estando em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Desse modo, a criança é compreendida na sua integralidade, a infância não é a preparação para a vida adulta, ela deve ser encarada como uma etapa crucial que deve ser vivida naquele momento. A Educação Infantil é pautada nas interações “com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa” (BRASIL, 1994, p. 17).

A avaliação que valoriza o processo, nos documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras para a educação infantil e já se fez presente no RCNEI (BRASIL, 1998, v.1. p. 59) que trouxe que “a avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”, além de que não deve reter a criança na educação infantil, com o intuito de alfabetizá-las como algumas escolas fazem de maneira equivocada, e que não deve ser conferido às crianças notas, ou julgamentos pelo professor com desenhos de caras tristes ou alegres.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) discorrem ainda que é preciso promover o desenvolvimento da criança como um todo, favorecendo a sua formação integral valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos.

O documento Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015) salienta que é necessário que as

instituições de educação infantil respeitem e valorizem as diferenças entre as crianças, combatendo as situações de preconceito entre elas, ensinando-as sobre as mais diversas manifestações culturais.

Corroborando com a ideia, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A Base traz uma nova organização do currículo que coloca a criança como protagonista do processo educativo. A BNCC (BRASIL, 2017) define a Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica como o “[...] início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Nesse documento ainda reforça a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que são primordiais na etapa da educação infantil.

A BNCC ainda ressalta que o objetivo da educação infantil é:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.32)

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 33) as instituições de educação infantil precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade, para que dessa forma potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Hoffmann (2001, p. 14) aborda que “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados”, ou seja, reduz a avaliação a elementos como nota, prova, reprovação, registro, recuperação e boletim. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, pois essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional, atualmente avaliar exige uma autorreflexão.

Hoffmann (2001, p. 17) discute que “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção do conhecimento”. É fundamental uma constante reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas, uma observação com reflexão e ação.

Corroborando com as ideias de Kramer (1997, p. 95) é preciso superar a forma “tradicional” de avaliar, faz-se necessário que seja substituída por outra maneira, em que todos que fazem parte da instituição escolar estejam inseridos como objeto e sujeito da avaliação: professores, direção, funcionários da secretaria, cozinha, crianças e pais. É importante destacar que não é para buscar falhas, mas para que seja construída uma prática social coletiva. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento, seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas. Neste caso, Hoffmann (2001, p. 84) alerta que “perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 173) discorrem que na educação infantil “[...] a finalidade básica da avaliação é que sirva para interferir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”. Sendo assim, não tem a função de discriminar e classificar, o ato de avaliar irá exercer a função de contribuir como um fator a mais no processo de aprendizagem, e não como um medidor de desempenho.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 81) alertam que é importante ouvir as crianças, pois ouvi-las “[...] faz parte do processo de compreender o que elas sentem e o que precisam obter por meio da experiência na educação infantil. É uma maneira de reconhecer seu direito a serem ouvidas e de levar a sério suas experiências e pontos de vista”. Quando ouvimos as crianças, estamos respeitando-as e colocando-as como ativas no processo educativo.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 174) alertam que “é necessário evitar colocar rótulos e definições dos meninos e das meninas que possam condicionar o seu futuro

escolar e pessoal”, desse modo, faz-se necessário que o professor entenda que cada criança tem um tempo para se desenvolver e a sua função é propor possibilidades e ajuda para que as crianças avancem. Em alguns casos a prática de avaliar acaba comparando e estereotipando ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Pode ser negativa quando as crianças são julgadas como fracas, desobedientes, indisciplinadas, incapazes, entre outros. Na avaliação é necessário evitar colocar rótulos, pois é importante que elas acreditem nas suas possibilidades e avanços. Luckesi (2005, p. 47) alerta que avaliar não é um ato de imposição, é um ato dialógico, amoroso e construtivo. As pessoas que estão sendo avaliadas precisam participar do processo, para que a avaliação não se torne classificatória e excludente. A avaliação não deve ser um ato de julgamento e exclusão da criança, mas deve ser realizada para acolher uma situação, dando suporte a mudança, se necessário.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p. 59) salienta que a avaliação é entendida em sua essência principal como um conjunto de ações para auxiliar o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas para, assim, melhorar e reorganizar as suas práticas para atender as necessidades das crianças, diante disso, a avaliação serve para que o professor mude e reveja suas práticas e atividades, para gerar avanços na aprendizagem das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p. 58), enfatiza que a observação e o registro são elementos fundamentais para alicerçar a prática do professor, o registro diário por parte do professor é um material muito válido para a reflexão e para ajudar no planejamento educativo. O documento ainda norteia que a avaliação “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998, v.1, p. 59).

Na Educação Infantil, a avaliação precisa ter o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão sobre as crianças em seu dia a dia. Uma problemática que existe na avaliação na educação infantil é que muitos professores têm uma visão equivocada e utilizam práticas que não estão de acordo com o que os documentos orientam, como notas, carimbos de caras tristes ou alegres, ou estrelas.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 32) a avaliação é definida “[...] a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção [...]”.

Corroborando com essa ideia, ressalto a fundamental importância de uma avaliação pensada para o aluno com a intencionalidade da maior efetivação da aprendizagem e da garantia de um trabalho de qualidade de forma processual. Esse documento ratifica a concepção de avaliação na educação infantil trazida em outros documentos que abordam que a mesma deve ser feita com a função de acompanhar o processo educativo, sendo realizada de forma sistemática e planejada, avaliar exige o ato reflexivo permanente do docente, e os Parâmetros destacam que não pode ocorrer a retenção das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), com base nos princípios éticos, políticos e estéticos, a finalidade da Educação Infantil, expressa no documento, é “Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18). Desse modo, o documento aborda que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança de forma integral, ressaltando a brincadeira e a interação como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, as interações e a brincadeira. Ratificando essa ideia, ressalto a fundamental importância de uma avaliação pensada para o aluno com a intencionalidade da maior efetivação da aprendizagem e da garantia de um trabalho de qualidade de forma processual.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à avaliação, o Art. 31, inciso I da LDB (BRASIL, 1996) traz que: “A avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, ou seja, está garantido na lei que a avaliação se dá na trajetória escolar da criança, através dos registros individuais e/ou dos grupos sem que haja o objetivo de promover as crianças para as séries seguintes.

O RCNEI (BRASIL, 1998, v.1. p. 59) discorre que “a avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”, além de que não deve ter reter na educação infantil, com o intuito de alfabetizá-las como algumas escolas fazem de maneira equivocada, e que não deve ser

conferido às crianças notas, ou julgamentos pelo professor como, por exemplo, com desenhos de caras tristes ou alegres.

A respeito da avaliação, as DCNEI (BRASIL, 2010) propõem a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)”. (BRASIL, 2010, p. 29). Isto posto, todos os materiais produzidos devem servir para o acompanhamento contínuo das crianças de forma individual e coletiva, para que o professor esteja inteirado das conquistas e dificuldades de cada um. O documento também realça a observação, que não deve ser realizada de qualquer maneira, mas sim com intencionalidades de forma que deve ocorrer “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”, (BRASIL, 2010, p. 29). Avaliar deve ter uma finalidade, levando em conta o percurso educacional baseado em informações observadas continuamente, para que se consiga criar possibilidades para o avanço, sem penalizações pelo que as crianças ainda não conseguiram se apropriar.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) alerta que na educação infantil as crianças “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 42). A Base apresenta cinco campos de experiência que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Os campos de experiência se baseiam nas DCNEI (BRASIL, 2010) em relação aos conhecimentos principais a que serão oferecidos às crianças e as experiências que por elas serão vivenciadas.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância dos relatórios, portfólios e registros que darão subsídios sobre a vida escolar de cada criança, e que se torna fundamental que os novos professores tenham acesso a esses documentos para que possam conhecer mais sobre a criança, assim facilitará para que a mesma se sinta acolhida na nova etapa de ensino.

[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 51).

Porém, a BNCC (BRASIL, 2017) aborda a avaliação na educação infantil de forma muito restrita, apenas citando-a de maneira superficial e resumida.

O documento Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015) aborda que “a avaliação não pode se basear em juízos subjetivos”. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas”. (BRASIL, 2015. p. 33). Dessa forma, o professor precisa ser atento a todos os momentos, não apenas fazendo observações pontuais, nem se baseando em julgamentos, mas refletindo e analisando as suas observações para que assim possa tomar uma atitude. Assim, a observação é um ponto central ao se pensar em avaliação na educação infantil, e esse documento ressalta a importância da reflexão. Avaliar e refletir sobre a qualidade são processos interligados e indissociáveis.

[...] é preciso ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades; principalmente para crianças com menos de 6 anos. Com isso queremos ressaltar que não existe norma padrão a ser obedecida, o conceito de uma “criança com padrão normal”, ideia há tempos criticada pela psicologia do desenvolvimento, pela sociologia da infância, pela antropologia. (BRASIL, 2015, p.39)

Reforçando esta ideia, pode-se inferir que não há um padrão a ser obedecido, pois é mais importante avaliar as descobertas, as conquistas e as dificuldades apresentadas diariamente. Fica evidente que não pode haver uma avaliação rígida nesta etapa de ensino, pois as crianças não aprendem de forma linear, deve-se respeitar o ritmo pessoal, pois cada uma tem o seu tempo para aprender, por isso não deve haver um parâmetro rígido para a aprendizagem nessa etapa, e esse documento destaca que uma “avaliação específica para averiguar o desempenho das crianças, não é capaz de captar o mais importante: as muitas descobertas, conquistas e aprendizados das crianças nas suas riquezas e complexidades” (BRASIL, 2015, p. 39).

Refletir é, então, expressão de um pensamento “mediado”, que retorna sobre a ação para analisá-la, ou seja, importa pedir aos participantes do grupo de trabalho que expliquem o porquê das suas posições. É justamente essa prática reflexiva da avaliação educativa que lhe atribui uma finalidade formativa. (BRASIL, 2015, p.47)

É a reflexão que promove mudança nas ações, e o documento ressalta a relevância do diálogo que “[...] é necessário para a reflexão, é o principal dispositivo de mediação que temos à disposição. Trata-se de um diálogo conosco mesmos e com as situações que temos à frente” (BRASIL, 2015, p. 48).

[...] um encaminhamento interessante é partilhar com as próprias crianças, desde bebês, os registros das suas vivências, pois além de reiterar o vivido esse processo permite a captação dos pontos de vista dos sujeitos sobre a experiência em si. Desta forma, o compartilhamento dos registros também deve ser foco de observação atenta das professoras, no sentido de identificar as apreciações das crianças, desde bebês. (BRASIL, 2015, p.99)

Mediante o exposto, ressalta-se a importância da reflexão, não basta o professor registrar o que observou se não refletir e tomar atitudes acerca do observado e registrado. Para assim melhorar o processo educativo, é preciso analisar e tomar decisões sobre o que foi observado e registrado.

O documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 18) traz que o professor é um mediador “[...] iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem”, o professor vai estar a todo o momento avaliando suas ações e se as atividades propostas estão atendendo as necessidades das crianças, além de que, o professor deve refletir sobre suas práticas, para que não aplique de forma mecânica uma sequência de atividades e rotinas pré-estabelecidas. O docente deve sempre (re) pensar sobre suas ações e intencionalidades pedagógicas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa busca refletir acerca das questões que envolvem a avaliação na educação infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades. Trata-se de uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011, p. 21) trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Os referidos autores (2011, p. 79) ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e

representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões.

Foi realizada, uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google Acadêmico. Consultando artigos e livros que subsidiaram a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi consultado em livros, periódicos, sites, foi possível constatar que para a avaliação ser realizada de forma plena é preciso que o professor observe e registre todos os momentos significativos do cotidiano da criança no ambiente escolar, pois é através dessas observações que o professor faz ao longo do ano, que pode melhorar a sua prática educativa, e para que as crianças avancem na aprendizagem e superem as dificuldades.

A avaliação na educação infantil deve ocorrer constantemente, pois é um recurso para o professor refletir sobre suas práticas e ações, além de ter a finalidade de comunicar a gestão e familiares como está o desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental uma frequente reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas sim, uma observação com reflexão e ação. A avaliação é um elemento-chave através do qual o professor dispõe de informações que servem para a tomada de decisões, sendo assim, a avaliação feita de forma semestral ou anual como apenas uma burocracia, não contribui com a reflexão da prática pedagógica, ela deve ser feita através de ações contínuas junto às crianças.

Em alguns casos a prática de avaliar acaba comparando e estereotipando as crianças ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Os documentos orientadores destacam que na avaliação é necessário evitar colocar rótulos, pois é importante que elas acreditem nas suas possibilidades e avanços. Dessa forma, a avaliação não deve ser um ato de julgamento e exclusão do aluno, mas deve ser realizada para acolher uma situação, dando suporte a mudança, se necessário.

É preciso ressaltar que os documentos orientadores sugerem uma avaliação de todo o contexto educacional, não somente da criança. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento e seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas, e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas.

Os documentos orientam que a avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, os documentos orientam que a avaliação nessa etapa deve ser destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças, e fica evidente que não pode haver uma avaliação rígida nesta etapa de ensino, pois as crianças não aprendem de forma sequenciada. Este estudo trouxe uma contribuição enriquecedora, pois facilitou a apropriação teórica e o que as políticas brasileiras orientam a respeito da avaliação na educação infantil, e para que eu pudesse perceber como é importante a observação e a escuta, além de que, registrar aspectos importantes do dia a dia das crianças irá ajudar o professor a mudar determinadas ações e para dar subsídios para fornecer um retorno aos pais da criança e a gestão da escola, por isso ação de registrar o que observou é fundamental.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 18 nov. 2018.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Portal MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 06 maio.2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. - Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF. MEC. v 1. 2006.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, v. 1, 1998.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. – 2. ed. rev. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

SOBRE A AUTORA

Danyelle Moura dos Santos - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

CAPÍTULO 8

A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA TOCANTINENSE

*Ricardo Ferreira de Sousa
Suiane Francisca da Silva
Luis Guilherme Mota da Silva*

RESUMO

A leitura é um tema multiface e muito necessário para a formação do sujeito leitor. Assim sendo, o objetivo principal deste estudo, advindo do aspecto dialógico e interativo da linguagem, busca compreender quais são as concepções de leitura e de leitor trazidas pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado do Tocantins. O interesse pelo tema leva em consideração o fato de que as discussões e as compreensões de leitura dos professores possam colaborar para o desenvolvimento dos estudos na área da linguagem. Esta pesquisa, à luz da Linguística Aplicada e subsidiada pelas teorias de leitura interativa e dialógica, numa perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem, pressupõe, a partir do estudo de caso, uma representação das concepções do docente atuante na escola pesquisada. Os pressupostos gerais do interacionismo e do dialogismo foram embasados por meio dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (2003) e de contribuições teóricas de autores que discutem sobre as concepções de leitura para o ensino de língua materna, como Menegassi e Angelo (2010), Freire (1989), Fuza, Menegassi e Ohuschi (2020), Leffa (1999), Kleiman (2016), entre outros. A partir da análise das vozes das participantes sobre as concepções de leitura, constatamos que as professoras, em sua maioria, revelam concepções com foco na interação e no dialogismo. Por outro lado, em alguns momentos, as professoras parecem desconhecer as concepções e os momentos do texto, do leitor e do autor, ficando muitas vezes no senso comum.

Palavras-chave: Concepções de Leitura. Dialogismo. Interação.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura é fundamental e indispensável para a formação do sujeito, pois, para um ensino reflexivo e crítico requer uma leitura aprofundada e ativa, de modo que, só assim, o texto terá sentido para o seu interlocutor. Em geral, o processo ativo da leitura implica numa relação interativa entre texto, leitor e autor, instigada pela autonomia e protagonismo de natureza responsiva de seus interlocutores.

Nessa perspectiva, considerando a leitura como modalizadora do sujeito no mundo, o objetivo principal deste estudo busca compreender quais são as concepções de leitura e

de leitor trazidas pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado do Tocantins⁴. O intuito desta investigação recai numa discussão e reflexão em relação ao processo e desenvolvimento da leitura, mas, especificamente, correlacionar as atitudes dos professores à concepção dialógica e interativa da linguagem.

Assim sendo, a dimensão das análises e dos resultados se voltam para a interpretação de duas perguntas: *“O que é leitura para você e onde ela acontece?”* e *“Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?”*, as quais refletem as compreensões e concepções de leitura das participantes. Essa ação requer das participantes a mobilização de etapas de conhecimentos que exigem interação e operações de ordem sociocognitivas que demonstrem à observação por analogia, inferência, síntese e análise da faculdade da linguagem, numa dimensão didática e pedagógica.

Posto isso, para a materialidade linguística do estudo se inscrevem as vozes de seis professoras de Língua Portuguesa, as quais apontam reflexões para os procedimentos da leitura no contexto escolar, foco da pesquisa e dos resultados que ela apresenta. Em Bakhtin (2003), as vozes podem ser compreendidas e depositadas na palavra, que, dialogicamente, é entendida no ato-resposta de seus interlocutores. Em uma manifestação verbalizada implicada nas atitudes e encontros particulares dos sujeitos, as vozes trazem em si uma multiplicidade de sentidos que circulam nos espaços sociais.

Ao colocarmos os dizeres das professoras sobre os processos de leitura em sala de aula, o estudo se unirá a vários outros trabalhos que buscam representar a voz docente em uma compreensão das práticas de leitura e dos processos interativos recorrentes de suas práticas. Com isso, apresentamos, por meio da interpretação, uma amostra representativa da leitura na unidade de ensino, evidenciando quais compreensões de ensino e de leitura prevalecem e quais são as implicações teóricas do estudo.

A seguir, discutimos a teoria, o aporte metodológico e os resultados.

ASPECTOS DO DIALOGISMO E DA INTERAÇÃO BAKHTINIANO

Pensar no dialogismo e na interação à luz dos pressupostos bakhtiniano é enxergá-lo como uma prática social em que os sujeitos do discurso se inter-relacionam em uma situação de enunciação. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 119), esclarece que a língua evolui

⁴ O presente trabalho é fruto de dissertação.

historicamente na comunicação verbal concreta. Sendo assim, a língua é algo vivo que está em constante mudança/transformações.

O conceito de dialogismo foi expressamente desenvolvido a partir dos estudos de Bakhtin e seu Círculo, com destaque para os escritos de Bakhtin e Volochinov. Com o dialogismo, o Círculo propunha desvencilhar a noção do pensamento filosófico-linguístico (pensamento interior que constitui a expressão do pensamento), portanto do sistema abstrato da língua e da enunciação monológica, o qual foi considerado como ponto de partida para o *pensamento filosófico subjetivismo-idealista* (língua idealizada, monológica, individual) e *pensamento filosófico objetivismo-abstrato* (língua adquirida, estruturalizada, imutável, estável), crítica presente na obra *Marxismo Filosofia e Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

A partir dessa perspectiva teórica, Freitas (1999) destaca que no pensamento filosófico-linguístico

[...] a linguagem não possibilita a interação verbal entre os sujeitos, pois não é concebida como uma via de mão dupla entre os envolvidos no processo. Prioriza-se apenas o locutor ou o emissor, não permitindo a enunciação do *outro*, que se mantém como a parte passiva no diálogo. Privilegia-se a categoria do *eu*, ao mesmo tempo em que se exclui a categoria do *outro* no processo linguístico ou discursivo (FREITAS, 1999, p. 17).

Compreende-se, então, que as duas abordagens teóricas não atendem às questões importantes da linguagem, suscetíveis de uma interação verbal e discursiva entre os sujeitos. Se antes, a tradição Saussuriana (estruturalista) considerava a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação monológica (interna ao indivíduo), portanto, subjetivismo-idealista e objetivismo-abstrato, em Bakhtin, chega-se à noção de língua enquanto fenômeno social, resultado da ideologia social e da interação verbal, interior e exterior à consciência do indivíduo, realizada por meio da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Em contrapartida à noção tradicional e estruturalista, Bakhtin e seu Círculo concebem a linguagem num pensamento concreto centrado nas relações dialógicas entre interlocutores (auditório, pessoas), a partir de uma perspectiva sócio-histórica e ideológica. Diante dessas transformações, o dialogismo se funda na materialidade da enunciação, sendo que “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 121).

Tendo dito, a situação dialógica será perpassada pela multiplicidade de enunciados. Trata-se, portanto, de um conceito que implica as relações dialógicas com a presença do outro nas manifestações discursivas, como aponta Fiorin (2020):

[...] todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciado, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu (FIORIN, 2020, p. 40).

Nessa perspectiva, o discurso constrói-se na palavra dada, “já dita”, que está na cadeia do dizível do seu interlocutor (o sujeito só existe enquanto discurso, são as outras vozes que o constitui na/pela interação imediata e social, a sua intenção depende da presença do outro).

Para explicar a perspectiva dialógica ou enunciativo-discursiva, considera-se o discurso como uma forma de interação verbal. Neste ato, a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125). Segundo Freitas (1999, p. 13), “a interação acontece entre os sujeitos, no processo dialógico, no amplo sentido do termo diálogo, ou seja, na enunciação ou em enunciações reais, na relação entre o *eu* e o *outro* através da mediação do signo verbal ideológico”. Esse signo verbal ideológico é a palavra que é entendida sob a mesma ótica linguística.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) enfatizam que o caráter dialógico e a interação da linguagem são marcados pelo seu momento sócio-histórico, ideológico, político e contextual, e revela a condição essencial do agir e intervir dos sujeitos no ato do discurso. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (2006) esclarecem que todo discurso é dialógico e a linguagem é o meio pelo qual a manifestação acontece. O diálogo é para os autores um ato cotidiano, social, linguístico e extralinguístico, pertencente a qualquer forma de discurso do sujeito.

Evidencia-se, portanto, que a linguagem deve ser observada a partir de um determinado campo da atividade humana da qual o sujeito participa. É necessário analisar os discursos (enunciados) que são produzidos dentro de determinadas esferas sociais e seus efeitos de sentidos: o complemento dado pelo discurso do outro; a intenção sociocomunicativa do produtor do discurso do texto (oral ou escrito); a quem ele se direciona, nas condições de produção e nos aspectos que se refletem os enunciados proferidos em seu total estilo, composição e objeto temático (BAKHTIN, 2003).

Em síntese, destacamos que o dialogismo e a interação são termos imbricados e constituem uma abordagem relevante para o ensino-aprendizagem, por isso, apresentamos algumas características da abordagem.

- O dialogismo implica em enunciação e discurso, portanto, se opõe a enunciação monológica (tradicional);
- O dialogismo concebe a linguagem verbal concreta e evolui na história da sociedade e na história da linguagem;
- A língua é considerada um fenômeno social, produto da ideologia e da interação verbal/social;
- No dialogismo e na interação, os interlocutores (as pessoas/auditório; falantes e ouvintes) exercem um papel importantíssimo na situação comunicativa;
- O dialogismo implica em presença do outro e uma compreensão responsiva, esta última movimenta atos de respostas ativas (imediate) e passivas (retardada);
- As relações dialógicas implicam em signo verbal ideológico (a palavra e as vozes);
- No dialogismo e na interação o professor é provocador e possibilitador de mediações e o aluno exerce um papel ativo;
- O leitor dialoga com o autor, com texto e o contexto social em que se encontra, exercendo funções de enunciadores e coprodutores do texto.

Com base no exposto, a seguir trataremos da presença do texto, do leitor e do autor na formação do sujeito ativo.

A LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO, DO LEITOR E DO AUTOR

Pela perspectiva dialógica e interativa, a leitura ocorre a partir da inter-relação entre o processamento ascendente (*bottom-up* - texto) e descendente (*top-down* - leitor) na busca de significados, ou seja, são considerados, simultaneamente, tanto os processos perceptivos (ascendente) quanto os processos cognitivos (descendente). Isso implica ao fato de que o significado não está nem no plano do texto e nem no plano do leitor, mas na relação interativa e dialógica dada entre eles (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25). Portanto, não basta só o leitor decodificar o texto lido ou atribuir sentido a ele, é preciso que o leitor interaja com o texto, com o contexto e com seus interlocutores (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva, ler não se equivale em decifrar e decodificar a palavra, mas em compreender os processos e as condições que se formam para o desenvolvimento da leitura eficiente, em um processo de constante verificação de hipóteses que leva o leitor a comprovação que de fato compreendeu o percurso realizado no conjunto da leitura.

Nessa tessitura, o leitor assume posições ativas diante do texto a fim de satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, passando o seu conhecimento de mundo e ao mesmo tempo somando com o conhecimento do texto. Este, por sua vez, compartilha o conhecimento do escritor para que some com o conhecimento do leitor. Nesse processo, concretiza-se, segundo Bakhtin (2003, p. 271), o leitor ativo, pois, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Diante disso, a leitura acontece no desencadear do processo dialógico em que sujeitos e linguagem interagem permanentemente.

Ao assumir no texto as atitudes compreensivas e responsivas, o leitor leva em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Essa relação dada pela interação e pelo dialogismo compreende o que seriam as vozes dos sujeitos no discurso, passíveis de serem correspondidas em diferentes textos que circulam e que geram sentidos. Neste modelo de leitura, subentende-se que os conhecimentos advindos tanto do leitor quanto do texto são importantes para o processo de leitura, na qual o aluno é levado a pensar e refletir sobre o que e para que responder as perguntas, tendo assim autonomia para se expressar diante do texto. Assim, “[...] o equilíbrio entre o dado (as informações anteriores, já conhecidas) e o novo (as novas informações/futuras proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 28).

Sobre a participação do autor na formação do leitor, Kleiman (2016) aponta “que é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tenciona conseguir” (KLEIMAN, 2016, p. 83). Portanto, é de suma importância que as marcas formais do autor estejam presentes no texto, pois, em uma produção de texto, o leitor percorre um trajeto que o leva ao caminho delineado pelo autor.

A partir do exposto, o dialogismo é uma contribuição para a formação do aluno leitor e para o trabalho do professor propositivo. Na leitura, somos enunciadores e coprodutores, pois, ao fazermos uso da voz primeira (escrita do autor no texto), temos a voz daquele que virá a ser a voz do leitor (minha voz), sob a certeza de poder mexer nas palavras do texto a

partir das vivências que deem sentidos ao texto. Isto é, o leitor cria e recria possibilidades no texto, ele constitui e confronta os sentidos que o autor deu ao texto. As palavras carregam sentidos variados que se formam nas contrapalavras do leitor, instigando as compreensões do mundo das palavras do texto em face às novas palavras que são dispostas.

No contexto escolar, a formação do leitor pressupõe diferentes atividades, posições e reflexões que permitem aos alunos uma interação, via texto, com os colegas e professores. Essa dialogicidade se manifesta numa resposta ativa (imediata) ou numa resposta passiva (retardada) (BAKHTIN, 2003). São as situações/condições de produção que definem o dizer do enunciador. Posto isso, ao considerar a participação plena do aluno numa aula, independente do objeto do conhecimento, propiciam-se condições para uma reflexão primorosa, uma argumentação consistente e objetiva, que, sob olhares críticos, tanto do aluno quanto do professor, chegam às respostas transformadoras da ação realizada.

APORTE METODOLÓGICO

A partir dos procedimentos teóricos e conceituais da metodologia da pesquisa, este estudo percorre o seguinte aparato investigativo: a pesquisa se enquadra na modalidade estudo de caso em educação, relativa ao campo empírico, em que seguimos a abordagem qualitativo-interpretativista dos dados coletados por meio do procedimento questionário e relatório para sua posterior análise. Ao fundamentar esse trajeto, alinhamos a fase exploratória atrelada com dados bibliográficos para constituir o *corpus* da revisão de literatura.

A pesquisa se ancora nos pressupostos do interacionismo e do dialogismo da língua(gem), respaldados pela teoria de Bakhtin e seu Círculo e de autores pesquisadores no campo das práticas de leitura na educação básica, como Menegassi e Angelo (2010), Freire (1989), Fuza, Menegassi e Ohuschi (2020), Leffa (1999), Kleiman (2016), entre outros.

Assim sendo, o procedimento inicia com a escolha do campo empírico, uma escola pública e de tempo integral localizada em Palmas, Estado do Tocantins. Após a seleção da unidade de estudo, partimos para visitas à direção de ensino para requerer autorização de pesquisa e aplicação do questionário com os professores de Língua Portuguesa. Diante disso, também realizamos os trâmites juntamente à Secretaria de Educação, Juventude e

Esportes do Estado do Tocantins, com a intenção de formalizar a autorização do pedido e a consecução das atividades na Unidade de Ensino (UE), parecer nº 015/2020/GFAP, SGD: 2020/27009/54602 da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa - GFAP. Além disso, a pesquisa possui permissão do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo de permissão CAAE: 32230820.8.0000.5519.

Nesse sistema, após os procedimentos legais, projeta-se junto aos professores de Língua Portuguesa, o instrumento questionário *on-line* do *google forms* para a coleta de dados em caráter descritivo, analítico, qualitativo e interpretativo (PÁDUA, 2016). Assim, acreditamos que os ecos discursivos das participantes concebidas pela aplicação do questionário via *google forms* frutifica como uma importante etapa desse processo, sem prejuízo nas escolhas e caminhos trilhados uma vez que os dados demonstram os objetivos alcançados.

Visando assegurar o anonimato das participantes, adotamos codinomes para se referir às participantes, são elas: Professora A12, Professora B13, Professora C15, Professora D21, Professora E24 e Professora F28.

COMPREENSÕES DE LEITURA DAS PARTICIPANTES

As análises representam as concepções de leitura das professoras participantes, de tal forma que esta etapa realiza uma busca significativamente mensurável à constituição da leitura na voz do professor e, por conseguinte, da formação do seu aluno proficiente, movimento que permite ao sujeito formador e ao sujeito formando uma certa sintonia para lançarem-se ao compromisso consciente do ensino-aprendizagem.

Destacamos que todas as respostas aqui apresentadas foram transcritas literalmente, conforme as participantes responderam. Sendo assim, as análises se fundamentam na materialidade linguística (trechos das vozes).

Nesse sentido, apresentamos as concepções das professoras a partir de duas perguntas: “O que é leitura para você e onde ela acontece?” e “Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?”.

O que é leitura para você e onde ela acontece?

A primeira pergunta procura apresentar a consciência teórica e prática do professor, que pode ser crítica/ativa ou não na formulação de uma resposta.

Seguem as respostas das professoras conforme a pergunta.

Professora A12: A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas. Acontece em sala de aula e em casa.

Professora B13: A leitura é essencial para mim. Acontece todo tempo, toda a minha prática cotidiana envolve leitura.

Professora C15: A leitura é de uma importância vital para processo na formação do leitor crítico, e que contribui para o desenvolvimento de termos leitores capazes de compreender, interpretar, sem deixar de mencionar a contribuição da leitura para seu conhecimento de mundo, isto é, a sua bagagem sócio cultural. A leitura acontece em todo lugar, a todo momento, a qualquer hora e dia, a leitura não se atribui como algo fixo, ela simplesmente acontece.

Professora D21: Leitura é algo libertador, e muito além de decodificar símbolos, pois ler é viajar no mundo da imaginação. Acredito que a leitura acontece o tempo todo no nosso dia a dia.

Professora E24: É mais do que decodificar códigos, é adquirir significados de contextos diversos, perpassa os muros da escola. Ela acontece desde o seio familiar, contexto social em que o indivíduo está inserido, no ambiente escolar, na vida.

Professora F28: É um estado de espírito! Acontece em um canto reservado da casa, mas às vezes no decorrer de uma viagem no ônibus, no carro, em uma praia...

Nas palavras das professoras A12 e C15, sinaliza-se uma concepção que corresponde ao movimento da interação leitora, uma vez que a leitura por interação ocorre quando o leitor realiza um trabalho ativo de decodificação, atribuição, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

No discurso da professora A12, há indícios de uma posição interativa, fonte de conhecimento e de criticidade, mesmo que de forma vaga, pois a participante não antecipa o conceito de leitura para dar base à discussão. A participante diz que “[...] a leitura é a descoberta de um mundo novo e tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas”. De modo subjetivo, essa afirmação pode corresponder à compreensão e interpretação dinâmica e criativa da realidade que compõe o sujeito. Segundo Freire (1989, p. 9), “a leitura crítica implica [em] percepção das relações entre texto e contexto”. Ademais, diante disso, tal construção envolve saberes linguísticos-sociais que tencionam o desenvolvimento de capacidades intelectuais e críticas do sujeito leitor (social). Menegassi (2008, p. 36) destaca que o processo de formação e desenvolvimento do leitor deve ser “acompanhado por instrumentos de avaliação mais

condizentes à realidade social em que vive, não ficando estanque ao ambiente escolar”. Esses saberes são concretizados a partir do olhar singular e criativo que o sujeito tem de compreender a realidade da qual faz parte, tendo em vista suas posições ativas/dialógicas com os interlocutores.

O bom leitor, no seu ato de ler, procura compreender, interpretar e argumentar criticamente o que foi traduzido pelo autor do texto, buscando atribuir uma leitura eficiente para um ato de conhecimento do que foi lido, ou seja, momentos de construção, desconstrução e reconstrução no/do texto (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Ao considerar a leitura como propulsora para a formação do sujeito, capaz de “compreender e interpretar” a realidade, e levando em consideração “[...] a sua bagagem sócio cultural”, a professora C15 concebe a leitura com foco na interação, que, por sua vez, convém às práticas sociais de natureza dialógica (BAKHTIN, 2003), o que difere apenas de adivinhações captadas sobre o texto com várias direções de sentidos para o texto, mas situa-se nas relações de sentidos do texto-leitor-autor.

Tal afirmação, só confirma que a leitura interativa e dialógica foge da concepção tradicionalista, prática, geralmente, seguida por muitos professores e escolas do país inteiro. Nestas palavras, deduz-se que ler para a professora implica em compreender e interpretar os elementos contextuais e entrar em sintonia com os sentidos do mundo, isto é, ao lermos, ativamos nossos conhecimentos de mundo, ampliamos nosso diálogo e assumimos posturas responsivas com relação ao contexto social e aos interlocutores do discurso.

Para a professora D21, assim como o pensamento de Freire (1989), “A leitura é algo libertador, é muito além de decodificar símbolos, pois ler é viajar no mundo da imaginação”. Ao fazer tal afirmação, a participante expande o processo de leitura indo além das etapas da decodificação individual, ou seja, a locução adverbial “além de” expressa uma ação que transcende a decodificação, avançando para as etapas da compreensão, da interpretação, da argumentação, das inferências e da construção de sentidos. Com essa relação, em atividade, o leitor reconhece a temática e as informações do texto e participa de sua construção, ao mesmo tempo em que ele faz uso de sua capacidade crítica, analítica e reflexiva, partindo para momentos de seleções, inferências, predições e confirmações no/a partir do texto, em outras palavras, o leitor realiza um movimento ativamente da concepção de leitura pela interação. Dessa forma, para a professora D21, o leitor é aquele que vai além da linearidade do texto (decodificação), o leitor é aquele que

atribui significado e interpreta o que lê a partir das visões de mundo e das interlocuções (autor-texto-leitor).

Na mesma direção do que foi apresentado anteriormente, para a professora E24, a leitura “É mais do que decodificar códigos, é adquirir/extrair significados de contextos diversos, perpassa os muros da escola”. Na voz da professora, os sentidos deslocam do instrumento da comunicação/ensino descritivo e normativo da língua, para a produção de significados e interações sociais diversificadas fora dos muros da escola, uma espécie de transposição de concepções e ensino. Na decodificação os sentidos que se encontram no texto focam em um modelo de leitura linear do sujeito, modelo ascendente (favorece a decifração da palavra, da frase, da sílaba e da letra). Para essa concepção, Leffa (1999, p. 18) afirma “[...] que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração”.

Ao contrário da extração, a atribuição remete ao conhecimento que ocorre de modo descendente (prevê o significado do texto na base das predições/conhecimento). Assim, para conceber a leitura como dialógica e interativa são necessários que os significados sejam produzidos pelos sujeitos leitores e seus aspectos sociais (sistemas autônomos e processos de significação do contexto interlocutivo), portanto, o leitor concorda, refuta e reformula uma ideia, uma hipótese, apresentando novas informações (parcial ou total).

Posto isso, a voz da professora E24 evidencia uma postura de processamento dialógico e interacional, cujo foco está na construção de sentidos com o meio em que o leitor se encontra. Nesse processo de extração de “significado”, conforme a professora supõe, o leitor extrai as informações do texto, mas não fica preso ao modelo, pois ele transcorre para outras possibilidades externas do meio social que denota uma formação ativa, indo além da mecanização do texto escrito. Ao leitor é permitido a reconstrução de saberes com as informações contidas no texto, ou seja, há diálogo de forma ativa do leitor com o texto ao concordar, discordar e compartilhar conhecimentos.

Ao contrário da interação e do dialogismo, o estruturalismo tende a centrar somente na perspectiva do texto, reproduzindo a ideia de um leitor passivo, um mero reprodutor, pois identifica o código escrito, ligando-o a um significado. Na leitura como decodificação, as informações se dão por meio da associação de palavra por palavra, elemento por elemento até chegar à compreensão do texto. O texto, por sua vez, é tido como uma espécie de mapeamento de informações gráficas em que o leitor passa o olho para captar

as informações, prática considerada como monológica e tradicional, pois não considera a interação entre autor, texto, leitor e sentidos sociais.

A compreensão do conceito de leitura nas falas das professoras B13 e F28, em parte, é repleta de uma resposta do tipo genérica. Ou seja, há um tangenciamento da teoria, não há uma resposta clara do que seja leitura com foco no texto, foco no leitor, foco na interação para as participantes, que demonstre conhecimento teórico ou prática associativa da concepção de leitura. Trata-se, expressamente, de uma resposta preta de reformulação, de complemento e de aprofundamento conceitual.

Menegassi (2008, p. 86) afirma que “a prática de docência em língua portuguesa exige do professor conhecimentos que nem sempre são alcançados durante a graduação universitária, e um desses conhecimentos diz respeito à leitura”. O não conhecer as teorias, conseqüentemente, interfere na prática docente, sendo necessária formação em serviço, pós-graduações para sanar as lacunas da universidade. Além disso, estamos em constantes transformações, rompendo paradigmas em relação ao ensino de épocas distantes.

Acerca do questionamento em que lugar a leitura acontece, as respostas concebem afirmações dos lugares mais habituais/prováveis, como a “[...] sala de aula, em casa, no decorrer de uma viagem, no ônibus, no carro, em uma praia...” (A12; B13; D21; F23), como aqueles de domínio sociocognitivo e/ou subjetivo: “A leitura acontece em todo lugar, a todo momento, a qualquer hora e dia, a leitura não se atribui como algo fixo, ela simplesmente acontece. [...] desde o seio familiar, contexto social em que o indivíduo está inserido, no ambiente escolar, na vida” (C15; E24). De fato, a leitura tende a se realizar na ação voluntária do sujeito e isso independe dos espaços físicos. A receptividade acontece nas vivências cotidianas e em diferentes esferas da sociedade. Um leitor pode pegar um voo de um continente a outro realizando uma leitura sem nenhum prejuízo, tendo em vista que seu espaço se delimita a sua capacidade de compreensão, interpretação e ativação de sentidos.

Diante das vozes apresentadas, percebemos certa restrição nas concepções de leitura, as professoras ora focam somente no texto, ora focam apenas no leitor. Por outro lado, observamos nas falas de algumas professoras que há indícios de uma concepção interativa, dialógica, responsiva e ativa, pois a leitura corresponde à compreensão de mundo dos sujeitos, às vivências que perpassam os muros da escola, indo além da extração do texto e do ensino tradicional.

Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?

Na sequência, apresentamos as respostas para a segunda pergunta, a qual dialoga com a primeira.

Professora A12: A leitura é importante porque é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo.

Professora B13: É por meio da leitura que tenho acesso ao conhecimento, novas informações e interação social.

Professora C15: A concretização da formação de leitores exige um processo educativo e ações que estimula o pensamento, a criticidade, a criação, a análise, a compreensão e interpretação, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, para o processo de ensino/aprendizagem e para formação de um leitor crítico.

Professora D21: Porque a leitura é a base de tudo. E o dialogismo só acontece mediante a leitura.

Professora E24: Porque através da leitura adquire-se mundividência, autoestima cognitiva, boa performance na escrita, etc.

Professora F28: Porque ajuda e orienta na forma de trabalhar com os estudantes.

A resposta para essa pergunta parece complementar a pergunta anterior, no entanto, ela envolve situações singulares e plurais que perpassam o nível linguístico, habitualmente situado para manifestar dizeres de natureza sociocognitiva e extralinguística. Com isso, para a professora A12, a leitura é importante para a formação e o desenvolvimento do sujeito porque ela “[...] é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo”. Isso significa que o ato de ler se concretiza quando há a junção de “elementos intertextuais, aqueles apresentados pelo próprio texto, e aqueles elementos trazidos pelo leitor. Ao possibilitar o diálogo entre texto e leitor, promovem-se a absorção e transformação de outros textos” (FUZA, 2010, p. 31).

Essa resposta se confirma no exercício de nossas atividades diárias, integrando-se às mudanças de atitudes; à construção, desconstrução e reconstrução por meio das relações entre as pessoas. Esse processo é responsável por inserir o sujeito em práticas discursivas que ultrapassam os desafios impostos. Diante disso, infere-se que a leitura reflete e refrata o mundo por meio de atitudes responsivas com o outro (interlocutores/pessoas/auditório) e com o meio (contexto social/coisas), implicando em projetos sociopolíticos de participações enunciativo-discursivas específicas.

Se para a professora A12 a leitura é o caminho para entender o mundo, para a professora C15, ela é a responsável por “[...] um processo educativo e ações que estimula o pensamento, a criticidade, a criação, a análise, a compreensão e interpretação, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, para o processo de ensino/aprendizagem e para formação de um leitor crítico”. Ao pensar na enunciação da língua, submetem-na à estrutura do pensamento. Ou seja, para que sua ação seja realizada, não se trata da unilateralidade da expressão do pensamento, mas da percepção e interpretação efetiva de seus interlocutores. A criticidade do leitor nato surge na interação com o seu interlocutor, numa resposta viva para um enunciado vivo (voz/fala) (BAKHTIN, 2003).

A leitura, como processo educativo, emana um conjunto de fatores ligados à situação imediata e às condições de produção do sujeito que se inter-relacionam por meio da linguagem. A linguagem, por sua vez, é essencialmente importante para as relações entre os indivíduos que, por meio do emprego da língua, efetua-se em diferentes campos da atividade humana: da comunicação, da jurídica, da estilística, entre outras. Assim sendo, segundo a professora, a leitura, enquanto possibilitadora de formação e desenvolvimento do leitor, incentiva o pensamento crítico e criativo, possibilita a aquisição da linguagem, facilitando a análise, a compreensão, a interpretação e a argumentação para o enriquecimento e variedade vocabular em situações verbais (orais ou de escrita).

Com base no que foi revelado, no Ensino Médio, a leitura se torna mais importante para a consecução de novas aprendizagens, pois, à medida em que avança a escolaridade, também aumentam as exigências de leitura, por isso se torna mais independente, evidente, consistente e eficaz por parte dos alunos. Para Batista-Santos (2019), a partir da leitura que o aluno realiza, espera-se, por exemplo, que este tenha a competência de compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível (coerente e claro), adequado às características de um determinado gênero de amplo uso social (informativo ou argumentativo) e que corresponda às expectativas socioculturais que recobrem a modalidade escrita formal da língua, ou seja, que o texto se mostre adequado em termos de morfossintaxe e de ortografia.

Ratificamos uma concepção semelhante à anterior em E24, “porque através da leitura adquire-se mundividência, autoestima cognitiva, boa performance na escrita, etc.”. Nessas palavras, temos, no cerne fundamental da leitura, um processo dialógico que permite a percepção dos fatos, da história, da sociedade, da linguagem e, conseqüentemente, da vida. Essa percepção se dá no espaço-tempo (cronotopo, em

Bakhtin (1998)): vivências de mundo do sujeito para a construção do seu eu fundamentado nas relações espaciais e temporais.

O que nos interessa nessa abordagem são os efeitos de sentidos discursivos que ecoam na fala da professora, uma vez que a leitura para ela ocasiona a construção de mundo real e determina suas escolhas alicerçadas nas experiências e performances. Ou seja, valendo-se de sua voz e de seus ecos ideológicos, a participante desenvolve/apresenta formas de comunicação atribuídas ao contexto sociodiscursivo do qual ela faz parte. Dessa forma, dada a relação do sujeito leitor com situações específicas, ao ler um texto e compartilhar das ideias que foram assumidas pelo autor, o leitor pode confrontar com outras ideias que contribuam para a elaboração de significados importantes para a construção social, isto é, pensar e agir ativamente.

Nessa assertiva, confirmamos nas palavras das professoras B13, D21 e F28, posturas conectadas aos modos de leitura para adquirir novos conhecimentos, extrair e atribuir novas informações, interagir com o contexto e organizar o trabalho e a convivência social (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas no âmbito deste estudo proporcionam-nos uma reflexão sobre as compreensões de leitura e os processos que dela decorrem. Ou seja, reportarmos às compreensões de leitura das seis professoras de Língua Portuguesa, que atuam numa escola pública tocantinense, para evidenciarmos suas concepções de leitura.

A abordagem, como vimos no decorrer do texto, condiciona o ensino para uma postura do professor mais atualizada e inovadora, que requer conhecimento de sua prática para um ensino-aprendizagem crítico, reflexivo e significativo. Diante que foi evidenciado, observamos que os indícios de uma concepção interativa e dialógica foram mais precisos nos discursos das professoras, o que corresponde à compreensão de mundo dos interlocutores (professor, aluno-leitor e texto-autor), em que as experiências vão além do nível textual, em significações contextualizadas.

Constatamos, no discurso da professora C15, uma noção do que seja leitura e sua importância na formação do sujeito. A participante entende que na aula de leitura deve haver a participação do texto-leitor-autor de forma que a aprendizagem envolva criticidade, compreensão, criação, análise e interpretação dos objetos do conhecimento no contexto sociocultural. Na mesma direção, as professoras D21, E24 e A12, acreditam que a prática

leitora é um processo de construção de sentidos e significações do mundo, o que equivale à presença da interação e das relações dialógicas dos sujeitos leitores e demais interlocutores. Por outro lado, as professoras B13 e F28 não possuem um entendimento claro das concepções de leitura, suas vozes, em parte, são genéricas e tangenciadas da abordagem teórica, prenhe de reformulação, complemento e aprofundamento conceitual.

Entendemos que para manter a prática atualizada, inovadora e propositiva, o professor precisa ter contato com a formação inicial e continuada para que esteja atento e apto às mudanças na educação. Não conhecer abordagens teóricas, conseqüentemente, interfere na prática docente, sendo necessário formação em serviço, para sanar as lacunas da universidade. Além disso, estamos em constantes transformações, rompendo paradigmas em relação ao ensino de épocas distantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BATISTA-SANTOS, D. O. Concepção de leitura e de leitor de monitores do programa de apoio ao discente iniciante na universidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1729-1749, out./dez. 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREITAS, A. F. **Palavra**: signo ideológico. Maceió: EDUFAL, 1999.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2010.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**. Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-141, 2008.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 18^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Ricardo Ferreira de Sousa - Mestre em Letras (UFT). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Graduado em Letras (Licenciatura plena - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) (UFT). Professor da rede municipal de Ensino de Palmas – TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5398691591027544>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-0792>. E-mail: ricardof@uft.edu.br

Suiane Francisca da Silva - Mestre em Letras (UFT). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Graduada em Letras (Licenciatura plena - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) (UFT). Professora da rede municipal de Ensino de Palmas – TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4635864517373136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-8279>. E-mail: suiane_s@hotmail.com

Luis Guilherme Mota da Silva - Graduado em Pedagogia (Fasamar). Professor da rede municipal de Ensino de Palmas – TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0274442537507233>. E-mail: luisguilhermecvd@gmail.com

CAPÍTULO 9

OS IMPACTOS DA COVID-19 NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Eric Tyrone Carvalho Mota
Maria do Desterro da Conceição Silva
Sara Regina de Oliveira Lima
Jônata Alisson Ribeiro de Oliveira*

RESUMO

Este artigo aborda os reflexos que a pandemia do novo coronavírus vem causando no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos meses. No intuito de compreender novos rumos metodológicos do ensino no atual contexto pandêmico, foram ouvidos alunos e professores. Para tanto, o presente trabalho busca compreender: 1) pontos positivos e negativos do sistema remoto; 2) quais metodologias contribuem para o processo de ensino-aprendizagem remoto; 3) quais desafios os profissionais encontraram para lidar com os ambientes virtuais, até então considerados para a maioria novas ferramentas de ensino. Dessa forma, se antes a questão era como garantir o acesso dos estudantes nas universidades, agora é como garantir o acesso ao conteúdo e plataformas digitais de ensino, já que o cenário atual demonstra uma caminhada para digitalização do ensino. Diante disso, constatou-se que as desigualdades sociais excluem boa parte da sociedade brasileira do acesso à internet, ferramenta indispensável no ensino à distância.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Desde o fim do ano de 2019 a comunidade internacional se depara, nas palavras do secretário-geral da ONU, Antônio Guterres (2020), com o maior teste que o mundo já enfrentou, desde a formação das Nações Unidas⁵, impondo ao mundo duras perdas humanas e econômicas nos mais variados setores da sociedade.

Para combater a disseminação da covid-19 foi instituído isolamento social, impondo restrições à circulação de pessoas, bens, mercadorias e serviços, gerando reflexos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Com o objetivo de minimizar o impacto do fechamento das instituições de ensino e o não cancelamento do ano letivo de 2020, além de visar à formação acadêmica dos alunos, o meio encontrado foi o uso de recursos tecnológicos através de plataformas digitais,

⁵Informações coletadas no site: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-plano-para-derrotar-o-virus-e-construir-um-mundo-melhor/> Acesso em: 13/08/2020.

aplicativos etc., solução adotada pela maioria das instituições de ensino e profissionais da educação.

Esse movimento, de utilização de aulas remotas, que surge de forma inesperada, é visto com receio por alunos, professores e responsáveis, embora o uso da internet tenha crescido no país nos últimos anos. Três em cada quatro brasileiros acessam a internet, o que equivale a 134 milhões de pessoas. Embora a quantidade de usuários e os serviços online utilizados tenham aumentado, ainda persistem diferenças de renda, gênero, raça e regiões⁶.

Nessa esteira é necessário observar com cautela os efeitos que a utilização de aulas remotas adotadas de forma tão abrupta vão ocasionar no sistema de ensino, quais os resultados que o ENADE apontará, já que sua utilização não foi obra de uma implantação lenta e gradual e sim imposta para combater os efeitos negativos da pandemia.

Então, o desafio que se apresenta aos políticos, aos alunos e aos pais é a seguinte indagação: como um país com o baixo nível educacional e com grande desequilíbrio na distribuição de renda vai combater a evasão escolar e garantir uma educação inclusiva e equitativa nesse cenário em que o abismo social se torna mais evidente? Partindo desses pressupostos, surge o seguinte problema de pesquisa: como a pandemia está impactando a vida acadêmica de estudantes de graduação da modalidade de ensino presencial?

Diante desse questionamento, tem-se como objetivo geral: analisar os impactos da covid-19 no sistema de ensino superior brasileiro na modalidade presencial e seus desdobramentos em ensino remoto. Desse modo, elenca-se como objetivos específicos: 1) identificar as principais dificuldades enfrentadas por discentes e docentes para se adequar ao ensino remoto; 2) caracterizar a importância da capacitação tecnológica de alunos e professores para a nova modalidade de ensino; 3) compreender os desafios que surgiram a partir da covid-19, no que diz respeito à aceleração do uso de tecnologias aplicadas ao ensino.

A PANDEMIA E OS IMPACTOS NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Impondo confinamento ao mundo, a pandemia do corona vírus obriga o fechamento de vários estabelecimentos educacionais, deixando milhares de alunos sem aulas em todo

⁶ Informação coletada no site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa#:~:text=Atualizado%20em%2026%2F05%2F2020,a%20134%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas>. Acesso em: 10/09/2020

o mundo, desde a educação básica ao superior, acrescentando mais um elemento ao rol que pressiona o índice de evasão escolar. Até o fim de junho de 2020, de 46 países avaliados no relatório, 52% deles haviam fechado suas escolas e universidades por 12 a 16 semanas e 28% as mantiveram fechadas por 16 a 19 semanas, segundo relatório da OCDE.⁷

Uma saída para combater os efeitos negativos da pandemia na educação e garantir a continuidade do processo educacional foi a implementação de algo já não tão novo, o chamado ensino remoto, que é um trabalho parecido com o realizado na modalidade de educação à distância (EAD). Essa modalidade de ensino vem crescendo ano após ano segundo dados do censo da educação superior realizado todos os anos pelo INEP. Uma portaria publicada em março de 2020 pelo Ministério da Educação traz as seguintes considerações:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

A partir do surgimento desse decreto, em caráter excepcional, surgiram algumas dúvidas sobre como seria o ensino formal no Brasil a partir daquele momento. Teria agora somente a modalidade de ensino EAD? Mas o que é EAD? Nos termos do artigo 1º do decreto 5622/2005 que regulamenta o artigo 80 da lei 9394/1996:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

A partir do trecho supracitado, observa-se que a educação a distância é uma modalidade em que a mediação, no processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da tecnologia. Porém, mesmo com a evolução da EAD, muitas instituições de ensino superior atendem a modalidade presencial, mas em tempos de pandemia, o contato físico torna-se um dos principais meios de transmissão do vírus. Dessa forma, universidades e faculdades tiveram que aderir ao ensino remoto, que segundo Arruda (2020):

⁷ Informação disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/09/08/brasil-esta-entre-paises-que-fecharam-escolas-por-mais-tempo-diz-ocde-uma-das-decisoes-mais-dificeis.htm> acesso em:10/09/2020.

As instituições privadas, como os grupos Kroton, Estácio e Unip, bem como Universidades tradicionais, representadas pelas Pontifícias Universidades Católicas de todo o país, definiram retorno às aulas mediado por tecnologias desde o mês de março. A maioria das instituições investigadas buscaram implementar educação remota, de maneira a diferenciar-se da modalidade EAD. Neste formato, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas lives, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 262).

Uma das características que difere o ensino remoto da educação a distância diz respeito ao fato de que o primeiro prioriza as ferramentas síncronas, isto é, alunos e professores presentes no ambiente virtual para ministrar as aulas e, principalmente, tirar as dúvidas dos educandos. Já a segunda modalidade utiliza as duas ferramentas (síncrona e assíncrona), além de contar com o auxílio de professor conteudista, tutor a distância e tutor presencial. Arruda (2020, p. 264) considera que “vamos, portanto, tratar da EAD com abrangência para a educação online e suas respectivas distinções que se constroem no contexto da pandemia.” Dessa forma, pode-se observar que estes novos tempos exigem também novas nomenclaturas e compreensões sobre o ensino.

No que diz respeito à implementação do ensino remoto no ensino superior, Arruda afirma que:

No ensino superior é possível perceber menos resistências à implementação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por atenderem pessoas adultas, que não se encontram em processo de formação inicial que envolve o contato físico, a movimentação do corpo e a socialização nos seus mais diferentes níveis – como é o caso da educação dos jovens na educação infantil, no ensino fundamental e médio (ARRUDA, 2020, p. 266).

Sabe-se que por ser um público adulto e a maioria com certo conhecimento dos meios tecnológicos contribui para uma aceitação e desenvolvimento mais rápido dos novos moldes que a educação faz parte em tempos de pandemia. Porém, é necessário ressaltar que ainda há alunos que não têm acesso à internet de qualidade ou até mesmo a um aparelho de celular, tornando-se impossibilitado para realizar as atividades exigidas através do ensino remoto. Corroborando com essa discussão, Torres, Costa e Alves afirmam que:

No que se refere a formação para o uso adequado de ferramentas tecnológicas para as aulas, os docentes foram orientados por tutoriais online e no melhor cenário as universidades criaram um grupo de apoio aos docentes e discentes. Vale ressaltar que nessas instituições, em momento algum, foi questionado a professores e alunos sobre acessibilidade tecnológica para acompanhamento do novo formato pedagógico (TORRES; COSTA; ALVES, 2020, p. 5).

Através dessas discussões, pode-se afirmar que a pandemia traz impactos negativos para a educação. Partindo do pressuposto de que se vive em um país em que há uma desigualdade social muito grande, muitos estudantes de graduação não possuem os equipamentos necessários para o ensino on-line e nem todos foram assistidos pela União e pelos Estados para realizar suas atividades discentes.

No que se refere ao direito à educação, esse recebeu atenção especial no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] (ONU, 1948).

Como um direito social de cada cidadão e da sociedade como um todo, cada indivíduo tem o direito de exigir do estado a prestação desse serviço para seu pleno desenvolvimento, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Neste período pandêmico, o exercício desse importante direito está sendo ameaçado. Embora o poder público e a sociedade em esforço conjunto tenham procurado maneiras para continuar o processo de ensino e aprendizagem, alguns obstáculos têm surgido ao longo do caminho.

Muitos professores que não conseguem adaptar o conteúdo para ministrar aulas on-line, pois não tiveram formação para isso. Os obstáculos, que são muitos, estão relacionados à falta de acesso à internet de qualidade, equipamentos tecnológicos, esgotamento emocional dos docentes, dentre outros.

O caminho da educação deve continuar sendo percorrido, porém, com a impossibilidade do retorno às salas de aulas com 100% de segurança para professores, alunos, gestores e familiares, a solução mais viável continua sendo o ensino remoto. Evidentemente, ainda precisamos avançar nas políticas públicas para que a educação chegue a todas as partes deste país que possui imensas desigualdades sociais.

METODOLOGIA

Quanto ao ponto de vista de abordagem, a presente pesquisa é qualitativa. No que diz respeito aos objetivos, a mesma é descritiva, pois através de um questionário com perguntas acerca do tema abordado, analisou-se e comparou-se as respostas de cada um. O questionário, elaborado através da plataforma *Google forms*, foi aplicado aos alunos do curso de graduação e professores de nível superior, que foram selecionados por suas vivências acadêmicas neste período e, também, por sua acessibilidade, já que estão na mesma instituição de ensino e se prontificaram a responder voluntariamente.

Os nomes foram mantidos em sigilo a pedido dos entrevistados. Através da entrevista, buscou-se compreender os impactos da pandemia para o ensino superior presencial. Dessa forma, o procedimento técnico utilizado foi o estudo de campo, pois, por meio de uma entrevista estruturada, apresentou-se algumas questões que foram respondidas pelos discentes e docentes, buscando alcançar o objetivo geral do presente no trabalho.

ANÁLISE DE DADOS

Procedeu-se a uma entrevista com professores e alunos da rede pública de ensino superior com base nas seguintes indagações:

1. Quais os pontos positivos e os negativos do ensino remoto?

Professor 1: Os pontos positivos estão relacionados às questões financeiras e comodidade. Por exemplo: evita gastos com transporte, lanches/almoço (caso seja pago e/ou seja integral); há a comodidade de está no conforto da sua casa, tendo mais flexibilidade. Ao mesmo tempo, essa flexibilidade, de poder está “assistindo” aula e também fazer outra coisa, como lavando uma louça ou cuidando de um irmão menor, acaba por prejudicar a aprendizagem, pois a atenção fica dividida. Outros pontos negativos são dinâmica do virtual. Às vezes, o aluno tem uma dúvida, mas não quer abrir o microfone e resolver escrever, sendo que a escrita é mais lenta que a fala e às vezes este deixa de lado o comentário ou dúvida, por conta da perspectiva que a plataforma realiza. E também questões relacionadas à saúde, seja ela visual, déficit de concentração e, principalmente, pelos diversos acontecimentos ocorrendo nesse momento pandêmico, e outros.

Professor 2: O ponto positivo é que o professor aprende a utilizar novas ferramentas, próprias para o ensino remoto. Essas ferramentas podem funcionar como novos recursos didáticos auxiliares no processo ensino-aprendizagem e que, posteriormente, podem ser estendidas para uso em aulas presenciais. O Google forms, por exemplo, é uma plataforma excelente para aplicação de provas e exercícios. Os pontos negativos, por seu turno, é que o ensino à distância não permite uma maior interação e participação do aluno nas aulas. Muitos fingem assistir aulas, deixando apenas o aparelho ligado; outros navegam em outras páginas na internet. Além disso, não tem como ter um bom aproveitamento em disciplinas práticas. A interação física é imprescindível, tendo em vista a importância da comunicação/interação. Recursos didáticos importantes que sempre estiveram presente na escola, como livro e quadro, também não poderão ser bem aproveitados.

Aluno 1: O ponto positivo é que muitos alunos moram em uma cidade e estudam em outra cidade... com o ensino remoto facilita no fato de não precisar se deslocar de uma cidade para outra. Da mesma forma é a situação de alguns professores!

O ponto negativo é que muitos alunos não tem uma boa internet, que dê para assistir às aulas. E, também, ficar 4, 5 horas assistindo aula remota na frente do computador ou celular é muito cansativo.

Aluno 2: Os pontos positivos estão relacionados à comodidade, assim como a possibilidade de buscar se envolver cada vez mais com o universo tecnológico na busca do ensino-aprendizagem. No que diz respeito aos pontos negativos, pode ser observado que há falhas na comunicação e, algumas vezes, torna-se impossível assistir uma aula síncrona por conta de problemas relacionados à conectividade. E quando a aula ocorre de forma assíncrona (fóruns, videoaulas) o aluno sente dificuldade, porque no ensino presencial ele tem um contato direto com o professor e passar por esse processo de adequação a uma nova modalidade é muito complicado

Analisando as respostas dos alunos e professores, pode-se observar algumas questões. A primeira delas é a questão da comodidade que o ensino remoto oferece em relação ao ensino presencial, já que naquele o aluno e professor podem ter acesso ao conteúdo em ambientes virtuais no conforto de seu lar, sem necessidade de se locomover até o prédio da instituição, evitando o contato físico com outras pessoas, o que se mostraria totalmente contrário às medidas de isolamento social adotadas neste momento.

Outro ponto levantado na entrevista foi a questão financeira que, sem dúvidas, é algo que não deve ser menosprezado. Filhos de famílias mais abastadas têm acesso ao conteúdo, instituições mais prestigiadas, internet e equipamentos tecnológicos que

auxiliam seu ensino e aprendizagem, realidade totalmente diferente da grande maioria dos discentes brasileiros que, em sua maioria, provém de camadas menos privilegiadas de nossa sociedade.

Assim, educação ainda se mostra muito cara para essas pessoas que, com pouca ou nenhuma renda, não têm condições de adquirir equipamentos tecnológicos ou internet de qualidade para que possam estudar neste período. Em muitos casos, a escolha é entre a educação ou a sobrevivência.

Porém, torna-se evidente que o ensino remoto trouxe a possibilidade da continuação das aulas e, também, teve a redução de gastos como alimentação, transporte, livros, etc. No entanto, a extinção desses gastos não faz com que ele seja acessível a todos, pois basta dar uma olhada nos sites de vendas, que será constatada a elevação dos preços dos produtos necessários à produção, divulgação e acesso de conteúdo digital. Observando a importância de metodologias ativas para o trabalho remoto, a segunda pergunta do questionário está relacionada a esse assunto.

2. Quais as metodologias que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem remoto?

Professor 1: Ao meu ver é muito complicado, pois no virtual é cada um por si, não há trocas entre colegas para depois com a turma e docente. Logo, as menos nocivas, apesar de bem complicado colocar em práticas são os métodos ativos, aqueles que envolvem os alunos em dinâmicas, rodas de conversas já pré-divididas, pois deixando em aberto pode-se ocorrer que ninguém se pronuncie.

Professor 2: O uso de músicas e vídeos são recursos interessantes e potenciais auxiliares nesse processo. Algumas plataformas como *google forms*, *meet*, *classroom*, dentre outras, são recursos fáceis de serem manipulados e servem como aportes para o ensino.

Aluno 1: Aulas mais curtas, e bem mais explicativas.

Aluno 2: Na aula remota a dinamicidade é muito importante, quando o professor busca inovar, apresentar conteúdos de forma simples e utilizando diferentes aplicativos, a aula se torna mais atraente.

A questão do ensino remoto mostra, em pleno século 21, que a internet já faz parte do nosso cotidiano. Muitos docentes não tinham qualquer intimidade com aulas virtuais, conteúdo digital ou plataformas digitais de ensino, aprendizagem e avaliação. Porém, em

pouco tempo além da necessidade de manuseio desses equipamentos era necessário também buscar métodos que contribuíssem para aulas mais dinâmicas e produtivas.

Isso se deu, principalmente, pela falta de planejamento na formação de professores que, em sua graduação, já deveriam estar mais familiarizados com esse método de ensino. Foi dado aos professores a missão de salvar a educação sem que fosse oferecido a eles o suporte técnico e a formação necessária, sendo necessário fazer investimento do próprio bolso para adquirir os equipamentos essenciais para aula e transformar cômodos de sua residência em salas de aula. O que sobrecarregou o orçamento familiar dos docentes e acarretou numa sobrecarga de horas trabalhadas, esgotamento físico e mental.

Nesse sentido, é necessário uma atenção especial à saúde emocional dos profissionais de educação que estão enfrentando uma sobrecarga de trabalho. Questões sobre depressão, ansiedade e esgotamento físico e mental devem ser levados em conta.

A questão da familiaridade com tecnologias da comunicação e manuseio de equipamento tecnológico também foi levantada junto aos entrevistados.

3. No que diz respeito às tecnologias, você se considera alguém que domina os principais ambientes virtuais utilizados para o ensino remoto?

Professor 1: Sim, de maneira parcial, eu sempre busco inovar minha prática docente, principalmente agora por se tratar de aulas remotas e perceber a grande dispersão tanto dos alunos, mas minha também, as dificuldades que esse momento traz juntamente com a modalidade acaba por promover isso.

Professor 2: Sim. Considero que as plataformas não são complicadas de manipular. Porém, é necessário que a instituição ofereça curso de capacitação voltado para o uso desses ambientes.

Aluno 1: Sim, a maioria das aulas remotas hoje está sendo pelo aplicativo WhatsApp, que é bem prático para todos.

Aluno 2: Não. No início tive muitas dificuldades até mesmo para acessar o Google meet, classroom e a plataforma da instituição na qual eu estudo. Hoje já consigo lidar melhor com os aplicativos e plataformas, porém é um processo que leva um certo tempo.

É evidente que a adoção desse método de ensino em todos os níveis educacionais encontra barreiras que vão desde o analfabetismo digital à falta de acesso aos mais pobres.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada hoje (29) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede.

Os dados, que se referem aos três últimos meses de 2018, mostram ainda que o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%.⁸

A partir das informações expostas pelo IBGE, é possível constatar que o ensino remoto deixará lacunas, assim como o presencial, pois muitos acadêmicos não têm acesso à internet de qualidade.

O ensino superior já contava com uma certa familiaridade com esse método de ensino já que pesquisas mostram que o ensino EAD é a modalidade mais procurada pelos brasileiros, porém aqueles que optaram por estudar na modalidade presencial, muitas vezes, é porque não contam com equipamentos adequados para o ensino a distância.

Em 2018, foram 8,45 milhões de matrículas no EAD do Brasil, representando um crescimento de 2% com relação ao ano anterior.

Dos 6,37 milhões de alunos matriculados no ensino privado do país em 2018, 30% estudam a distância.

Neste ano, o cenário atípico da pandemia do novo coronavírus tornou o ensino a distância ainda mais procurado. E algumas pesquisas comprovam isso:

Segundo dados da Catho Educação, de 21 de março a 6 de abril deste ano, houve um aumento de 70% nas matrículas EAD.

Segundo o Inep, 1,7 milhões de brasileiros fizeram matrículas no EAD nos primeiros meses deste ano

O Google apontou um crescimento de 130% na busca por ensino a distância⁹

Mesmo com tamanho sucesso e adeptos, a educação a distância enfrentou problemas no Brasil durante a pandemia. Não é fácil em um país de dimensões continentais como o nosso alguém da zona rural ter acesso a uma internet de qualidade igual aqueles que habitam a zona urbana.

A última pergunta feita aos docentes e discentes está relacionada à formação para o ensino remoto.

⁸ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> acesso em 07/03/2021

⁹ Informação disponível em: <https://unidaspeducacao.com/2020/08/19/a-evolucao-do-ead-no-brasil-e-no-mundo-2/> acesso em 05/03/2021

4. Houve curso de formação para alunos e professores, preparando-os para as aulas remotas?

Professor 1: Não, o mais próximo que ocorreu foram aulas que se dedicaram ao auxílio e compartilhamentos entre docentes e aulas.

Professor 2: Sim. Felizmente a instituição em que trabalho atualmente, teve essa preocupação de preparar professores no que diz respeito ao uso de ferramentas virtuais que auxiliem nas aulas remotas. Por outro lado, nem todo mundo tem acesso a uma boa internet e bons recursos tecnológicos, como celulares e computadores, para acompanhar as aulas. Infelizmente, o rendimento do alunado frente às aulas remotas tem caído muito nos últimos meses.

Aluno 1: Não houve nenhum tipo de preparação, nem para os alunos e nem para os professores.

Aluno 2: Sim, foi oferecido curso. No início eu considerava que o ensino remoto estava impactando de forma negativa, porém, ultimamente percebo que é possível aprender de forma remota e o aluno tem até mais autonomia no processo de aprendizagem. Através do curso oferecido pela instituição foi possível manusear melhor as tecnologias.

É certo que os métodos de ensino-aprendizagem nunca mais serão os mesmos pós-pandemia, pois o “novo normal” da educação nacional, certamente, cobrará um maior preparo e dedicação por parte de todos.

Novos métodos, tecnologias e equipamentos demandarão maior investimento público-privado e ensinamentos daqueles que serão responsáveis pelo projeto político do curso.

Investir na formação e aperfeiçoamento dos professores nesse momento de transformação sócio-histórica será imprescindível para que num futuro não tão distante a educação possa cumprir seu papel constitucional de formação do cidadão.

Dos desafios emergem as oportunidades, e este momento pandêmico é o maior desafio que a educação enfrentou nos últimos anos à medida que as ações de combate a disseminação da pandemia provocava danos a jornada da educação, provocava também a inquietação da comunidade acadêmica, sociedade civil, gestores e políticos para implementar medidas para mitigar ao máximo esses danos.

Assim, os questionamentos presentes neste trabalho foram direcionados para a percepção dos alunos e professores sobre suas experiências com o ensino remoto neste

período, para que pudéssemos observar os prós e contras do ensino nessa modalidade e qual a melhor maneira para que seja implementado.

Entretanto, devemos levar em consideração fatores externos que influenciam os métodos de ensino, o próprio parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020, p. 3), que preza sobre a reestruturação do calendário escolar e a organização de atividades não presenciais, afirma que “É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado”.

CONCLUSÃO

A educação tem uma importância inquestionável para qualquer sociedade que queira se desenvolver plenamente, contribuindo de maneira contundente na formação de seus cidadãos e na redução de mazelas sociais. Ela é ponte de onde estamos e onde queremos chegar, tem um poder quase que sobrenatural de transformar sonhos em realidade. Apesar de todas as dificuldades que a educação enfrenta, jamais deverá ser abandonada e nem deixada em segundo plano.

A pandemia do novo coronavírus chegou sem avisos e mostrou o quanto ainda precisamos evoluir neste campo para que possamos crescer como nação. Investimentos responsáveis são necessários, infraestrutura adequada, formação de professores e gestores. Esses são alguns pontos que devem ser observados para que tenhamos um sistema de ensino de qualidade e não deixarmos ninguém à margem do ensino.

Portanto, através da entrevista, em diálogo com as teorias abordadas, foi possível observar que a pandemia impactou a educação em todas as modalidades. No que diz respeito ao ensino superior, ela veio antecipar algo já previsto (ensino híbrido, uso da tecnologia em sala de aula), como também detectar que docentes e discentes precisam de formação para se adequar a essa nova realidade, assim como, apoio das redes estaduais e federais para que possam desempenhar suas atividades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede –**Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 257-275, 2020.

BRASIL, **DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL, **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 agosto. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://institutolegado.org/blog/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-integra/?gclid=CjwKCAjw95yJBhAgEiwAmRrutGVnzOFLdt4ixQQN4MRe1tRTQ4sRm2E208h1EMx5YS8M1Rhwj-l-pRoCkBMQAvD_BwE. Acesso em: 22 ago. 2021.

REUTERS, Thomson (org.). **Vade Mecun RT 2020/ Equipe RT. -17. Ed. – São Paulo: Brasil, 2020.**

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES; L. R. G. **Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19** Disponível: <file:///C:/Users/Dessi/Downloads/640-Preprint%20Text-929-1-10-20200531.pdf> Acesso em: 25 ago. de 2020.

SOBRE OS AUTORES

Eric Tyrone Carvalho Mota - Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí e Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Piauí.

Maria do Desterro da Conceição Silva - Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (2015), Especialização em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pela Faculdade de Educação do Piauí (2021) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2017).

Sara Regina de Oliveira Lima - Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí, mestre em Literatura pela Universidade Federal do Piauí e doutoranda em Letras.

Jônata Alisson Ribeiro de Oliveira - Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura brasileira e portuguesa (obtido em 2013) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

CAPÍTULO 10

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR EM UM ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

*Jacyara Santos de Oliveira
Camila Bitu Moreno Braga*

RESUMO

O programa de monitoria inclusiva em universidades públicas é voltado para auxiliar alunos regularmente matriculados em cursos de graduação que possuem algum tipo de necessidade especial. **Objetivo:** Oferecer suporte teórico-prático a docente da disciplina de Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica II do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). **Metodologia:** Trata-se de uma análise descritiva, do tipo relato de experiência, realizada a partir das vivências de uma discente-monitora. **Desenvolvimento:** Este relato de experiência aborda as ações aplicadas em uma monitoria inclusiva, durante o estágio curricular obrigatório do curso de graduação em nutrição. A aluna atendida pelo programa possuía o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. O estágio supervisionado, ocorreu em um hospital na cidade de Uberaba – MG, na ala pediátrica, com duração de 10 semanas. Devido ao diagnóstico tardio e inexperiência dos professores, a aluna apresentou dificuldades ao longo da graduação, resultando em um tempo de permanência estudantil de 7 anos, em um curso de 4 anos. As atividades de monitoria, inicialmente, foram realizadas no próprio ambiente hospitalar sendo orientada, na prática, sobre como proceder no atendimento dos pacientes. **Resultados:** Foi possível observar que o trabalho gradativo desenvolvido, teve grande relevância sobre o rendimento da mesma resultando em sua aprovação na disciplina. **Conclusão:** É importante frisar que a capacitação dos professores para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem se torna importante para que os mesmos tenham excelência de estudo assim como os demais alunos.

Palavras-chave: educação inclusiva. Ensino. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

A monitoria Inclusiva é uma modalidade de apoio ao ensino, que torna possível o acompanhamento exclusivo do graduando com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), atendendo as necessidades individuais de seus alunos, ajustando o compasso de aprendizado e assegurando uma educação de alta qualidade.

No ambiente universitário, a atividade inclusiva é recente, pois com a melhora de ferramentas para o adequado desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais na educação básica, houve avanço desses alunos até progredirem para o ensino

superior (TOMELIN, K. N. et al., 2018). É importante salientar que o processo de inclusão é um método complexo que carece de ações para cientificar que é direito de todos o acesso à educação (CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N., 2006).

O programa de monitoria inclusiva da universidade pública em questão atende os alunos devidamente matriculados em cursos de graduação e devem possuir algum tipo de NEE, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Podendo então, ser solicitado um monitor inclusivo nos conteúdos do currículo que apresentarem dificuldades de aprendizado.

A principal característica do TDAH é a resistente desatenção e/ou hiperatividade causando dificuldades de interação social, acadêmico e ocupacional (GREENHILL, L. L., 1998). Os casos constantes de TDAH diagnosticados na fase adulta têm sido tema de muitas pesquisas e debates (BIEDERMAN, J., 1998; GINGERICH, K. J. et al., 1998)

O objetivo desse trabalho é descrever a experiência de uma monitoria inclusiva realizada na disciplina de estágio supervisionado em nutrição clínica II em uma universidade pública, com relato único de monitoria até o presente momento nessa disciplina do curso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aspectos Legais da Inclusão da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais

A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e todas, e tem o objetivo de apoiar o desenvolvimento e preparo daqueles cidadãos que exercem a cidadania e a qualificação ao mundo do trabalho. O artigo 227, regulamenta que o Estado, família e sociedade devem dar prioridade à educação das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 1988).

O conceito de jovens é definido pela Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que criou o Estatuto da Juventude, incluindo na faixa etária: “as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade” (BRASIL, 2013a). Conforme o Censo da Educação Superior de 2018, no ensino presencial a faixa etária média nas universidades brasileiras é de 19 anos e na modalidade à distância é de 21 anos. Os concluintes tiveram uma faixa etária média de 23 anos no presencial e 30 anos à distância (BRASIL, 2019).

Porém, a luta pela reivindicação e garantia do direito à educação como direito de todos e todas continua fazendo parte das pautas atuais, sobretudo aos jovens com

necessidades educacionais especiais nas esferas do ensino superior. A permanência destes jovens nas instituições de ensino superior tem se tornado um grande desafio, apesar de se ter várias políticas públicas que visam à educação inclusiva (SILVA, E. M.; RODRIGUES, D. J. S.; SILVA, A. P., 2020).

De acordo com os dados do Censo Escolar e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2014 e 2018, a quantidade de estudantes com necessidades especiais aumentou em 33,2% no Brasil. Durante esse mesmo período, também houve um aumento de 87,1% para 92,1% de alunos incluídos em classes comuns. A cada ano esse número de alunos tem aumentado, em 2014 eram 886.815 alunos com altas habilidades, deficiência e transtornos globais. No ano de 2018 esse número chegou a 1,2 milhão, sendo que entre 2017 e 2018 houve um aumento aproximado de 10,8% nas matrículas (TOKARNIA, M., 2019).

Segundo Oliveira et al. (2016), as universidades têm avançado com extrema lentidão no que diz respeito à evolução do conhecimento das particularidades das necessidades especiais de seus alunos e devido a isso, acabam não conseguindo suprir integralmente as carências competitivas para a inclusão educacional. Além disso, os autores ressaltam que é preciso entender que ter uma necessidade especial não significa que os direitos devam ser reduzidos, pelo contrário, a nação tem a obrigação de realizar a promoção da assistência igualitária em todas as esferas da vida humana.

A importância das Ações Voltadas para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

É necessário maiores investimentos em ações que envolvem a acessibilidade. Essas ações incluem o acesso a informação, sensibilização, conscientização e conhecimento dos dispositivos legais além de políticas relacionadas quebra de barreiras, com o objetivo da promoção de alterações no regimento interno, no plano de desenvolvimento institucional das universidades brasileiras e no projeto político-pedagógico, em benefício de uma educação menos excludente (CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P., 2016).

Além disso, é importante que sejam mantidos diálogos entre a comunidade, representantes legais, gestores, corpo discente e professores dos campos educativos abrangendo às universidades, escutando os alunos com necessidades especiais, para que se possa construir variadas ideias entre as diferentes áreas do conhecimento,

compreendendo as proporções envolvidas entre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no âmbito educativo, possibilitando realizar novas pesquisas que auxiliem no fechamento de lacunas do conhecimento que inviabilizam as ações efetivas na inclusão educativa e social de pessoas com necessidades especiais (OLIVEIRA et al, 2016).

PROGRAMA DE MONITORIA INCLUSIVA

A modalidade de ensino inclusivo mais comum dentro da graduação é a monitoria inclusiva para disciplinas teóricas, que configuram a maior parte do tempo de permanência do aluno na universidade. Nela, o aluno atendido pelo programa tem o auxílio de um monitor que aborda os temas discutidos em sala de aula e assessora nos estudos do conteúdo programático, trabalhos e preparo para as provas teóricas/práticas que ocorrem ao longo do semestre.

Essas monitorias podem ocorrer em grupo, que somam os alunos de uma determinada turma ou de forma individual que configura a monitoria inclusiva em matérias teóricas. Durante a graduação a aluna participava das monitorias em grupo, mas sem muito sucesso e foi informada que poderia ter monitoria de forma individual depois do diagnóstico tardio de TDAH, próximo ao final das matérias teóricas.

PROCESSO DE MONITORIA INCLUSIVA EM UM ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O Início de Tudo

A discente inscrita no programa, possui diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. O ingresso da mesma na universidade pública se deu por transferência de uma universidade privada, onde também cursava nutrição. A decisão de fazer o processo seletivo de transferência de uma universidade particular para uma universidade pública, foi tomada após conflitos entre a aluna e professores da universidade privada, onde alguns docentes tratavam as necessidades da aluna de forma equivocada despertando o mais profundo sentimento de frustração, conforme descrito pela aluna.

Durante a graduação, teve histórico de reprovação em 4 disciplinas teóricas e em 1 estágio supervisionado obrigatório. A graduanda alegou ter tido dificuldade de aprender novos assuntos desde criança e que para auxiliar nos estudos sempre fazia aula de reforço escolar. Ao longo da graduação os níveis de complexidade aumentaram e entender

os assuntos ministrados se tornava cada vez mais difícil. Devido ao diagnóstico tardio de TDAH e inexperiência dos professores sobre o transtorno, o tempo de permanência estudantil na universidade pública foi de 7 anos, onde a duração mínima era de 4 anos.

Após o diagnóstico, a aluna procurou a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE para solicitar auxílio de um monitor inclusivo para as disciplinas teóricas somente. No último ano de graduação, os alunos são distribuídos em escala para a realização do estágio obrigatório.

Durante todo o semestre de estágios obrigatórios, a aluna teve dificuldades de adaptação no ambiente de estágio criando divergências com os supervisores locais, pela inabilidade dos mesmos lidarem com alunos com NEE. Além disso, devido ao transtorno, a aluna também tinha dificuldade na interação social com os colegas de turma/estágio resultando em isolamento social.

No estágio relatado aqui, durante a corrida de leito, procedimento comum na prática clínica, a estagiária apresentou dificuldade em realizar as atividades propostas. Após uma série de acontecimentos negativos nos estágios, o caso da aluna em questão foi discutido pela Comissão de Estágio e a Coordenação do Curso de Graduação e foi feita uma proposta da aluna ter um tempo de permanência maior nos estágios que durou 10 semanas (acréscimo de 6 semanas) e um acompanhamento mais próximo pelos professores supervisores dos estágios.

Com isso, a docente responsável pela disciplina e a coordenação do curso acreditaram que um auxílio exclusivo para a aluna seria de grande relevância para o aprendizado e aproveitamento do ambiente de estágio.

Processo Seletivo

Foram abertas as inscrições para o processo seletivo de monitoria inclusiva, por meio de edital, onde poderiam se inscrever somente os alunos que haviam cursado a disciplina e obtido nota final igual ou superior a 7. O processo de seleção consistiu em uma prova teórica sobre a disciplina e avaliação de histórico escolar. Após a seleção foram estabelecidas o começo das atividades de monitoria.

Desenvolvimento das Atividades

Inicialmente, foram feitos encontros diários com a aluna que aconteciam no próprio ambiente hospitalar. As atividades eram ensinadas na prática e a realização delas incluíam atividades comuns da rotina de um profissional da nutrição, por exemplo, o preenchimento da ficha de anamnese, exame físico, antropometria, cálculos de necessidades nutricionais, evolução e média de ganho de peso, cálculo de fórmulas e/ou dieta enteral, interpretação de exames bioquímicos e evolução nutricional diária do paciente.

É importante salientar que tais atividades foram executadas gradualmente, elevando pouco a pouco o nível de dificuldade sobre o tema abordado, sempre observando se o assunto exposto foi bem compreendido para que pudessemos prosseguir para o próximo conteúdo.

Atividades com Dinâmicas para Fixar

Para facilitar o entendimento, cada vez que a estagiária recebia um novo paciente, o mesmo era apresentado pela própria aluna para a monitora, ambas faziam uma anamnese, concomitantemente a aluna era conduzida no atendimento do paciente e posteriormente eram discutidos os aspectos necessários. Para realização dos cálculos, era de grande importância escolher ambientes calmos e silenciosos, conforme mencionado por Monteiro (2014), afastado de objetos/atividades que pudessem distraí-la.

Com auxílio do quadro branco e pincel, sempre nas cores vermelho e preto, os cálculos eram feitos em etapas para melhor compreensão. Algumas aulas foram realizadas em ambiente fora da universidade e para isso, a monitoria foi conduzida com um pequeno quadro portátil. É importante frisar que para que o diálogo seja eficaz, este dever ser executado de forma clara e direta, olhando diretamente nos olhos e usando frases pequenas e de fácil compreensão para que o indivíduo possa assimilar a fala considerando o déficit de atenção que o mesmo possui (SPINNLER, C.; CAMPOS, S. O., 2019).

Além dos temas abordados na monitoria, a monitora produzia vídeos explicativos com esses mesmos assuntos para fixar o conteúdo, ficando disponível para consulta nos horários fora da monitoria. Durante a monitoria foram utilizados recursos audiovisuais como por exemplo, os slides para ilustrar melhor a informação nutricional contida na embalagem das fórmulas infantis.

Foram propostos exercícios que deveriam ser solucionados ao longo da semana, gradativamente, que inicialmente eram resolvidos junto a monitora e com o passar do estágio passaram a ser resolvidos exclusivamente pela aluna e as dúvidas sanadas nas monitorias. As pessoas que possuem o transtorno, apresentam uma maior compreensibilidade para interagir e solucionar os problemas quando estes são apresentados de forma interativa. A partir disso, é considerável que sejam elaboradas atividades criativas, com imãs, desenhos, cores e estímulos que despertem a atenção e consequentemente seja possível acompanhar bem as atividades (SPINNLER, C.; CAMPOS, S. O., 2019). Cores mais fortes, como a cor vermelha, sempre eram usadas nos exercícios teórico-práticos propostos e no quadro branco.

Uma vez por semana era feita a corrida de leite, onde a mesma deveria apresentar o paciente para a docente responsável pela disciplina, estagiários de nutrição e residentes em saúde da criança e do adolescente. Durante a corrida eram mencionadas as ações realizadas com o paciente, esclarecidas as dúvidas, feitas as correções e foi possível acompanhar a evolução da aluna ao longo das semanas.

Algumas dificuldades foram enfrentadas durante a monitoria, como por exemplo, a fácil dispersão durante a explicação de um determinado assunto onde era necessário ter a habilidade de conduzi-la novamente para o assunto em questão. Além disso, havia dificuldade de fixação de conteúdos onde minutos após a explicação a aluna não se recordava sobre o que havia sido dito sendo preciso repetir o assunto algumas vezes.

Outro fator importante foi a impaciência com o prolongamento do prazo para término do estágio, se fazendo necessário explicar sistematicamente sobre o motivo pelo qual o tempo de estágio precisava ser ampliado. Ademais, devido a hiperatividade que a aluna apresentava em alguns momentos, foram necessárias conversas sobre a postura que deveria ser mantida na frente do paciente e de seus acompanhantes e também sobre a ética profissional onde assuntos delicados deveriam ser conversados de forma reservada somente na presença dos demais estagiários e docente responsável pela disciplina. Todas essas questões também foram trabalhadas de maneira gradual.

Encerramento das Atividades e Forma de Avaliação

Semanalmente haviam reuniões onde participavam a docente responsável da disciplina, monitora e aluna atendida pelo programa, no qual eram discutidos os aspectos que precisavam ser ajustados, sendo possível avaliar o desempenho da aluna por meio de

testes teóricos e orais (sem a ajuda da monitora), além de definir o que ainda necessitava ser ajustado.

Ao final do estágio, a aluna deveria elaborar um relatório final assim como os demais alunos e sem nenhum tipo de auxílio. A avaliação da disciplina consistia em condutas desenvolvidas durante o estágio e relatório final que somadas e feita a média das notas seria possível obter a nota final, resultando em sua aprovação na disciplina.

Visão da Monitora

A monitoria inclusiva foi de grande importância para o crescimento profissional e pessoal da monitora, trazendo uma experiência próxima das atividades de docência. De fato, a monitoria inclusiva se torna um desafio, no sentido de aprimorar a capacidade de se reinventar, de soltar a imaginação e criar um universo de possibilidades para ensinar um único assunto de diversas maneiras até que se chegue no objetivo, o aprendizado.

Para a monitora, monitoria foi sinônimo de muito aprendizado, esforço, companheirismo, persistência e realização. Acredito que o bom relacionamento interpessoal criado entre monitor e o aluno com NEE, faz com que tudo se torne um pouco mais leve. Talvez para melhorar o aprendizado da aluna atendida pelo programa seria interessante ter criado alguns jogos ou até mesmo músicas curtas, para que o conteúdo fosse fixado mais rapidamente.

CONCLUSÃO

É notório que o trabalho gradativo desenvolvido com a aluna, teve grande relevância sobre o rendimento da mesma. Com isso, observa-se a importância da capacitação dos professores e dos supervisores de estágio para poder auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem, e para que estejam conscientes das limitações desses alunos, para que os mesmos tenham assistência e excelência de estudo de acordo com os demais alunos. Além disso, é importante investir em chamadas para os monitores proporcionando uma experiência enriquecedora e podendo capacitá-los também para a docência e futuramente auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília - DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 out 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2018. Brasília: 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 01 out 2021.

BIEDERMAN, Joseph. **Attention-deficit/hyperactivity disorder: a life-span perspective**. Journal of clinical psychiatry, v. 59, n. 7, p. 4-16, 1998.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista Educação Especial, n. 27, p. 85-92, 2006.

GINGERICH, K. J. et al. **Diversity and attention deficit hyperactivity disorder**. Journal of clinical psychology, v. 54, n. 4, p. 415-426, 1998.

GREENHILL, L. L. **Diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorder in children**. Journal of Clinical Psychiatry, v. 59, n. 7, p. 31-41, 1998.

MONTEIRO, B. C. C. TDAH: **Proposta de tratamento clínico para crianças e adolescentes através da terapia cognitivo-comportamental**. Saúde e Desenvolvimento Humano, v. 2, n. 1, p. 101-108, 2014.

OLIVEIRA, R. Q. et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun., 2016.

SILVA, E. M.; RODRIGUES, D. J. S.; SILVA, A. P. POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS PARA JOVENS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 29, n. 3, p. 339-354, 2020.

SPINLER, C.; CAMPOS, S. O. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Desafios e Contribuições para Pais e Educadores**. Psicologado. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/psicopatologia/transtornos-psiquicos/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah-desafios-e-contribuicoes-para-pais-e-educadores>>. Acesso em: 17 jan 2020.

TOMELIN, Karina Nones et al. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente**. Revista Psicopedagogia, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

TOKARNIA, Mariana. Cresce o Número de Estudantes com Necessidades Especiais. **Agência Brasil**, Brasília, 31 janeiro de 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>>. Acesso em: 29 set 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Jacyara Santos de Oliveira - Mestranda em Atenção à Saúde pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-graduada em Nutrição Clínica pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Graduada em Nutrição pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Camila Bitu Moreno Braga - Doutora em Clínica Médica pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Medicina (Clínica Médica) pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Nutrição pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

CAPÍTULO 11

O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO): ATRAVÉS DAS APLICAÇÕES DE FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Pedro Henrique da Conceição Silva

Roberta Araújo e Silva

Aleandra Ribeiro de Sá

RESUMO

O assunto desenvolvido nesse estudo tem como foco central os aspectos metodológicos e pedagógicos para o ensino e aprendizagem da Geometria, sendo aplicada aos primeiros anos do Ensino Fundamental em plena Pandemia mundial, baseados então, nos estudos dos documentos responsáveis por padronizar a qualidade na educação nacional, sendo eles a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PCN (Parâmetro Curricular Nacional), pontuando métodos que possibilitam a efetuação do que está sendo especificado em ambos os documentos e trazendo a geometria para realidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta um software que proporciona o aprendizado através da Geometria Dinâmica. O programa em questão se trata do “Régua e Compasso” (software) de acesso livre. E como material pedagógico o Tangram, devido à diversidade de abordagens que o mesmo é capaz de disponibilizar ao docente. Os pontos levantados no corpo do trabalho objetiva um debate para demonstrar a importância desse conteúdo, as séries iniciais, mesmo com todas as dificuldades da Pandemia.

Palavras-chave: Ênfase. Pontos. Trabalho.

INTRODUÇÃO

O mundo está passando por uma grande transformação em diversas áreas, devido a Pandemia provocada pelo COVID-19, porém, principalmente na área de ensino. Mudando a estrutura de forma desafiadora, professores ensinando a distância, os objetos de aprendizagem agora sendo os meios tecnológicos, escolas fechadas. Nessa nova vida acadêmica para os estudantes, foi preciso elaborar uma nova forma, maneira de ensinar e aprender, direcionando uma nova visão para o processo ensino-aprendizagem, levando para análise das aplicações das aulas em tempo de pandemia, fazendo com que os professores buscassem uma nova forma de ensinar.

Diversos métodos são utilizados aproximando da realidade, de forma documental para o leitor, descrevendo suas técnicas de obtenção das informações e suas etapas que envolvem a abordagem qualitativa. A análise dos dados coletados pode ser de diversas

maneiras, dependendo do objetivo que deseja alcançar. A busca investigativa por caminhos para a análise de dados ocorre no estudo qualitativo, na forma de entrevistas, análise documental, questionários e outros.

Os documentos utilizados como base na pesquisa será o BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) para fundamentar os objetivos do ensino matemático de qualidade, expondo sobre a importância do aprendizado significativo de conteúdos com enfoque na Geometria.

Logo, buscar-se, uma discussão mais aprofundada sobre a temática e uma proposta contributiva inerente aos aspectos didáticos, metodológicos e pedagógicos da prática docente voltados para o ensino da geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aplicados durante essa Pandemia, que nos direcionou a um “Ensino Remoto”.

O presente Artigo é motivado pela inquietação a muito percebida sobre o ensino da geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente com o momento em que o Mundo enfrenta essa Pandemia do Coronavírus (COVID-19), que impossibilita aulas presenciais, porém gera uma preocupação mundial, em não parar geral, e que os alunos continuem no processo de ensino-aprendizagem.

Essas inquietações são frutos justificáveis em face de se constatar facilmente o fato de que os professores que atuam na primeira fase do ensino fundamental (do 1º ao 5º. Ano), são em sua totalidade professores apenas com formação pedagógica, ou seja, não são formados ou licenciados em Matemática.

O objetivo deste artigo, é mostrar aos professores do Fundamental (do 1º ao 5º ano) que poderemos melhorar o ensino de geometria de uma forma mais criativa e divertida, levando os alunos a descobrirem, medidas, figuras, nomes de algumas figuras, perímetro, área, ponto médio e outras usando Tangram e usando aplicativos que levam os alunos a um melhor processo de ensino aprendizagem, mesmo sobre essa Pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas propostas curriculares, a Geometria era por sua vez sempre deixada para serem vistas pelos alunos nos últimos tópicos, por muito tempo. Hoje, a aplicação dela de forma articulada com outras matérias, vem trazendo uma inter-relação que traz a geometria de uma forma mais vista e mais bem estudada. Hoje a importância da aprendizagem da geometria, não se permite que um conteúdo dessa magnitude seja menosprezado pelas atuais práticas docentes das escolas.

Conforme REIS (p. 31; 2016) a geometria é uma relação entre todas as áreas de conhecimento, e está presente na natureza, considerando que a construção do conhecimento de cada um é adquirida através das relações que o processo ensino aprendizagem é mostrado.

A Geometria dos tempos antigos foi surgindo de maneira intuitiva, e depois se tornando algo com definições e aplicação concreta, a sua evolução aconteceu para sanar os anseios da humanidade. As formas geométricas, arquitetura, natureza, na moda, e no auxílio para localizações. Quando aprofundamos nossos estudos em qualquer ciência se percebe que o desenvolvimento se relaciona com as necessidades tidas pelo homem, ou seja, todo o progresso na vida urbana, medicina, tecnologia, e entre outros, evoluíram para suprir necessidades para manutenção e sobrevivência no Universo.

De acordo com SOUZA; LOPO (2019, p. 01) a presença em nosso cotidiano da geometria, pode ser vista no ambiente natural, e que os conhecimentos geométricos são utilizados diariamente, sendo o estudo da geometria indispensável para o ser humano.

Como apresenta DE ARRUDA SANTIAGO, ONOFRE, DE SOUZA MACÊDO (2016 p. 46) sobre a presença da Geometria em nossa vida, justificasse um estudo mais aprofundado de conteúdos com essa temática. Sendo, que devido esse fator em seu processo de ensino e aprendizagem, deveria ser construído relacionando à matéria com o cotidiano. Retirando o peso do aprendizado que é considerado pelos alunos apenas como uma obrigação escolar, mas mostrando que o aprendizado ultrapassa a sala de aula, e que tem aplicação efetiva na vida do ser humano.

Para desenvolver os conceitos geométricos, as atividades lúdicas permitem à criança interagir com o meio, bem como se socializar com outras crianças, promovendo assim não somente o desenvolvimento cognitivo, como também a socialização. Assim, trabalhar com atividades concretas faz com que as crianças, ao manipularem os materiais, consigam construir suas aprendizagens com significação e apreendam os conceitos geométricos nessa interação.

Não é somente entender como resolver cálculos por intermédio de procedimentos e fórmulas, mas como expõem DIAS *et al* (2016 p. 300) a matemática tem uma linguagem própria que deve ser compreendida, pois existe a necessidade de interpretação matemática, o que é percebido como a grande dificuldade dos estudantes.

Os parâmetros curriculares servem como base de como se deve manejar os conteúdos para atingir o ensino aprendizagem. Esse documento na disciplina de

matemática objetiva tornar a educação brasileira com alto nível de padrão de qualidade, podendo assim competir com a formação escolar de países de primeiro mundo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL,1997) este documento serve para orientar as secretarias sobre a elaboração e construção do currículo escolar, podendo ser construído de acordo ao contexto local respeitando a diversidade cultural e regional.

Especificando também que a metodologia das aulas não deve seguir apenas o padrão de aula tradicional, mas sim abrangente através de novos métodos e procedimentos que venha trazer o conhecimento da disciplina.

Os PCNs expressam a importância do entendimento da disciplina de matemática, devido a sua função para o ser humano. E a sua ligação com os números, medidas, arquitetura, arte, tecnologia entre outras, então o desenvolvimento intelectual do raciocínio matemático conduz o indivíduo a compreensão do ambiente ao seu redor. O documento ressalta que no primeiro ciclo é importante trabalhar a construção das figuras na forma bidimensional e tridimensional, a partir dessas construções os estudantes venham a perceber suas propriedades, semelhanças e diferenças.

Este documento impulsionou a valorização do ensino Geometria que como relata COSTA & SANTOS (2017, p. 67) ficou três décadas praticamente afastado do currículo escolar, com isso trazendo uma grande lacuna na disciplina de matemática que se reflete até os dias atuais. Relata também que os PCNs incentivam os educadores a buscarem estratégias e inovações, que venham despertar o interesse do aluno ao aprendizado. Este tipo de abordagem citado anteriormente é mais eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, no entanto sabemos o quanto a realidade é diferente principalmente nas escolas de rede pública, em que as salas de aula são sempre lotadas, assim tornando difícil a ministração das aulas e gerando diversos outros atrasos no ensino.

Recomenda-se o diálogo com o intuito de conhecer os alunos para identificar suas carências e adotar métodos apropriados para sanar as suas dificuldades, entretanto o ambiente em questão tem uma realidade débil que precisa ser revertida. Que envolve capacitação dos profissionais, investimento na estrutura e materiais, entre outros pontos.

ZAMBON (2017, p. 03) define a BNCC como um processo de construção coletiva que aborda sobre questões curriculares, envolvendo não só questões de caráter educativo, mas culturais englobando temas que permeiam a sociedade atual.

CÁSSIO (2018, p. 242) determina a BNCC como um documento que padroniza o ensino nas escolas, objetivando com isso tornar o ensino de qualidade e acessível. Isto

devido às orientações dadas de como deve ser o andamento do trabalho pedagógico em todas as escolas, direcionando todas as etapas da educação básica, que envolve o Ensino Infantil até a conclusão do Ensino Médio..

Dentro da BNCC são expostos à presença de princípios que direcionam como deve ser abordada, as competências, de acordo com a etapa da escolaridade, a identificação das unidades temáticas. Em relação às unidades temáticas apresenta os objetivos de cada uma delas. Então a BNCC pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos básicos que todos os alunos devem ter direito ao acesso. Trazendo na construção do aprendizado que vai desde Educação Infantil até a finalização no Ensino Médio competências a serem desenvolvidas, com intuito da formação do aluno como cidadão capaz de atuar da melhor forma na sociedade.

A BNCC traz as dez competências que devem ser desenvolvidas:

- a) Conhecimento;
- b) Pensamento Científico, Crítico e Criativo;
- c) Repertório Cultural;
- d) Comunicação;
- e) Cultura Digital;
- f) Trabalho e Projeto de Vida;
- g) Argumentação;
- h) Autoconhecimento e Autocuidado;
- i) Empatia e Cooperação;
- j) Responsabilidade e Cidadania.

Para desenvolver essas competências o professor terá de fazer uma autoanálise sobre sua postura, comportamento e atitudes, para se adequar, pois não adianta só falar sem demonstrar com ações que é possível realizar elas.

Devido à implantação da BNCC serão necessárias mudanças na prática docente para se alcançar os objetivos propostos efetivando as dez competências exigidas.

A proposta oferecida pelo o Governo para a formação continuada dos docentes, se baseia na articulação de mecanismos que avaliem esse profissional e a ascensão em sua carreira. Destaca que deve existir a comunicação, entre os agentes formadores e entre federados e as secretarias, objetivando a capacitação desses profissionais.

Como se tratar de PCN's e BNCC em meio dessa Pandemia? São situações bem complexas e bem amplas, que serão aplicadas neste artigo, usando dois métodos que foram utilizados em salas de aula diferentes.

MATERIAIS E MÉTODOS

A forma aconselhável para se trabalhar Geometria, segundo o PCN exposto por PONTES & DA COSTA LOPES (2016, p. 01) é desenvolver ações que tornem o aprendizado dinâmico, realizado de maneira criativa, que instigue o aluno.

O primeiro método usa como recurso pedagógico o apoio da tecnologia, o segundo se trata de um material pedagógico que possibilite a execução de uma atividade prática. O intuito da apresentação desses métodos é proporcionar a abordagens de procedimentos que resultam na aprendizagem através de materiais manipuláveis e tecnológicos. Almejando como resultado um aprendizado que ocorre de maneira significativa, dinâmica e criativa.

Sobre o uso da tecnologia como recurso de aprendizado o PCN (BRASIL, p.44, 2001) que auxilia na visualização gráfica, e dispõe de mecanismos que tornem o cálculo mais rápido e eficaz. Desperta no aluno anseio em desenvolver projetos e atividades relacionadas à exploração e investigação para a obtenção do aprendizado.

Com os avanços tecnológicos vão surgindo métodos que possibilitam a Geometria Dinâmica, como software que oportunizam a visualização da estrutura da figura plana. A Geometria Dinâmica é um recurso que possibilita trabalhar a Geometria em conjunto com ambientes computacionais, que disponha a construção de objetos geométricos e sua manipulação, através de simples manuseio do mouse, permitindo a criação em tempo real, retirando o aluno do contexto da abordagem tradicional que a criação dos desenhos geométricos e efetuada apenas com régua e compasso, com esse tipo de recurso o aluno terá a oportunidade de manusear e construir figuras de geométricas, com ferramenta mais característica da sua geração que é os aplicativos computacionais.

O software escolhido como método para o auxílio do aprendizado, se trata do Car (Compass and Ruler) no Brasil conhecido como ReC (Régua e Compasso) por ser um programa livre que disponibiliza aberturas para a criação de figuras planas foi eleito para ser exposto como recurso para se trabalha a Geometria Plana, além da facilidade em sua obtenção por ser gratuito, assim adequado à realidade do núcleo escolar. Um fator determinante da escolha desse programa teve haver com a faixa etária que será

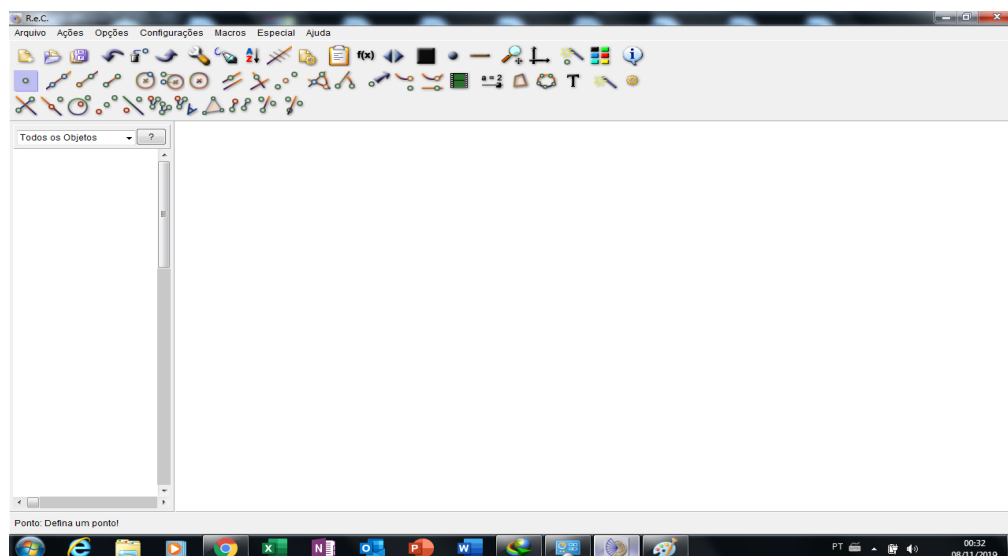
trabalhada essa ferramenta, pois o software possui uma interface intuitiva, e recursos mais simples se compararmos ao Geogebra, sendo assim o manuseio se tornar mais fácil, do que o Geogebra que é algo mais rebuscado para crianças.

ReC (Régua e Compasso) esse aplicativo foi desenvolvido pelo professor chamado René Grothmann, da Universidade Católica de Berlim, na Alemanha, com objetivo de disponibilizar uma ferramenta que trouxesse aprendizagem significativa, pois ele almejava que os alunos compreendesse os conceitos geométricos, e não apenas decorasse o conteúdo. O mesmo é compatível com os seguintes sistemas operacionais Windows, Linux, Macintosh, Solaris e entre outros.

Conforme TENÓRIO & RIBEIRO (2016, p. 48) existem requisitos que tornam esse aplicativo conhecido, devido a ser freeware, ou seja, possuir sua distribuição gratuitamente e open source tem o código aberto.

O aplicativo possui três espaços um referente à barra de ferramentas responsável pelos comandos, uma barra de ícones que serve para construção de figuras relacionadas à geometria plana e também a criação de reta, semirreta e segmento de reta, tem uma área de desenho que tem a função de construção e visualização da figura plana. A primeira impressão é que algo simplório comparado aos outros softwares similares, no entanto apesar da interface simples a abrangência e didática dele possibilita a compreensão dos conceitos básicos de Geometria Plana.

Figura 01: Interface do software Régua e compasso.



Fonte: Autor

A turma que iria seguindo tudo conforme o professor os orientava, se saiu muito bem. Usando computadores de vizinhos e até mesmo da própria escola, por causa da Pandemia, fazendo intervalos de uso de 5 em 5 alunos em horários diferentes, para não haver aglomerações. O laboratório da escola cabe 20 alunos, como iam 5 alunos eles ficavam intercalados de 4 em 4 computadores, obedecendo o distanciamento.

Com ele o docente trabalha conceito de retas: paralelas e perpendiculares, ponto e circunferência. Ao invés de construí com régua e compasso tradicional, o programa remete a construção dinâmica e interativa, o que torna o uso do mesmo um suporte para o desenvolvimento do conhecimento geométrico, pois em sua abordagem além da construção e visualização de estruturas pertencentes à Geometria Plana, também defini as relações como retas paralelas e perpendiculares.

A utilização de software pode proporcionar o apoio ao ensino da matemática, se destacando em especial a conteúdo da Geometria Plana, a vantagem de se trabalhar com o programa é que durante a sua manipulação a teoria pode ser estudada de forma prática.

No segundo caso, como prática e recurso pedagógico elegemos o tangram, pois o mesmo possibilita a construção de figuras planas. Um dos maiores desafios dos educadores é despertar a motivação dos seus alunos para o aprendizado. Objetivando isso o Tangram é um recurso que tem a capacidade de cumprir o objetivo de chamar atenção do estudante para o processo de aprendizagem, pois existem diversos meios de abordagem desse material que visam viabilizar a realização de uma aula dinâmica.

A versatilidade de conteúdos e de abordagem pedagógicas oferecidas por esse recurso são inúmeras na matemática, por exemplo, pode-se abordar conteúdos como figuras planas, área, perímetro e entre outros. A introdução do recurso pode ser feita com uma abordagem que desperte o interesse do aluno, aguçando sua curiosidade a partir da estória por trás do surgimento da ferramenta.

Relata uma lenda chinesa que imperador entregou ao seu servo uma placa, e ordenou que o mesmo viajasse por terras distantes a fim de encontrar a sete maravilhas do mundo, no decorrer de sua missão o homem meio que desastrado deixou a placa cair, essa se partiu em sete pedaços. No desespero tentou de todas as formas encaixar as partes que estavam quebradas. No entanto, não conseguiu voltar à estrutura original, mas em suas tentativas percebeu que os sete pedaços se transformavam em bichos, guerreiros, pessoas, casas e entre outros, ficou maravilhado e com isso retornou a sua terra. Chegando à frente do imperador mostrou a porcelana quebrada dizendo ao Rei que havia encontrado as sete maravilhas do mundo naquelas partes, o imperador também

ficou maravilhado com aquilo. E acabou não se irritando com o seu servo mesmo que ele tenha quebrado a placa.

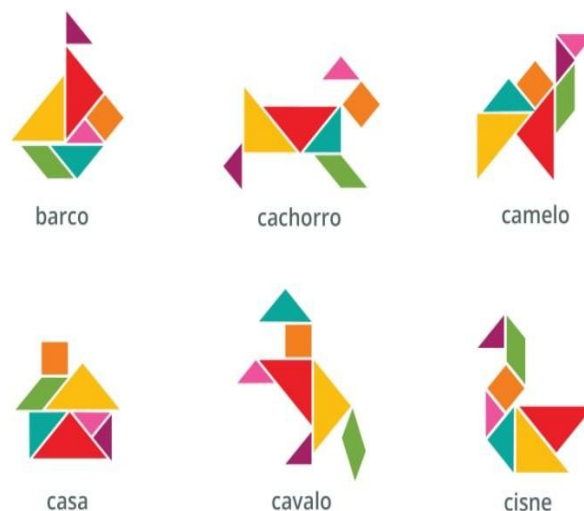
Com essa introdução sobre a estória da origem do tangram o educador poderá motivar os alunos, partindo de esse momento introdutório gerar uma aula dinâmica, com a proposta de criação de formas diferente com o jogo do tangram que uma espécie de quebra-cabeça que é capaz construir cerca de cinco mil figuras diferentes.

Figura 02: Tangram.



Fonte: <https://www.pequenosyogis.com.br/blog/a-lenda-do-tangram>

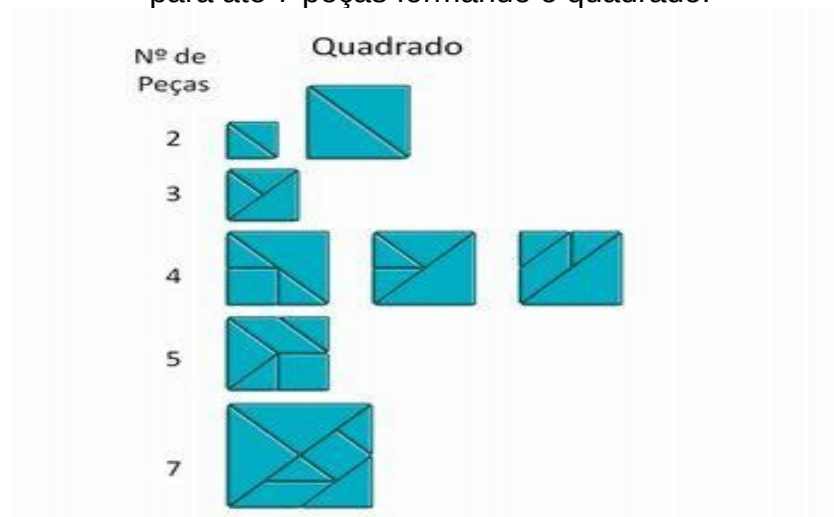
Figura 03: Tangram- Quebra-Cabeça com personagens.



Fonte: <https://www.pequenosyogis.com.br/blog/a-lenda-do-tangram>

Direcionar com as formas do Tangram que são 2 triângulos grandes, 2 pequenos, um médio, 1 paralelogramo e 1 quadrado, um desafio em que com a junção de peças em ordem decrescente forme as figuras planas presentes nesse quebra cabeça. Peças essas que foram elaboradas pelo próprio professor enquanto planejava usar esse método para os alunos. Deixando com que os alunos levassem para casa e quem quisesse, poderia fazer na própria escola, porém também, em horários escalonados, para evitar aglomerações. O aproveitamento dessa turma também foi um aproveitamento muito satisfatório, até um pouco melhor que o da primeira turma.

Figura 04: Tangram-Imagem do Desafio respondido para até 7 peças formando o quadrado.



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25696>

De acordo a PONTES e DA COSTA LOPES (2016, p. 04) existe uma necessidade de se trabalhar os conteúdos ludicamente, esse momento oportuniza uma aula mais leve, onde o estudante adquire o conhecimento.

A adoção de uma metodologia envolvendo o Tangram permite aos estudantes o desenvolvimento da concentração, raciocínio, coordenação motora e principalmente o entendimento do conteúdo. Disponibilizando também outras aptidões importantes que englobam escrita, construção, desenho, análise e diferenciação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção de materiais concretos cada dia tem sido um pouco mais frequente no meio escolar, a manipulação dos mesmos proporciona aos alunos interação e proximidade com objeto de estudo.

Descrever detalhadamente, as etapas para desenvolvimento do estudo, incluindo amostras, procedimentos e materiais necessários para a obtenção dos resultados. Ressalta-se que a metodologia deve ser clara o suficiente para que possa ser reproduzida.

Apresentar e analisar os resultados obtidos na pesquisa, com clareza e objetividade. Promover a discussão dos resultados, fundamentando com outros estudos, realizados sobre o tema, que corroborem ou não com as descobertas relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o ensino da Geometria está presente desde as séries iniciais, sendo assim deveria ser o conteúdo bem mais assimilado pelos estudantes, no entanto grande parte apresenta déficit no aprendizado.

Então foi colocado a utilização do Tangram e do software Régua e Compasso. No início da pesquisa o objetivo central era apenas discorrer sobre os aspectos didáticos e metodológicos do ensino e aprendizagem, porém ao aprofundar no assunto houve a percepção de contribuir relacionando dois métodos com a BNCC e o PCN. Por fim, o trabalho se tornou um texto que introduz uma análise sobre o ensino da Geometria Plana e disponibiliza meios para disseminar o aprendizado desse conteúdo.

No entanto, inserir a tecnologia sem um propósito real ou planejamento, pode ocorrer de se ter apenas uma aula diferente, porém nem o professor e o aluno acabam não conseguindo ter uma troca de conhecimento nesse momento. Sabendo que a manipulação do recurso objetiva a construção e interpretação dos conceitos matemáticos, no entanto, se não se alcançar esse objetivo todo o trabalho se tornará desnecessário.

O professor, nesse sentido, é mediador e sintetizador de conhecimento de informações, anterior à pandemia, agora esse papel ficou com o aluno, pois ele é quem decide a maneira que vai estudar e o tempo, espaço físico onde irá conduzir o trabalho.

O que leva ao otimismo no Ensino de Geometria nas séries iniciais, foi perceber nos próprios alunos o gosto por desenhar formas geométricas e identificar elas, o gosto pela

montagem no Tangram e novas maneiras diferentes deles veem o ensino de Geometria e Matemática.

A aprovação dos pais, e dos próprios alunos levou toda a escola a um empenho maior na obtenção de se ensinar Geometria e Matemática, e fez com que os alunos tivessem um ensinamento mais amplo e mais diversificado, mesmo perante essa Pandemia.

REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf>> Acesso: 21 set 2019.

COSTA, André P.; DOS SANTOS, R. O. S. A. Os níveis de desenvolvimento do pensamento geométrico de estudantes de uma Licenciatura em Matemática no Estado de Pernambuco: um estudo sob a ótica da teoria de Van-Hiele. **Educação Online, Rio de Janeiro**, n. 25, p. 63-86, 2017. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/download/297/162/>> Acesso: 13 out 2019.

DE ARRUDA SANTIAGO, Zélia Maria; ONOFRE, Eduardo Gomes; DE SOUZA MACÊDO, Luciana Maria. Tangram nas aulas de matemática: saberes geométricos no diálogo professor-aluno1. **Scientia Amazonia**, v. 5, n.1, 45-54, 2016 Disponível em:<<http://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2016/06/v5-n1-45-54-2016.pdf>>. Acesso em: 05 out 2019.

DIAS, Beatriz Cestari; CARGNIN, Claudete; FRIZZARINI, Silvia Teresinha. Reflexões sobre o ensino da Matemática. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 1, p. 298-309, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/8434/6100>>. Acesso: 29 set 2019.

Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 13 out 2019.

PONTES, Daniel Felipe Nogueira; DA COSTA LOPES, Sara Caroline. **USO DO TANGRAM COMO MATERIAL LÚDICO EM SALA DE AULA**. 2016. Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. 9 fls. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7241_4187_ID.pdf>. Acesso: 15 de out. 2019.

REIS, Regina Sallete Fernandes. **A Geometria na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/563/dissertacao_reis2_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 2 set.2019.

SOUZA, Adriana Moreira de; LOPO, Alexandre Boleira. A Geometria na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. In: **XVIII ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA E SUAS VERTENTES**, 18., 2019, Ilhéus, Bahia. A Geometria na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Ilhéus, Bahia: Sbem-ba, 2019. p. 1 - 1. Disponível em: <https://casilhero.com.br/ebem/mini/uploads/anexo_final/29ec92cbe7f01b7d5f6aacda9fbbca47.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

TENÓRIO, André; RIBEIRO, Maria Beatriz de Mattos Richa; TENÓRIO, Thaís. UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DO SOFTWARE RÉGUA E COMPASSO NO ENSINO DE TRIÂNGULOS. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 1, 2016. p. 44-58. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3233>>. Acesso: 13 out. 2019.

ZAMBON, Marinez Chiquetti, **Base Nacional Comum Curricular e o impacto nos processos avaliativos do INEP da Educação Superior**. 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Setembro 2017. 11fls. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?sequence=3>. Acesso: 04 out. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Pedro Henrique da Conceição Silva - Mestre em Ciências, Inovação e Tecnologia para o Amazonas pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Graduado em Universidade Católica de Goiânia (UCG). Docente no Instituto Federal Goiano (IFGOIANO).

Roberta Araújo e Silva - Doutora em Meteorologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Meteorologista da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Aleandra Ribeiro de Sá - Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

CAPÍTULO 12

EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM TEA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

Diego Sebastian Carvalho de Souza

Fabiane da Silva Campello

Jéssica do Carmo

Ricardo de Freitas Cabral

Ricardo José pereira Costa

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas para a inclusão dos indivíduos com TEA em todo o ciclo educacional, ou seja, do ensino básico ao superior. Isso significa percorrê-las historicamente entendendo suas motivações e evoluções até o tempo presente. O processo avaliativo foi realizado por meio de dados do INEP. A reflexão sobre uma política pública torna-se cada vez mais importante, pois seus instrumentos permitem mudar a realidade de uma sociedade. Um país cuja população estimada é de 211.000.000 de habitantes, de acordo com a ONU, 1% destes cidadãos são portadores de TEA. Isso significa que 2.110.000 pessoas aproximadamente são autistas. Essas pessoas têm direito garantido pela Constituição de 1988, em seu artigo 25, de receber um ensino de qualidade e almejar um futuro melhor. É por meio da avaliação e da discussão sobre efetividade, que o estado brasileiro apresentará condições de corrigir e melhorar seus processos, bem como suas políticas públicas.

Palavras-Chave – TEA; Efetividade; Política Educacional

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas – ONU (2013), estima que aproximadamente 1% da população em todo mundo possui o Transtorno de Espectro Autista (TEA). Isso significa que não há uma identificação eficaz, pois tal estatística é presumida. No Brasil não há dados sólidos para quantificar essa população.

As políticas públicas em relação ao TEA, vêm sendo construídas na área da saúde, por meio do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM(s), através da Lei 12.764/2012 - Berenice Piana que instituiu essa Política Nacional, a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Política Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/ 2015.

A política pública criada para atender a um indivíduo com TEA, no âmbito da educação, deve prever uma série de condições específicas, uma vez que esse aluno pode apresentar diversos comprometimentos que variam de indivíduo para indivíduo, conforme o grau de TEA apresentado. Algumas características são impactantes no processo educativo como a falta de interação social, a dificuldade de comunicação verbal e não verbal, e as dificuldades psicomotoras.

Por outro lado, como cidadão, a pessoa que se encontra dentro desse espectro tem o direito a uma educação de qualidade que promova o seu desenvolvimento intelectual, mental e emocional. Assim, a política pública para apresentar efetividade, deve ser um instrumento capaz de propiciar a esta população, meios de aprendizagem, estrutura adequada nas escolas em todos os níveis e incentivo ao desenvolvimento intelectual.

Esta pesquisa teve como objetivo discutir a eficiência das políticas públicas na esfera educacional para os possuidores de TEA. Pela dificuldade de obtenção de dados optou-se por não estratificar e graduar a severidade do transtorno, e sim, analisá-lo como um grande grupo. E como resultado da pesquisa a efetividade parcial das políticas educacionais em relação ao TEA.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

A pesquisa foi realizada dividindo-se em três etapas: a primeira consistiu na procura por artigos relevantes, já na segunda etapa realizou-se a escolha de trabalhos mais coerentes assertivos frente ao tema e assim, na terceira etapa foi possível a comparação entre métodos e resultados. Foram utilizadas as plataformas Google acadêmico, Scielo e Springer. As Políticas e a questão da deficiência

Segundo Brandenburg (2013) desde a década de 60, havia no Brasil uma discussão de como se tratar a questão da suposta deficiência e a necessidade de universalização do ensino. Assim, a opção governamental foi aderir ao conceito de integralização do ensino. Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024 / 61), averbou esta opção, ao estabelecer que a educação especial era dever do estado. Para fazer cumprir então a nova determinação, em 1971 foi criado um órgão pelo Ministério da Educação, por meio do art. 9º, da Lei 5.692, para analisar como os indivíduos

considerados especiais poderiam se integrar ao ensino universal. Entendia-se que condições especiais deveriam ser criadas.

Entretanto, como explicado por Camargo et al. (2020), a mudança significativa em termos de legislação no Brasil, veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ele explica, que a Carta Magna prevê o atendimento igualitário às demandas educacionais individuais das crianças. Fato este explicado por Barbosa (2017) ao examinar seu artigo 5º. Para ele, o direito das crianças, seja considerado típico ou atípico, é inalienável, por isso garantido a todas. Assim, o indivíduo possui pleno direito ao desenvolvimento, configurando-se um exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Neste contexto percebe-se que há uma relação com as atividades laborais, com o direito da educação voltado a um fim e não somente como direito à educação.

No decorrer da história, segundo, Romero et al. (2008), a questão da inclusão apresenta uma mudança de paradigma no cenário mundial, a partir da Conferência Mundial da UNESCO em 1990, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, tendo sido ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994.

Neste período as políticas públicas versavam sobre uma suposta deficiência do aspecto físico e mental do indivíduo. Correntes de pensamento e de pesquisadores da década de 1960, cuja ideia central partia da classificação do indivíduo segundo preceitos biológicos, psiquiátricos e psicológicos. O que agora no limiar da década de 1990, é refutada e desconstruída pelas teorias referentes à dimensão social.

Segundo Bruscato (2018), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi aprovado pela Lei 8.069/1990 com a finalidade de afirmar que a criança deve ser considerada cidadã, sendo responsabilidade do Estados e da sociedade conduzir e colaborar para sua educação. Logo, trata-se de um ser que tem necessidades de desenvolvimento. Essa concepção reflete-se no ensino, o que passou a garantir uma maior qualidade deste aos indivíduos portadores de tal deficiência.

Nesta perspectiva, o governo brasileiro promulgou a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a qual reafirma o conceito de inclusão. Por outro lado, também buscou uma solução técnica inserindo no sistema de ensino o atendimento e o acompanhamento pedagógico.

Para Coelho (2020), essa nova corrente de pensadores ressignificou o estudo da condição desses indivíduos com deficiências e distúrbios, pois tal dimensão social trazia consigo a ideia de que esta problemática excedia os aspectos físicos, expandindo-se à

dimensão social com todas as suas peculiaridades. Logo, a política educacional precisou adaptar-se a esta nova realidade.

Segundo Brandenburg (2013), no ano 2000, no Brasil, foi aprovada a Resolução nº 02, considerada um grande avanço em termos de políticas públicas, pois este diploma legal é caracterizado como pilar de uma educação inclusiva no Brasil. Dessa iniciativa foi promulgada posteriormente a Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Este definia como a oferta de educação especial poderia ser realizada: 1) participação nas classes comuns; 2) salas especiais; 3) escolas especiais.

Notam-se nessas pesquisas, que em um primeiro momento, a preocupação dos diplomas legais era garantir o ingresso desses indivíduos com necessidades especiais no sistema de ensino básico e fundamental, ou seja, até à sua adolescência. Contudo, não se registraram formas e estratégias para o ensino superior. Existe uma ideia de igualdade, mas não de interação.

Como aprimoramento dos estudos sobre as deficiências, transtornos e inclusão de alunos no ensino especial e regular, o governo brasileiro promulgou a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Segundo Camargo (2020), esta política tem como objetivo assegurar direitos, como saúde e educação aos indivíduos com deficiências, transtornos e superdotação. Neste diploma legal diferente dos anteriores a educação é assegurada em todas as escolas regulares de forma a garantir essa ideia para todo o ciclo de ensino.

O Transtorno do Espectro Autista TEA e a Política Pública de Educação do ensino básico ao superior

Para Ferrari (2007), a concepção de educação inclusiva, busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos. Neste processo educativo, por muito tempo a legislação brasileira considerou o TEA como uma deficiência interligada ao aspecto físico. Entretanto, para o autor refere-se a uma série de condições que comprometem a interação social, a comunicação verbal e não verbal, a fala e as habilidades psicomotoras, identificadas no período de zero a seis anos de idade.

Segundo Mello (2007), a utilização do termo “espectro” pretende demonstrar uma variação no grau e na maneira que o autismo se manifesta em cada indivíduo. Desta forma

as escolas devem possuir estrutura para receber o aluno e prover seu desenvolvimento de acordo com suas especificidades.

Para Shaw (2020), essa classificação passou a ser utilizada no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, tal mudança se deu pela heterogeneidade desses distúrbios, estando agora agrupado e conhecido como TEA. Com a Lei 12.764/2012, conhecida como Berenice Pina, os indivíduos com espectro autista formam um grupo dissociado dos deficientes físicos e portadores de outros distúrbios. Assim, para o diploma legal considera-se autismo:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos.

Com o avanço da educação dos indivíduos com TEA, essa legislação em seu artigo art. 7º, prevê multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos para os responsáveis das unidades de ensino que se recusarem a matricular portadores de qualquer deficiência.

Na teoria, como visto, existe um esforço traduzido em política pública para promover condições de permanência de um aluno com deficiência ou TEA nos ciclos básicos e fundamentais da educação. Entretanto, como direito universal o indivíduo também passa a possuir acesso ao nível superior de educação.

Para Silva (2020), algumas normativas e legislações criadas pelo governo são responsáveis por uma maior robustez na estrutura educacional de nível superior, como os três diplomas legais a seguir: Portaria nº 1.679/1999; Decreto nº 3.298/1999 e o Decreto nº 5.296/2004. A primeira, estabelece requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, como critério de aprovação nos cursos das Instituições de Ensino Superior-IES. A segunda, que obriga as IES a oferecerem metodologias e infraestrutura necessárias para esses alunos com deficiência conseguirem realizar as avaliações inerentes ao aprendizado e a obtenção de grau. Complementarmente esse diploma legal propõe incluir na grade curricular disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência. Por fim, o Decreto nº 5.296/2004, tem como finalidade, a inclusão no ensino da engenharia e arquitetura de elementos que garantam um olhar técnico sobre adaptações estruturais nas edificações para atender às necessidades desses usuários.

Para Freitas (2015), existem políticas governamentais com o objetivo de facilitar a entrada e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, como a Lei 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni). Este programa previa um percentual de vagas voltadas para deficientes. Outro programa instituído como ferramenta de política pública foi o “Programa Incluir”, instituído pela Lei 11.096/2005, voltada aos indivíduos com deficiência, propondo ações que garantam o acesso pleno de pessoas, bem como sua permanência nas IES. Em seu manual orientativo, tal norma prevê a adoção de medidas que garantam o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tal, se deveriam implantar medidas de apoio para garantir condições de acessibilidade, prevendo a adaptação dos espaços segundo as normas pertinentes, proporcionando uma maior autonomia a esses alunos, facilitando seu desenvolvimento acadêmico e social. Por outro lado, as IES também devem adequar seus projetos pedagógicos baseados no princípio norteador da inclusão.

Segundo Rocha et al. (2018), o ingresso de pessoas com TEA nas salas de aula das universidades ou instituições de nível superior é evento novo, e como tal, é necessário um posicionamento destas instituições de ensino. Os estudantes com TEA possuem suas limitações e sua adaptação ao ensino superior requer estratégias para que a relação ensino-aprendizado seja bem sucedida. Assim, a mão de obra disponível precisa estar qualificada, sendo necessário flexibilizar os procedimentos.

As políticas públicas devem ter, a diretriz de incluir e manter o aluno com deficiência ou com TEA nas IES, dispondo de diversos mecanismos ao longo do tempo, entretanto, seu êxito depende de uma série de fatores, como o grau do TEA, as condições físicas das instituições de ensino e preparo dos professores. Mesmo fundamentais, as políticas podem ou não ser traduzidas em números e resultados de forma efetiva. Talvez, por isso, a Política Nacional de Necessidade Especial - PNEE 2020, determine que as IES disponibilizem recursos humanos, técnicos e materiais para uma melhor oferta ao atendimento educacional, semelhante às políticas anteriores, especializadas a todos os educandos de necessidades especiais. No entanto, diferentemente das políticas anteriores, a PNEE ainda exige um setor responsável pelo planejamento, pela implementação, pelo acompanhamento e pela avaliação de suas ações, na busca por um maior controle desses processos.

A problemática relação entre a política pública e o diagnóstico

Para Coelho (2020), a inclusão de pessoas com TEA em classes regulares depende da especificidade dos indivíduos. O DSM-V (2009), divide o grau de autismo em três níveis: no primeiro exige-se apoio, mas não tão rigoroso, no segundo é exigido um apoio mais substancial, ou seja, a intervenção deve ser mais próxima, demandando mais recursos e adaptações. O terceiro nível possui uma exigência maior, pois devido à dificuldade do grau de transtorno apresentado, exigir-se-á uma maior adaptação, sob pena de inviabilizar o processo educativo.

Para conseguir dados mais efetivos sobre a presença de alunos com TEA no sistema de ensino, Santos (2018) utilizou-se de software para analisar os dados do censo do INEP, conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Total de matriculados em todas as séries com TEA

Matriculados com TEA - Em todas as modalidades de ensino									
Regiões	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total de matriculados
CO	1952	4044	4906	5120	4831	5135	7085	8059	41132
NE	6630	11835	14527	16292	16114	19103	23328	28035	135864
N	1681	4087	5194	5724	5585	6147	8055	9833	46306
SE	31163	24511	20035	21586	22485	26708	39025	47584	233097
S	3615	5155	6507	7394	7651	9317	13210	15623	68472
Total de matriculados	45041	49632	51169	56116	56666	66410	90703	109134	524871

Fonte: Adaptado de Santos (2018).

Os indivíduos com TEA, antes tratados como portadores de doenças e deficientes, ou seja, integrantes de um grande grupo estatístico, passaram a ser vistos como TGD, ocorrendo assim, uma estratificação. Contudo, com o avanço das pesquisas em saúde transformou-se a forma de percepção e com isso, sua contabilização, refletindo diretamente nas estatísticas do INEP, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Estatística INEP

	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.818	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851
Transtorno do espectro utista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/Altas Habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

Fonte: Política Nacional de Necessidade Especial - PNEE 2020 (2020)

Segundo a PNEE (2020), até o ano de 2018, houve uma concentração de síndromes que em 2019, passou a compor o Espectro Autista. Na tabela 1 o total de matrículas nesses anos foram agregadas no Autismo.

O que pode se transformar em um fator limitador para a adaptação desses alunos. Entende-se tais processos a partir do avanço natural da ciência, podendo, contudo, ser passível de uma miopia na concepção da política pública, bem como uma deficiência na distribuição dos recursos. Surge assim uma questão apresentada pela Política Nacional de Necessidade Especial - PNEE 2020 (2020).

A questão fundamental é 'como' atender aos educandos da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional.

Por isso, as pesquisas realizadas pelo INEP na educação básica, não estratificam as categorias de forma confiável, pois ainda há dúvidas como classificá-las, isso se comprova uma vez que há mudanças entre o CID 10 e o CID 11, que reclassificou o TGD, passando a ser considerado como TEA.

Como explica Barbosa (2018), os números oficiais e as pesquisas da área da Educação Especial e Inclusiva elucidam principalmente a condição desses alunos na educação básica, entretanto, pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com TEA no ensino superior, o que consequentemente dificulta a criação e a consolidação

de políticas públicas que contemplem ações que contribuam para uma educação inclusiva também nessa modalidade de ensino. Por meio da Lei 13.861/2019, os censos demográficos devem a partir de então incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista consonantes. Para Santos (2020), trata-se de um avanço para os indivíduos com TEA, pois o censo é a principal fonte de dados sobre a vida da população brasileira.

Efetividade de uma política pública

Segundo Marchesan (2019), com a Constituição Federal de 1988 o país ampliou consideravelmente a implementação de políticas públicas. Isso se explica pelo aumento vertiginoso dos direitos sociais, pois iniciou-se um estado de direito, após um período de governo militar. Com isso, a educação tornou-se ainda mais importante no âmbito das políticas públicas. Como direito universal e essencial, a educação é a força motriz para aumentar o desenvolvimento social e humano.

Por isso, é crescente a necessidade de avaliarem-se as políticas públicas, pois elas devem corresponder às demandas da sociedade brasileira. A política pública no âmbito da educação atende a expectativa da sociedade como um todo, pois em sua estrutura básica é dividida em ciclos que estão presentes do berçário ao ensino superior, ou seja, por mais de 20 anos na vida de um indivíduo, como fruto do pagamento de impostos.

Segundo Ramos (2012), a avaliação é um instrumento, que consiste em um processo que garante a eficiência e a qualidade da gestão pública. Ela permite avaliar a efetividade das políticas implantadas e seus resultados. Faz parte do processo de comunicação, do cômputo e ações de governo.

Para o BNDES (2019), as dimensões de desempenho do processo avaliativo são a economicidade, a eficiência, a eficácia e a efetividade. Formadas desde a sua concepção, resultados, aquisições e insumos, um modelo lógico de intervenção, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Modelo lógico de Atividades



Fonte: BNDES (2019)

Segundo Cunha (2006), dentro do processo de implantação de uma política pública, a avaliação possui um papel fundamental, pois por meio dela é possível corrigir o planejamento e com isso realizar as tomadas de decisões, buscando alternativas para melhorar seus procedimentos.

Para Figueiredo (1986), a relação entre o resultado prático de um programa e sua implementação consiste em uma avaliação de efetividade. O que determina o sucesso ou fracasso na vida da sociedade e na política pública implementada. Com a efetividade de uma política pública pretende-se ao menos uma mudança das condições sociais. Assim, pode-se concluir que no caso das políticas de educação o resultado são pessoas desfrutando de sua universalização com qualidade. Uma inclusão substancial e crescente.

A avaliação da efetividade analisa a relação entre a prática da implementação de um programa e seus resultados, ou seja, do sucesso ou do fracasso no que se refere às mudanças nas condições de vida das sociedades atingidas pela política implantada.

Para Sano e Montenegro Filho (2013), a efetividade de uma política pública está relacionado com seu impacto, para se poder mensurar o valor de um investimento social. Para ele, a principal dificuldade no processo de avaliação está em perceber de forma assertiva as ações e as mudanças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As políticas públicas no Brasil, em relação à inclusão e a educação especial até a constituição de 1988, foram elaboradas com base nas garantias dos direitos fundamentais do indivíduo, alicerçadas nas constituições vigentes à época, a ideia principal era garantir recursos para a sobrevivência dessas pessoas. Em termos educacionais, o real avanço,

veio após a constituição de 1988, posteriormente com as Leis 12.764/2012 e 11.096/2005. Sem uma estratificação capaz de garantir efetividade real, uma vez que são números gerados que atendem a um universo amplo e não a um específico do indivíduo com TEA. Para a análise da efetividade de uma política, não só resultados devem ser discutidos, mas o alcance de objetivos, como apresentados na Figura 2. Os resultados devem ser mensurados, como vistos na Tabela 1 e na Figura 1, existe uma maior inserção dos indivíduos com TEA no sistema de ensino. Mas, não há uma mensuração sobre o término e as condições de ascensão destes ao ensino superior e, conseqüentemente ao término dessa etapa. Trata-se de um espectro recentemente reclassificado que dificulta a estratificação e assim a formação de uma política pública mais assertiva.

O indivíduo com TEA, ainda possui uma especificidade, que é a divisão por níveis de severidade do espectro, o que dificulta a adequação e a estruturação dos ambientes e profissionais de educação. Com isso, a política pública tem resultados, mas o ponto focal, ou seja, os alunos com TEA, do ensino básico ao superior não estão amplamente atendidos, pois segundo a ONU, 1% da população mundial apresenta tal transtorno.

A Lei 13.861/2019, pode determinar uma política pública mais assertiva, uma vez que proporcionará a estratificação dos dados dos alunos com TEA, quando será possível a elaboração de objetivos mais específicos para essa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de educação para indivíduos com TEA no Brasil possuem uma efetividade relativa, tendo provocado o aumento na quantidade de alunos nos bancos escolares do sistema de ensino. Porém, não têm se mostrado efetivas em garantir uma adequação desta população ao sistema de ensino. Entretanto, com o aprofundamento a ser realizado pelo novo censo, bem como uma análise das demandas mais específicas, poderá ser possível a elaboração de políticas públicas mais efetivas e eficazes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Heloisa Fonseca. **A Inclusão de pessoas com Autismo no Ensino superior: Percepções Discentes sobre o Ingresso à Universidade.**2018.

BARBOSA. Jefferson Nóbrega. **O Direito à Educação da Criança e Adolescente com Deficiência: Uma Análise da Inclusão Escolar no Centro de Educação Especial Integrada Geny Ferreira.** Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.2017

BNDES. **Conceitos e metodologias de avaliação aplicáveis ao financiamento de exportações de serviços.**2019

BRASIL. Presidência da República. Lei nº11.096. **Programa Universidade para todos (PROUNI).** Brasília, DF: Presidência da República, 2005a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020 BRASIL. MEC. **LDBEM. Lei 44.024.**1961

BRASIL. MEC. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**2001

BRASIL MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5692.** 1971.

BRASIL MEC. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069.** 1990

BRASIL. Presidência da República **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições** 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13861.**2019.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.296 de 20 de dezembro de 1999.**

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298 de 20.** 1999.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro De 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**

BRASIL. Ministério da Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2018

BRANDENBURG, Laude Erandi. et. al **A História da Inclusão x Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Congresso Estadual de Teologia.2013

BRUSCATO. Andrea. **O Direito à Educação Inclusiva.**2018

CAMARGO. Sígla Pimentel Höher. et. al. **Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores.**EDUR.2020.

COELHO. Anelise Barbosa. **Transtorno do Espectro Autista: Educação e Saúde.** Revista Gestão & Saúde.2020

CUNHA, C. G. S. da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil.** George Washington University: Programa Minerva, Washington, p.1-41, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>>. Acesso 11/07/2021.

DSM-5. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5ed.2009 Marian A. L. Dias Ferrari. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.**2007

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. C. **Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica.** Revista Fundação João Pinheiro, Campinas, v. 1, n. 3, p. 108-129, set./dez. 1986. Disponível em: <<http://www.josenorberto.com.br/ac-2007-38.pdf>>. Acesso em: 08/07/ 2021.

FREITAS, Meirielen et. al. **Políticas Públicas e as Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no contexto brasileiro.**2019.

MARCHESAN, F. et.al. **Avaliação da efetividade de uma política pública: ação afirmativa para a agricultura familiar no Campus Concórdia/IFC.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 36.2019

MELLO. Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático.** AMA.2007.
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. The World Bank. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.**2013.

RAMOS. Marília Patta.et.al. **O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil.**2012

ROCHA, B. R. et.al. **Universitários Autistas: Considerações sobre a Inclusão de Pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do Docente nesse Processo.** Revista Educação em Foco.2018

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** SME/PMSP; SME/PMSP, 2008

SANO, H., & Montenegro Filho, M. J. F. **As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas.** Desenvolvimento Em Questão.2013.

SANTOS. Gilmaci. <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?18/03/2020/opinio---o-autismo-no-brasil>. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.2018

SANTOS. Vivian. Caracterização das Matrículas com Transtornos do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras.2018

SHAW. Gisele Soares Lemos. et.al. Os sentidos do autismo no ensino superior: contribuições da oficina pedagógica bate papo sobre autismo.2020.

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 24, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília:CORDE,1994.

SOBRE OS AUTORES

Diego Sebastian Carvalho de Souza - Mestre em Engenharia Urbana e Ambiental.
diego.souza@celsolisboa.edu.br

Fabiane da Silva Campello - Especialista em Educação Especial e Inclusiva.
campellofabiane@gmail.com

Jéssica do Carmo - Discente da Faculdade de Pedagogia. prof_jessica@hotmail.com

Ricardo de Freitas Cabral - Doutor em Ciência dos Materiais. d1361@fam.ulusiada.pt

Ricardo José Pereira Costa - Mestrando em Engenharia Urbana. rezzock@gmail.com

DOI 10.36599/qped-ed1.122-012

SOBRE OS ORGANIZADORES

Marcos Pereira dos Santos

Pós-doutor em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Doutor em Teologia - Ênfase em Educação Religiosa. Mestre em Educação. Pesquisador em Ciências da Educação. Literato. Membro do Conselho Editorial da Quipá Editora. Professor universitário junto a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* - Ponta Grossa/PR. *E-mail:* mestrepedagogo@yahoo.com.br

Adriano Monteiro de Oliveira

Mestre em Teologia com habilitação em Dimensões do Cuidado e Práticas Sociais pela Faculdade Escola Superior de Teologia (EST) - São Leopoldo/RS. Pesquisador em Educação em Saúde, Espiritualidade, Cuidado Espiritual e Gerontologia. Editor-chefe da Quipá Editora. *E-mail:* contato@quipaeditora.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagem.	6, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 62, 67, 70, 71, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 104, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 127, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 150
avaliação..	7, 8, 14, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 105, 121, 131, 133, 134, 148, 149, 154, 157, 158, 160, 161
Classes Multisseriadas.....	7, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 48
COVID-19.....	8, 41, 81, 114, 115, 125, 126, 136, 137
Dodiscência.....	7, 10, 14, 16, 17, 18, 19
Educação do Campo.....	8, 35, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69
Educação em Saúde.....	8, 21, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 163
Educação Infantil.....	8, 9, 13, 45, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 117, 140, 149
Ensino.....	6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 76, 77, 78, 83, 85, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163
Ensino Fundamental.....	9, 60, 90, 91, 117, 136, 137, 147, 148
Ensino Médio.....	8, 49, 56, 76, 97, 110, 140
Ensino Superior	8, 9, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 125, 127, 129, 135, 149, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 161, 162
Estágio curricular obrigatório.....	9, 127
Geometria.....	9, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 148
Leitura..	8, 20, 26, 28, 32, 44, 45, 66, 70, 75, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113
Paulo Freire...	1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 35, 37, 42, 44, 45, 70, 71, 75, 80
Pedagogia Freireana.....	6, 7, 10, 17
Políticas Públicas....	9, 29, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 57, 59, 67, 70, 118, 125, 129, 135, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 158, 159, 161
Transtorno de Espectro Autista.....	149

ISBN 978-658997390-4

