

Claudionor Nunes Cavalheiro (Org.)

COTIDIANO ESCOLAR

Mais que Muros



Claudionor Nunes Cavalheiro (Org.)

COTIDIANO ESCOLAR Mais que Muros



© 2022 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizador

Claudionor Nunes Cavalheiro

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C376c Cavalheiro, Claudionor Nunes
Cotidiano Escolar: Mais que Muros - Volume 1 / Claudionor Nunes Cavalheiro (organizador). – Formiga (MG): Editora Ópera, 2022. 76 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-998512-6-1
DOI: 10.5281/zenodo.7425376

1. Educação. 2. Aprendizagens. 3. Ensino. 4. Docência. I. Cavalheiro, Claudionor Nunes. II. Título.

CDD: 371.302 81
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraopera.com.br
editoraopera@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraopera.com.br/2022/12/cotidiano-escolar-mais-que-muros-volume.html>



AUTORES

**AGOSTINHO MOROSINI
ANDREIA NUNES DE CASTRO
BRUNA RODRIGUES CARDOSO MIRANDA
CLAUDIONOR NUNES CAVALHEIRO
ELIENE COSTA SILVA
MARIA JUDITH SUCUPIRA DA COSTA LINS**

APRESENTAÇÃO

O livro “Cotidiano Escolar: Mais que Muros” nasce da intencionalidade de apresentarmos alguns dos temas relevantes para o cotidiano escolar, que perpassam os limites físicos dos muros que hoje cercam nossos ambientes escolares: a gestão escolar; as questões de ordem ética dos seres humanos, em especial a possibilidade de se trabalhar com essa questão com nossos alunos; a evasão escolar dos cursos noturnos, neste estudo em especial um curso subsequente e por fim, a importância da alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão.

O primeiro capítulo, que trata da avaliação no âmbito da gestão escolar, trata da importância dos procedimentos avaliativos para que os gestores possam assegurar a qualidade institucional e atuação adequada destes e dos professores no âmbito escolar, tendo como foco principal a efetividade do ensino e aprendizagem dos alunos. Considera que os processos avaliativos devem ter a finalidade de aprimorar a atuação dos gestores e educadores, com a finalidade primordial de buscar uma educação de qualidade que atenda a formação humana dos alunos.

O segundo capítulo apresenta a contação de histórias como uma possibilidade de se ensinar as virtudes para a formação ética dos alunos da Educação Infantil, contribuindo assim para a formação da pessoa como ser social, enfrentando questões de ordem ética. As virtudes trabalhadas foram amizade, honestidade e justiça e como resultado obteve-se que os alunos nessa faixa etária estão aptos e entenderem e desenvolverem as virtudes, tendo a contação de histórias uma ferramenta de ensino que contribui significativamente para a construção das virtudes no ser humano.

O terceiro capítulo trata de identificar e analisar as causas e os fatores da evasão dos jovens e adultos do curso subsequente de uma escola técnica federal, com aulas no período noturno. Faz apontamentos que direcionam as percepções dos alunos evadidos e reflete sobre as possibilidades e necessidades da escola para que dê mais condições de permanência e êxito desses alunos que, por serem em sua maioria adultos, já possuem uma carga de responsabilidades e perspectivas que por vezes, confrontam-se com as intencionalidades da escola.

O quarto capítulo atém-se a importância da alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão, levando em consideração que a sociedade e os

conhecimentos estão a todo momento sendo atualizados, e ensinar deve ser muito mais do que repassar conhecimentos, mas conectar o aluno e os conteúdos escolares com a realidade vivenciada pelos cidadãos que estão na escola.

Esperamos que a leitura seja agradável e profícua e que os questionamentos apontados possam ser apenas a ponta do “iceberg” de vontade e interesse em aprofundar nesses assuntos tão contemporâneos, embora a muito tempo discutidos no âmbito escolar.

Desejamos a você, uma ótima leitura.

Claudionor Nunes Cavalheiro

SUMÁRIO

Capítulo 1 AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO Agostinho Morosini	9
Capítulo 2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIRTUDES Bruna Rodrigues Cardoso Miranda; Maria Judith Sucupira da Costa Lins	26
Capítulo 3 EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Andreia Nunes de Castro; Eliene Costa Silva; Claudionor Nunes Cavalheiro	47
Capítulo 4 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO Claudionor Nunes Cavalheiro	65
AUTORES	73
ORGANIZADOR	75



Capítulo 1
AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
Agostinho Morosini

AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Agostinho Morosini

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Especialização em Sociologia, pelo Claretiano - Centro Universitário. Graduação em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Graduação em Filosofia, pelo Instituto Agostiniano de Filosofia de Franca - SP.

Introdução

O ato de avaliar faz parte do agir humano, seja de maneira natural sem mesmo perceber ou de modo intencional. Avaliamos coisas e/ou procedimentos até mesmo de pessoas, por meio da simples observação e comparação do tamanho, forma, intensidade, altura, temperatura, coloração, qualidade do serviço e assim por diante. Uma pessoa pode considerar que um lápis não é de boa qualidade porque, ao escrever, a ponta se quebra facilmente. Neste caso, basta uma simples avaliação para se chegar à constatação da má qualidade do produto. Contudo, quando se busca alcançar resultados mais confiáveis e satisfatórios visando o melhoramento da qualidade de produtos ou procedimentos, de acordo com determinadas exigências ou requisitos próprios de cada área, se faz necessário avaliações sistemáticas com critérios, parâmetros e metodologias apropriadas. Indicando o sentido principal da conceituação do termo, Scriven (2018, p. 185) observa que “avaliação refere-se ao processo de determinar o mérito, relevância ou valor de algo ou ao produto desse processo”. O autor situa o ato de avaliar em uma relação entre estabelecer mérito e padrões de comparação, verificação de desempenho e integração de dados mediante juízo sobre o mérito visando a valoração.

O problema desta pesquisa consiste em analisar a importância dos procedimentos avaliativos concernentes ao âmbito da gestão escolar. Por meio da avaliação, é possível detectar situações administrativas que exigem providências urgentes, necessidades de melhorias e o esforço de assegurar tanto a qualidade institucional quanto a atuação adequada de gestores e professores visando a finalidade última de sua ação, o efetivo ensino/aprendizagem e formação humana dos alunos. Concentra-se na área da Filosofia da Educação, com o tema da Avaliação e tem como pressuposto a relevância da avaliação, especialmente no âmbito da gestão e não somente para estudantes. Em instituições educacionais, pública ou privada, torna-se fundamental passar por tais processos avaliativos a fim de aprimorar a atuação dos seus gestores e educadores.

Este texto tem como objetivo analisar especificamente a importância e a necessidade de Avaliação no âmbito da Gestão Escolar, dentro do tema de maior abrangência que é Avaliação em Educação. Os objetivos específicos são: 1. Mostrar a importância da avaliação formativa e suas aplicações na Educação; 2. Evidenciar a distinção entre gestão educacional e gestão escolar; 3. Destacar a necessidade de avaliação institucional na tentativa de verificar como as decisões de gestores podem incidir no sucesso ou fracasso do ensino/aprendizagem; 4. Analisar brevemente o impacto das tecnologias de informação surgidas nas últimas décadas. É fundamental compreender de que forma os fatores avaliação, eventos externos, crise financeira e o uso de novas tecnologias de informação na Educação interferem positiva ou negativamente na gestão e no ensino/aprendizagem, respectivamente.

O referencial teórico está fundamentado em Scriven (2018) por suas contribuições acerca do tema avaliação. Segundo Scriven (2018, p. 32-33), “avaliação é como uma ciência no sentido que envolve a produção de conhecimento”. Desse modo, os resultados obtidos são fonte de conhecimentos na medida em que produzem informações suficientes para a melhoria de produtos, de procedimentos ou de processos metodológicos. O autor observa ainda que avaliação consiste em tarefa de maior responsabilidade no contexto de gestão, devido aos “sistemas de informações gerenciais”, além de caracterizar-se por aspectos científicos baseados em premissas ou padrões avaliativos.

Para melhor compreensão dos autores analisados, utiliza-se a metodologia hermenêutica de Ricoeur (2013, p. 23). De acordo com esse conceituado filósofo, “a

hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. Esse método de análise permite que sejam extraídas informações fundamentais contidas nos documentos, levando o pesquisador a possíveis aproximações e conclusões.

Nas considerações finais, conclui-se que qualquer ação avaliativa deve ser realizada com o objetivo concreto da instituição educacional, centrada na formação humanística dos estudantes e professores em seu sentido integral.

1. Avaliação Formativa na gestão escolar

A expressão *formative evaluation* (avaliação formativa) foi sugerida inicialmente por Scriven (1967, p. 5-8), ao sustentar que a “avaliação formativa faz parte de uma abordagem racional para produzir bons resultados na avaliação somativa”. Observa-se aí uma correlação entre os dois tipos avaliativos. Scriven (2018, p. 166), exemplifica como se dá tal processo avaliativo ao argumentar que “avaliação formativa é realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada, com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno com vistas à melhoria”. Desse modo, pode-se afirmar que essa avaliação deve ser realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustes e proporcionar aperfeiçoamento.

Na perspectiva educacional em avaliações contínuas, Allal (1986, p. 191) defende a interatividade, uma vez que a finalidade da avaliação é proporcionar, “uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação *a posteriori*”. Naturalmente, poderá haver dificuldade para aplicação de avaliação individualizada quando, por exemplo, a quantidade dos sujeitos avaliados for muito grande. Contudo, é muito melhor que as orientações sejam feitas dentro do processo do que posteriormente, quando já não há mais o que fazer para reverter e sanar possíveis problemas. Desse modo, Allal (1986, 259) chama de “avaliação contínua de regulação interativa” e sugere uma forma de aperfeiçoamento da avaliação formativa, corroborando assim com aquela proposta inicial de Scriven (1967) já mencionada concernente à conceituação e fins dessa modalidade de avaliação. De acordo com Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 96),

“esse modelo de avaliação consiste em recolher, em ocasiões diferentes ao longo do processo de ensino, informações úteis para detectar as deficiências ou as dificuldades de aprendizagem”. Neste sentido, ao aplicar esse tipo de avaliação, os docentes devem atuar em conformidade com suas práticas educacionais, seus recursos de metodologias afins, e as dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos.

A avaliação formativa pode sofrer pressões relativistas. Scriven (2018) chama isso de relativismo avaliativo e alerta para o risco de avaliações sem legitimidade pelo fato de não haver segurança para a validade dos resultados. Por isso, para uma avaliação ter credibilidade, é necessário que seja realizada com base em parâmetros éticos e com responsabilidade. Segundo o autor, na avaliação formativa, somativa e/ou de desempenho ou ainda de outra modalidade, é extremamente importante a aplicação da ética e do respeito no que concerne aos procedimentos. Conforme esclarece Scriven (2018, p. 133), de modo geral, a aplicação, tanto dessas opções avaliativas, quanto de outras, constituem “parte da ‘atmosfera da sala de aula’, e se difere notadamente de uma cultura a outra”. Entende-se aqui por “atmosfera da sala de aula” tudo o que se refere aos procedimentos avaliativos nas variadas modalidades (formativa e somativa, global e analítica ou de desempenho), de modo que o avaliador tem o ambiente da sala de aula o lugar de aplicação das mais variadas formas de avaliar. De acordo com Allal (2016), a sala de aula, deve ser um ambiente de *aprendizagem*, devido às tarefas propostas, as interações entre professores e alunos, e as modalidades de avaliação utilizadas. Ou seja, é nesse ambiente que aparecem as diversas situações envolvendo professores e alunos, especialmente no que se refere às aplicações avaliativas.

A partir da década de 1980, nota-se uma tendência em dar mais atenção às questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem. Dentro dessa abordagem Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 95) sustentam que:

A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, atividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse.

No entendimento dos autores supracitados, a avaliação formativa pode ser considerada a modalidade por excelência dentro das possibilidades de avaliação, capaz de proporcionar grandes contribuições para a gestão e, conseqüentemente,

para a prática pedagógica referente ao ensino/aprendizagem. Há, no entanto, algumas ressalvas quanto ao modelo de avaliação formativa. De acordo com Caseiro e Gebran (2008), a avaliação pode ser pensada como um elemento de grande importância para a formação dos alunos, mas o caráter remediador individualizado é o que, segundo as autoras, pode se tornar um fator que dificulta a emergência de uma avaliação verdadeiramente formativa, pois depende das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores e da disposição dos alunos. Dentro desse tema da avaliação formativa, podemos considerar a relevância quanto ao papel do educador como observado por Sucupira Lins e Miranda (2020, p. 153) na afirmação de que “o papel do professor é fundamental. É preciso também que o professor tenha consciência da sua função de educador e esteja disposto a contribuir com o desenvolvimento integral dos seus alunos, o que inclui o ensino da ética”. Podemos destacar, a responsabilidade por parte do educador, bem como sua consciência da atuação ética em sala de aula, especialmente por se tratar de uma profissão que envolve pessoas em fase de formação. E a gestão educacional, nos seus princípios de transparência, eficiência e moralidade, não pode negligenciar essa realidade existente em sala de aula.

Em síntese, a função do professor dentro da sala de aula deve levar em conta a elaboração de um adequado programa de estudos, de maneira que esteja em conformidade com as capacidades dos alunos. Nesse modo de procedimento é fundamental considerar a avaliação em perspectiva pedagógica, o que pode favorecer o aprendizado dos estudantes na medida em que estes sejam encorajados a pensar e construir seus próprios destinos. Vale ressaltar que, nessa “atmosfera da sala de aula”, toda ação avaliativa ou mesmo tudo o que for avaliado deve ter como finalidade, a melhor Educação possível. Na tarefa da avaliação escolar, se faz necessário levar em conta e ter sempre presente os objetivos ao avaliar as pessoas. É preciso resguardar a dignidade da pessoa humana. Sucupira Lins (2013, p. 33) alerta para o fato de que “Educação é uma atividade exercida normalmente por adultos sobre sujeitos imaturos e caracteriza-se por ser teleológica, com o fim de desenvolver estruturas de aprendizagem que levam a comportamentos considerados úteis, necessários e valiosos”. Esta é uma definição de Educação que, aplicada à Educação escolar, abrange a atuação responsável tanto do educador quanto do aluno e,

inclusive, da gestão escolar com relação à finalidade da Educação. Esse tema é aprofundado no item sobre avaliação institucional.

2. Gestão educacional e gestão escolar

Há uma diferença sutil entre gestão educacional e gestão escolar. Pode-se dizer que a gestão educacional abrange especialmente as leis e as regulamentações governamentais, a organização da Educação Nacional, incluindo o Ensino Superior. A gestão escolar, por sua parte, está estritamente centrada na administração de forma localizada e tende a ser democrática, o que pode observar mais à frente. Há, no entanto, uma complementariedade, pois ambas as formas de gestão trabalham na Educação e, portanto, não são excludentes entre si, mas complementares.

Quanto à gestão educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), nos artigos 8º a 20º, apresenta a organização da Educação nacional. O Art. 8º, estabelece que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”; e especifica mais claramente quanto à Educação básica no Art. 9º, IV: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”; o Art. 15, trata da gestão escolar e estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. De forma simplificada, com base nesses artigos referentes à LDB de 1996, temos o seguinte formato de colaboração educacional no Brasil nas instâncias municipal, estadual e federal:

Municípios: têm a responsabilidade pela garantia da Educação no nível infantil e fundamental;

Estados e Distrito Federal: prioriza o ensino médio e atuam em parceria tanto com municípios na oferta do ensino fundamental, quanto em conjunto com a União, promovendo programas e incentivos para o ingresso de alunos nas universidades;

União: tem a responsabilidade de organizar, mediante leis, diretrizes e regulamentações, o setor educacional e regular o ensino superior relativo às

universidades públicas, institutos de nível superior, faculdades e universidades da iniciativa privada.

No Plano Nacional de Educação (PNE) na forma da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), com vigência até 2024, reaparece o regime de colaboração entre os entes federados visando o alcance das metas em vistas à implementação das estratégias, objeto do Plano. Portanto, no que se refere à gestão educacional, em escolas públicas e privadas, deve-se observar o que regem a Lei 9.394 de 1996 e o PNE de 2014, dentre outras regulamentações, de acordo com suas implicações municipais, estaduais e federais numa mútua colaboração.

A LDB, no seu Art. 3º - VIII (BRASIL, 1996, art. 3), estabelece em um dos princípios e fins da Educação nacional, especificamente a gestão escolar democrática. A exigência foi reafirmada no PNE de 2014. É fundamental que a escola construa um espaço democrático de gestão escolar. Assim conceituada, a gestão escolar democrática implica em uma alteração quanto à figura do diretor ou diretora que passa de administrador(a) para liderança democrática, buscando a integração da comunidade escolar, e conciliador(a) das diversas opiniões e anseios da comunidade em que está inserida a instituição educacional.

Pode-se considerar que houve um significativo avanço com a alteração da gestão limitada ao nível de administração para uma liderança democrática. Contudo, essas mudanças implicam tempo, avaliação e aceitação dos sujeitos que trabalham na Educação. O resultado, certamente concretiza-se em ganho para todo o corpo educativo e principalmente aos alunos que podem ser beneficiados com boa qualidade de sistemas educacionais e espaços adequados que favoreçam o aprendizado.

Ainda quanto ao conceito de gestão escolar, Reali e de Medeiros (2010, p. 11) elencam uma série de concepções relacionadas à atuação do gestor:

1. A democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico;
2. A compreensão da questão dinâmica, que no sentido puramente administrativo, conflitava com as relações interpessoais da organização;
3. O entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atitude especial de liderança;
4. O entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização;
5. A compreensão de que os avanços das organizações se assentam

muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência [...] e sobre insumos ou recursos.

A partir dessas concepções podemos observar a necessidade de uma relação integrada da gestão escolar com a comunidade a que serve a escola. Por isso o fator “avaliação” deve ser constante na gestão escolar. Com objetivo de fomentar uma democracia representativa na Educação, uma das estratégias do Plano Nacional de Educação, nº 19.6, no âmbito da Educação pública, intenta estimular a participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos e seus parentes ou responsáveis na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. Estratégias estas com aparência de utopia. No entanto, objetivos ousados e importantes para serem alcançados até 2024.

Avaliar a instituição implica também na capacidade de autoavaliação. Conforme defende Scriven (2018, p. 148-149), “o profissionalismo não inclui apenas a obrigação de fazer workshops ou cursos [...] sobre novos materiais, desenvolvimentos nas áreas de estudo e abordagens ao ensino, mas a obrigação de se autoavaliar constantemente”. Ainda que o autor esteja referindo-se aos professores, pode-se aplicar perfeitamente este critério aos gestores na atuação administrativa. Não é o objetivo aqui mencionar todas as formas de avaliar. É suficiente compreendermos, de acordo com o próprio autor, que avaliação institucional envolve um conjunto de programas: avaliação da gestão como um todo, publicidade, políticas de recursos humanos e administração dos recursos financeiros. Em contribuição importante e esclarecedora, Libâneo (2004, p. 217) afirma que “muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras”. Evidentemente que não se deve generalizar para toda a área educacional, mas trata-se de uma realidade que pode estar presente nas escolas. O autor alerta quanto à existência de profissionais com perfis autoritários e puramente restritos em sua atuação ao setor administrativo. A partir dessas observações, pode-se afirmar que, ao analisar a tendência de uma práxis da gestão participativa, liderança participativa e de atitudes flexíveis no compromisso com as necessárias mudanças estruturais em processos educativos, abrem-se as possibilidades de grandes avanços e benefícios para a Educação escolar.

Tais avanços são concretizados certamente por meio da realização de avaliação institucional e por uma autoavaliação do gestor, embora existam resistências também com relação a avaliação de gestores. Sobre esse tema Scriven (2018, p. 194) observa que “a axiofobia é normal mesmo entre profissionais que têm a obrigação para com a avaliação [...] Ou por causa da indisposição de enfrentar fatos possivelmente desagradáveis sobre si mesmo, ainda que seja quando fazer isso traga grandes benefícios a longo prazo”. Axiofobia, neste caso, refere-se ao medo de ser avaliado, a forma extrema de um tipo de ansiedade perante a avaliação. Situação que pode parecer desconfortável, contudo, se faz extremamente necessária a autoavaliação. É nesse sentido que Allal (2016, p. 267), considera “avaliação formativa, especialmente quando inclui autoavaliação e avaliação por pares, uma forma de instrução”. Na medida em que o sujeito se avalia, aumenta a capacidade de superar seus medos e atingir seus objetivos, sejam no nível profissional ou no relacionamento humano. Luckesi (2018, p. 25) observa que “o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, independentemente da justeza ética e social das escolhas que possam ser feitas”. O autor acrescenta que, “no caso da prática educativa, ela é parceira do educador a lhe sinalizar a qualidade dos resultados de sua ação”. Desse modo, o educador, o gestor ou mesmo o estudante, mediante avaliação, têm a possibilidade de tomar novas decisões a fim de atingir a excelência nos objetivos da instituição educacional.

Além da possibilidade de haver medo da avaliação, outro fator, o Emotivismo pode também atingir o ambiente escolar e interferir negativamente nos processos de ensino/aprendizagem. A doutrina do Emotivismo foi objeto de estudo com muita profundidade por MacIntyre (2001). O autor observa que ideologias emotivistas e relativistas fazem com que as pessoas vivam sem critérios e paradigmas éticos. Por isso, esse filósofo alerta para as consequências desastrosas de tais doutrinas levando as sociedades a um perigoso estado de desordem moral. Em nossa análise sobre avaliação no âmbito da gestão escolar, os aspectos de emotivismo se observa mais evidente, por exemplo, nas atitudes e comportamentos de alunos que relutam em aceitar o resultado da avaliação que o professor registrou. A partir daí surgem reclamações das mais variadas formas, da parte dos alunos: “a professora é demasiadamente exigente”, “eu não aceito essa nota, vou reclamar com meus pais”, ou “essa nota me causa depressão”, ou ainda “esta escola não presta pra mim, pois

não me permite fazer o que quero”. Situação preocupante não somente para os educadores, como também para os gestores. Pois alunos podem chegar ao ato de processar o professor por ter aplicado nota baixa, como mostra Quintino (2016, s/p) em um caso no qual o processo foi julgado improcedente.

Por outro lado, o próprio sistema educacional pode favorecer aos professores “passar” o aluno, mesmo com notas baixas, baseando-se no Art. 32, § 2º da LDB de 1996, que deixa assim definido: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 32). A partir dessa definição, pode-se pensar como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 418), ao afirmarem que “os instrumentos normativos e as diretrizes curriculares e organizativas [...] podem, sim, ser objeto de interpretação, ser rediscutidos, ser apenas parcialmente acatados”. Observe que, ao deixar de lado o espírito da lei, e interpretando-a de forma incorreta ou distorcida, pode levar a consequências negativas, tanto para o próprio aluno, quanto para a Educação que vai aos poucos perdendo qualidade. Pois desse modo, alunos chegam ao Ensino Superior, com aprendizado defasado. É necessário buscar formas de ajudar os alunos, pois a dificuldade pode estar relacionada a problemas na família, déficit de atenção, ou alguma outra situação. É inegável a necessidade de identificar a causa da nota baixa antes de passar simplesmente alunos sem ter adquirido suficientemente a capacidade adequada para a etapa subsequente.

É preciso que os educadores estejam comprometidos positivamente com a Educação e não se deixem levar facilmente por atitudes emotivistas ou relativistas. Sucupira Lins (2015) defende que as atitudes do professor ocupam lugar central quanto à avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação integral e desenvolvimento pleno das crianças. Neste sentido, a mesma autora nos faz compreender que “Educação não se expressa por meio de um conceito abstrato, pelo contrário, é uma atividade concreta que envolve pessoas comprometidas com valores e engajadas na prática pedagógica” (SUCUPIRA LINS, 2013, p. 34). É importante ressaltar que a autora não se refere ao valor econômico, mas aos valores constitutivos da pessoa humana ontologicamente. A gestão escolar deve, portanto, levar em consideração o ensino/aprendizagem de ética com objetivo

de proporcionar formação humana aos alunos para que alcancem autonomia no agir consciente e maturidade enquanto pessoa. Não se deve, no entanto, descuidar e cair no relativismo ao tentar solucionar problemas em processos educacionais. É necessário que a gestão escolar junto à instituição de ensino mostre clareza nas justas orientações normativas da escola para que todos, conhecendo-as, respeitem as determinações. Nesse sentido, entende-se que deve haver responsabilidade ética e uma coparticipação entre gestor, docentes e discentes, sem perder o foco da gestão escolar, garantindo a efetivação do projeto pedagógico e, conseqüentemente, a eficácia no ensino/aprendizagem.

3. Avaliação institucional e os desafios da gestão em tempo de pandemia

A avaliação formativa na gestão escolar necessariamente deve levar em consideração a avaliação da instituição de ensino. Segundo análise de Luckesi (2018, p. 193), é possível chegar a um diagnóstico da instituição de ensino por meio da Avaliação institucional. O autor defende uma avaliação permanente, com objetivo de possibilitar que a instituição de ensino “esteja sendo avaliada constantemente, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista garantir que seu desempenho, como instituição, apresente resultados satisfatórios”. Neste caso, a avaliação deve ser realizada com o objetivo concreto da instituição, centrada na formação dos estudantes e professores em seu sentido integral da pessoa humana. É o que sustenta Maritain (2018), ao defender um humanismo integral, não no sentido burguês, nem tampouco referente ao antropocentrismo, mas voltado para uma sã filosofia social e da história moderna, que respeite efetivamente a dignidade e integralidade da pessoa humana.

A finalidade teleológica deve ser observada em toda ação administrativa no campo educacional. Afinal, de acordo com Sucupira Lins (2013), toda a Educação é uma atividade teleológica. Neste sentido, tanto a avaliação institucional quanto a avaliação da gestão escolar, podem colocar em evidência informações necessárias para melhorar a administração nos processos pedagógicos, metodologias de ensino, uso de tecnologias e ferramentas auxiliares, sem perder de vista a intencionalidade principal da Educação. De acordo com Reali e de Medeiros (2010), para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da gestão escolar a complexidade do processo de ensino depende de ação participativa e espírito de equipe, e caracteriza-se grande desafio para a gestão escolar democrática.

Um aspecto importante para nossa análise, versa sobre a situação de Pandemia à qual vivenciamos, especialmente nos dois anos (2020-2021) em que o setor educacional sem dúvida foi um dos mais impactados em consequência da paralização das atividades, com destaque às escolas da iniciativa privada.

Nas últimas décadas, as demandas na área das tecnologias de informação exigiram grandes esforços da gestão escolar. Para se manter os padrões de qualidade no ensino frente as exigências na área educacional, fez-se necessário implementar as novas tecnologias ao mesmo tempo em que se verifica uma crescente utilização das mídias sociais, ampliando as possibilidades de interações entre alunos e professores. Se, por um lado, o professor não se vê mais como única mediação para o acesso às informações (e isso exige dele mais precisão e criatividade no ensino), tem-se por outro lado, a possibilidade de maior autonomia do aluno, na medida em que este se torna protagonista em sua busca de conhecimentos.

Escolas privadas que estavam em processo de melhorias e adaptações a essa realidade global, foram obrigadas a acelerar todo o processo, em consequência da situação de Pandemia. Redes de colégios conseguiram satisfatoriamente se manter, mesmo sem aulas, ou porque já estavam tecnologicamente adaptadas para as modalidades de videoaulas em plataformas digitais ou porque teve boa gestão escolar e a situação financeira favorável.

Por outro lado, algumas escolas não conseguiram adaptar-se, sendo obrigadas a encerrar definitivamente os trabalhos. Há ainda aquelas que são adquiridas por outros grupos educacionais e grandes corporações educativas. É o que mostra Teófilo (2021, s/p.), indicando que somente em 2021 um grupo empresarial da área de Educação concretizou um negócio para a aquisição de 51 escolas, localizadas em 16 estados brasileiros. A promessa implicada nessa negociação é “revolucionar a Educação Básica”. Contudo, o que fica evidente é o fator mercadológico na Educação privada enquanto a qualidade do ensino mostra-se apenas como expectativa. De acordo com Tokarnia (2021, s/p), as escolas particulares perderam, com a pandemia, cerca de um terço das matrículas em todo o país, especialmente aquelas consideradas instituições de pequeno e médio porte. Apesar de conseguirem manter aulas nas modalidades remotas, elas experimentaram o colapso. O cancelamento de matrículas de alunos que migraram para o ensino público, causando grande risco de sobrecarga na rede pública de ensino, alunos que abandonaram a escola ou

reivindicam o *homeschooling*, são fatores que podem piorar a qualidade da Educação escolar.

Algumas instituições educacionais da iniciativa privada, não somente se mantiveram estáveis, embora com baixa nas mensalidades, conseguiram ampliar o espaço. É o caso do Colégio Santo Agostinho (Leblon, Rio de Janeiro, RJ), com um novo prédio anexado, no qual foi inaugurado o Centro Integrado de Inovação e Gestão Escolar. Na ocasião, o diretor destacou a necessidade da “regeneração do humanismo”, como uma nova via para a humanidade, e acrescentou: “Trabalhar com a Educação é uma tarefa permanente de repensar a reforma e reformar o pensamento. É uma ação dinâmica, ágil e atualizada para responder às indagações do cotidiano multidimensional e imprevisível” (ROITEGUI, 2021, s/p.). É preciso considerar a realidade atual marcada pela imprevisibilidade, o que exige atuação sempre mais dedicada e eficiente dos gestores.

Evidentemente que as intuições educacionais, professores e alunos fazem parte integrante do ambiente da escola. No entanto, Charlot (2006, p. 16), observa uma articulação entre as três ações do ‘fazer’:

Existe uma articulação fundamental entre três ações de ‘fazer’, na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno.

Segundo o autor, a instituição, incluso o gestor, têm o aparato político ao seu favor, o professor tem a responsabilidade de proporcionar a aprendizagem e ele será cobrado por meio de avaliação quanto aos resultados. Mas a capacidade de produzir conhecimento está na atividade intelectual do aluno. Quanto a essa afirmação, Luckesi (2018, p. 20) insiste na importância do educador e sua atuação em sala de aula: “Ele é o condutor da sala de aula, do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Sem sua mediação, todo o sistema de ensino permaneceria estático”. Embora o autor não se refira explicitamente ao *homeschooling*, sustenta que “sem o educador e o estudante em sala de aula, não haverá escola” (LUKESI, 2018, p. 206). Portanto, o educador deve estar consciente do quão importante é seu papel por realizar a mediação entre todos os componentes do sistema de ensino com relação ao estudante na medida em que este alcance o aprendizado. Recordemos o que argumenta Scriven (2018, p. 32), de que avaliação é “como uma ciência no sentido

que envolve a produção de conhecimento”. Vemos assim a importância dos processos avaliativos tanto na sala de aula, nas ocasiões circunstanciais, quanto no âmbito da gestão escolar com objetivo de constatar se a escola efetivamente faz com que os alunos produzam conhecimentos.

Considerações finais

Nessas considerações acerca da avaliação no âmbito da gestão em Educação, observa-se que esta caracteriza-se por sua importância crucial na organização e direcionamento das diversas demandas de caráter administrativo/financeiro, de recursos humanos, aplicação de programa pedagógico, publicidade e tudo o que se refere aos eventos promovidos pela instituição. Dada essa diversidade nas áreas de atuação, é fundamental haver uma gestão democrática e garantir a finalidade educativa com eficiência.

Avaliar tanto a instituição, quanto a atuação dos professores e o rendimento da aprendizagem dos alunos requer atuação ética, pois refere-se à formação humana de pessoas. A avaliação formativa, proposta por Scriven (2018, 1967), pode ser considerada um dos melhores modelos avaliativos. Entretanto, se por um lado, o estudante deve ser encorajado a pensar e a construir seu próprio destino, por outro lado, não é inteligente sobrecarregar os alunos com atividades desnecessárias com o intuito de fazê-los pensar. Nem tampouco deixá-los desperdiçar o tempo precioso em sala de aula na ociosidade ou com materiais de baixo aproveitamento. A instituição educacional, por meio de sua gestão, deve fornecer, proporcionar todas as condições para uma Educação de qualidade.

Conclui-se que, qualquer ação avaliativa deve ser realizada com o objetivo concreto da instituição educacional, centrada na formação humana dos estudantes e professores em seu sentido integral. A finalidade teleológica deve ser observada também em toda ação administrativa no campo educacional.

Em suma, tanto a avaliação institucional quanto a avaliação da gestão escolar, podem proporcionar informações importantes para melhorias da ação administrativa em escolas. A avaliação em Educação tem função pedagógica. Os processos pedagógicos e metodologias de ensino, o uso de novas tecnologias relacionadas com as mídias sociais que são ferramentas auxiliares, todas essas opções, quando aplicadas, devem estar na perspectiva de favorecer ao ensino/aprendizagem.

O tema da avaliação relacionado à gestão escolar é muito amplo, impossível esgotá-lo no espaço deste artigo. Temos, no entanto, a partir deste texto, possibilidades de apontamentos sobre avaliação para que sejam aprofundados em outros estudos ou pesquisas.

Referências

ALLAL, Linda. Co-Regulation of Student Learning in learning culture assessment. *In*: Laveault D., Allal L. (eds). **Evaluation for Learning: Meeting the Implementation Challenge**. The Power of Evaluation, vol 4. Cham: Springer, 2016.

_____. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, p.175-210, 1986.

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação educacional: novas formas de ensinar e aprender. **Revista portuguesa de pedagogia**. V. 40-3 Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra. Portugal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, [2014]. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 de set 2022.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, [1996]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**, de 20 de dezembro de 1996.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: concepção, prática e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 3, p.7-18, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude: um estudo em teoria moral**. Tradução: Jussara Simões. Bauru, SP: Edusc, 2001.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral**. Tradução de Margarida Hulshof. Cultor de Livros. São Paulo: Nacional, 2018.

QUINTINO, Eudes. **Nota baixa de aluno**: danos morais? 2016. Disponível em: <https://eudesquintino.jusbrasil.com.br/artigos/305253113/nota-baixa-de-aluno-danos-morais>. Acesso em: 15 de out. 2022.

REALI, Klevi; de MEDEIROS, Fabíola (Org.). **Gestão escolar e os desafios educacionais**: articulação dos saberes pedagógicos. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2010.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROITEGUI, Jesús. **CSA-Leblon celebra Santo Agostinho e inaugura Núcleo Integrado de Inovação e Gestão Escolar**. Disponível em:

<https://www.csa.com.br/noticias/csa-leblon-celebra-santo-agostinho-e-inaugura-nucleo-integrado-de-inovacao-e-gestao-escolar>. Acesso em: 11 de nov. 2021.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação**: um guia de conceitos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **The methology of evaluation**. In: R. W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Area Monograph on Curriculum Evaluation 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SUCUPIRA LINS, M. J. Avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental. **Ensaio: aval**. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 763-790, jul./set. 2015.

_____. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013.

SUCUPIRA LINS, M. J. & MIRANDA, B. R. C. Ética e liberdade: lidando com os conflitos existentes no ambiente escolar. *Rev. Nufen: Phenom. Interd.* | Belém, 12(1), 143-157, jan. – abr, 2020.

TEÓFILO, Sarah. Grupo Eleva, de Lemann, compra 51 escolas da Cogna, dentre elas o Sigma. **Correio Brasiliense**, Brasília, fev. 2021. *Economia, online*. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2021/02/4908734-grupo-eleva-de-lemann-compra-51-escolas-da-cogna-dentre-elas-o-sigma.html>. Acesso em: 08 de dez. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Escolas particulares perdem um terço das matrículas na pandemia. **Agência Brasil**. 01 de maio 2021. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/escolas-particulares-perdem-um-terco-das-matriculas-na-pandemia>. Acesso em: 08 de dez. 2022.

Capítulo 2
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE VIRTUDES

Bruna Rodrigues Cardoso Miranda
Maria Judith Sucupira da Costa Lins

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE VIRTUDES

Bruna Rodrigues Cardoso Miranda

Doutoranda da Faculdade de Educação da UFRJ

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRJ

Resumo

Este artigo discute a questão a partir da hipótese que é possível o ensino-aprendizagem de virtudes por meio da contação de histórias, considerando o problema da ausência da ética, prática de virtudes, na vida escolar. Os objetivos são identificar as contribuições da contação de histórias para o ensino aprendizagem dos alunos e relacionar a construção ética à contação de histórias. A abordagem metodológica utilizada é o método Sucupira-Lins de pesquisa-ação, com maior comprometimento. O referencial teórico tem como base Aristóteles (2007), MacIntyre (2004), Hildebrand (1972) e Sucupira Lins (2016, 2012), quanto à construção ética. Abramovich (2009) e Frizon & Grazioli (2018) dão suporte à compreensão da contação de histórias como forma de ensino-aprendizagem para crianças. Resultados mostram que os alunos se tornam aptos a entender e desenvolver virtudes tendo a contação de histórias como ferramenta que contribui significativamente para essa construção.

Palavras-chave: Ética; Caráter Moral; Virtudes

Abstract

This paper discusses the issue from the hypothesis that the teaching-learning of virtues through storytelling is possible, considering the problem of the absence of ethics, the practice of virtues, in school life. The objectives are to identify the contributions of storytelling to the teaching-learning of students and to relate the ethical construction to storytelling. The methodological approach used is the Sucupira-Lins method of action

research, with greater commitment. The theoretical referential is based on Aristotle (2007), MacIntyre (2004), Hildebrand (1972) and Sucupira Lins (2016, 2012), regarding ethical construction. Abramovich (2009) and Frizon & Grazioli (2018) provide support for understanding storytelling as a form of teaching-learning for children. Results show that students become able to understand and develop virtues having storytelling as a tool that contributes significantly to this construction.

Keywords: Ethics; Moral Character; Virtues

Resumen

Este trabajo discute la cuestión a partir de la hipótesis de que es posible la enseñanza-aprendizaje de las virtudes a través de la narración, considerando el problema de la ausencia de la ética, de la práctica de las virtudes, en la vida escolar. Los objetivos son identificar las aportaciones del storytelling a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y relacionar la construcción ética con el storytelling. El enfoque metodológico utilizado es el método Sucupira-Lins de investigación-acción, con mayor compromiso. El referencial teórico se basa en Aristóteles (2007), MacIntyre (2004), Hildebrand (1972) y Sucupira Lins (2016, 2012), en cuanto a la construcción ética. Abramovich (2009) y Frizon & Grazioli (2018) apoyan la comprensión de la narración como una forma de enseñanza-aprendizaje para los niños. Los resultados muestran que los alumnos llegan a ser capaces de comprender y desarrollar las virtudes teniendo la narración como herramienta que contribuye significativamente a esta construcción.

Palabras clave: Ética; Carácter moral; Virtudes

Introdução

A ausência da ética é um problema não só da formação da pessoa, como social. A escola sofre as consequências dessa lacuna, enfrentando questões como o desrespeito e a indisciplina. A ética, segundo Aristóteles (2007, séc. IV a.C.), contribui para o Bem Comum e sua prática resulta na harmonia social. Faz-se necessário, desse modo, elaborar estratégias que auxiliem os alunos a entenderem e viverem a importância da ética. A construção da ética por meio da prática das virtudes foi

proposta por Aristóteles (2007, séc. IV a.C.) e enfatizada posteriormente por filósofos, ao longo da história, dos quais destacamos os contemporâneos como MacIntyre (2004), Von Hildebrand (1972) e Sucupira Lins (2016, 2012) que tem como foco a ética na educação. Quanto à questão da Contação de Histórias, Mata et al. (2021), a consideram uma estratégia eficaz para o ensino de alunos na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, de modo geral.

Partimos da hipótese de que é possível ensinar virtudes para a formação ética de alunos por meio da contação de histórias. Justificamos essa proposta devido à importância da construção ética para o aperfeiçoamento da pessoa, a sociedade e a eficácia de ensino que a Contação de Histórias oferece. Essa pesquisa tem como uma das estratégias utilizadas a Contação de Histórias, com intuito de trazer aos alunos os conceitos das virtudes Amizade, Honestidade e Justiça, bem como ensinar práticas cotidianas relacionadas às virtudes mencionadas.

Os objetivos são identificar as contribuições da contação de histórias para o ensino aprendizagem dos alunos e relacionar a construção ética à contação de histórias. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa de campo foi o método Sucupira-Lins de pesquisa-ação, com maior comprometimento. De acordo com Sucupira Lins (2015), a ação do pesquisador é fundamental para a construção, realização e sucesso da pesquisa. Durante todo o percurso da pesquisa foram realizadas observações, intervenções, oficinas e questionários. Dentre as oficinas, efetuou-se a Contação de Histórias, que é o foco desse artigo.

O referencial teórico principal tem como base os filósofos, já mencionados, quanto à construção ética: Aristóteles (2007, séc. IV a.C.), MacIntyre (2004), Von Hildebrand (1972) e Sucupira Lins (2016, 2012). Os autores Abramovich (2009) e Frizon & Grazioli (2018) dão suporte à compreensão da contação de histórias como forma de ensino-aprendizagem de crianças. Demais autores contribuem para o entendimento de conceitos e construção da argumentação, atuando como interlocutores valiosos.

Contribuições da Contação de Histórias para o Desenvolvimento da Criança

A primeira etapa da Educação Básica, conforme estipulado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), é a Educação infantil, na

qual deve haver um trabalho que contribua com o desenvolvimento integral da criança – intelectual, físico, emocional, social e cultural. A leitura feita para a criança é uma das formas de auxiliar a criança nessa construção. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 143) afirma que: “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”, expandindo o conhecimento da criança, desde os primeiros anos de vida.

No que tange ao desenvolvimento emocional, Abramovich (2009, p. 17) diz que: “É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais”, pois a leitura é capaz de fazer o leitor ou o ouvinte sentir como se estivesse vivendo a situação descrita. Sentir e entender essas emoções auxilia na superação de problemas que causam sentimentos como medo, inveja ou insegurança. Além disso, pode contribuir para reafirmar e enfatizar sentimentos que o impulsionam, como a alegria e gratidão. Von Hildebrand (2007) enfatiza o coração como centro de decisões da pessoa e que precisa ir além dos sentimentos, ampliando sua ação. A afetividade é o que toca o coração, de modo que venha a responder em liberdade e consonância com a vontade, explica ainda o autor.

O primeiro contato com um texto, segundo Abramovich (2009), acontece por meio da oralidade, ao ouvir a voz dos pais, ou de outras pessoas, contando uma história. Na Educação Infantil, fase na qual estão os pesquisandos, a maioria das crianças não está apta a ler, por não estar ainda alfabetizada. No entanto, é primordial que tenham acesso e estejam ambientadas, desde já, com livros e leitura. Abramovich (2009, p. 16) destaca que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”, visto que a familiaridade com os livros instiga na criança o prazer pela leitura desde cedo. Segundo a autora, ler para uma criança é sempre “poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento” (2009, p. 17). É também uma ferramenta lúdica que pode ser utilizada pelo professor com intuito de contribuir eficazmente com o desenvolvimento da criança. Para tal é necessário a mediação de um leitor que faça a contação de histórias. Elizabeth Sucupira (2021) desenvolve um trabalho nesse

sentido, propondo mais livros e menos telas às crianças, incentivando a Contação de Histórias.

Frizon & Grazioli (2018), enfatizam a importância da mediação da leitura na formação de novos leitores e apontam o professor com essa responsabilidade entre o livro e o aluno. Ao contar uma história, o professor/leitor deve estimular a imaginação dos alunos para que desenvolvam a capacidade cognitiva, pois ao ouvir uma história, a criança imagina e retém a informação. O entusiasmo do contador leva à curiosidade do aluno e instiga sua atenção. Esses aspectos auxiliam na formação do interesse pela leitura por parte dos alunos, futuros leitores.

Pesquisas acerca da Contação de Histórias têm sido desenvolvidas, e apontam sua eficácia. É o que vemos na pesquisa de Mata et al (2021), que teve como objetivo apresentar a importância da Contação de Histórias no contexto da Educação Infantil, e identificou que por meio desta, a criança descobre o prazer pela leitura, desenvolve a imaginação, a criatividade, a criticidade e modifica seu cotidiano por meio das brincadeiras de faz de conta. Frizon & Grazioli (2018) investigaram a importância da mediação da leitura na formação de novos leitores, dando ênfase às possibilidades de trabalhos de mediação em diferentes espaços de construção do conhecimento. A pesquisa de Rodrigues (2018) teve como objetivo analisar o papel e as contribuições da Contação de História no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e concluiu que a contação de histórias é uma ferramenta de grande importância na formação da pessoa enquanto sujeito pensante/criativo e que o hábito da leitura aliado à escrita deve ser cultivado em sala de aula, sendo papel do educador incentivar a criança a descobrir o universo das letras.

Entendemos que, se realizada da forma correta, a Contação de Histórias se torna uma ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem dos alunos de qualquer conteúdo que se deseja aplicar. No tópico seguinte, apresentamos como essa estratégia foi aplicada em pesquisa empírica visando a vivência de virtudes.

Contação de Histórias: uma estratégia para o Ensino-Aprendizagem de Virtudes

A pesquisa foi realizada em uma turma do quinto período, denominação dada pela Instituição para o último ano da Educação Infantil, também denominada Pré-escolar, em uma escola localizada no centro da cidade de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Um dos critérios para a escolha da instituição foi o fato

de receber alunos de diferentes bairros do município, tendo em vista que não se igualam quanto à classe social e cultural. O que torna a diversidade uma característica de destaque, enriquecendo a coleta de dados e gerando relevantes conclusões.

Participaram da pesquisa 19 alunos, com idade entre cinco e seis anos, sendo dez meninos e nove meninas. Os alunos estão representados pelas iniciais dos seus nomes, garantindo o sigilo da identificação e facilitando a organização dos dados. A turma era acompanhada por uma professora regente de sala, responsável por desenvolver todo o programa escolar. Foram acompanhadas as atividades das crianças dentro e fora da sala de aula, na entrada e saída, e também nos intervalos. O intuito foi observar a rotina e desenvolvimento dos alunos.

O trâmite legal exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa foi realizado, e a pesquisa recebeu o certificado de aprovação. Todos os alunos foram autorizados pelos responsáveis para participarem da pesquisa, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme orientação do Comitê de Ética, não foi exigida assinatura dos alunos pelo fato de não serem alfabetizados ainda.

A faixa etária investigada tem sido foco de pesquisas, visto que pesquisadores reconhecem a importância de refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do aluno, desde o início de sua formação, que acontece na Educação Infantil. É o que vemos nas pesquisas de Benavides-Moreno et. al. (2019), que se dedicou à investigação dos principais problemas relacionados à qualidade da Educação Pré-escolar no Chile, com objetivo de propor políticas de aprimoramento; e Bartholo et al. (2020) que avaliou quais os impactos as políticas públicas geram nas práticas escolares de alunos da Pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, oriundos da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Os estudos citados colaboram para o avanço do desenvolvimento das crianças pequenas, no que tange ao aperfeiçoamento dos docentes e demais profissionais que trabalham com este público.

Um dos objetivos da pesquisa foi a promoção da aprendizagem da Ética por meio das virtudes Amizade, Honestidade e Justiça. É nesse tópico que está o foco do recorte para este artigo. Ética, segundo Hildebrand (1972) se refere a valores moralmente relevantes, objetivos, essenciais à pessoa. Esse filósofo alemão explica a ética a partir das virtudes e de decisões que levam a atitudes de valor. Suas ideias são básicas para a compreensão da vida em sociedade.

Dentre as atividades realizadas, aconteceram oito oficinas: três histórias, três dramatizações, uma música e uma brincadeira. Descreveremos a Contação de Histórias e as dramatizações, como continuidade, em que os alunos puderam desenvolver de forma lúdica o que aprenderam nas histórias, assimilando de forma mais eficaz o conteúdo.

Os livros utilizados na Contação das Histórias foram da coleção “O que Cabe no meu Mundo” da autora Trindade (2015a; 2015b; 2015c), que escreveu histórias com os títulos: Amizade, Honestidade, Justiça e outras virtudes. Foram selecionados os livros referentes às virtudes trabalhadas na pesquisa. O conteúdo apresenta as definições de cada virtude e ilustrações de práticas cotidianas que envolvem a vida da criança, realizadas por seres inanimados, representados por animais. O personagem principal das histórias é um urso, que os alunos apelidaram de ‘Melzinho’. Cada dia uma história foi contada e foi dada aos alunos a oportunidade de fazer comentários. Muitos se identificaram com as ações dos personagens, visto que se assemelham ao cotidiano infantil. Foram feitas perguntas aos alunos, possibilitando o desenvolvimento deles e enriquecimento da construção de material para a pesquisa.

Depois de cada história contada, foram realizadas dramatizações, a partir das cenas dos livros. A turma foi separada em grupos para que todos pudessem participar de pelo menos uma dramatização. Selecionou-se os fatos das histórias que mais chamaram a atenção dos alunos. Cada grupo foi organizado previamente com ensaios, para fazerem uma breve apresentação de teatro aos demais colegas da turma. Tanto os alunos que encenaram, quanto os que assistiam, se identificavam com as cenas e faziam comentários. Criando assim, ricas oportunidades de os alunos aprenderem e praticarem as virtudes trabalhadas.

A primeira oficina foi a contação da história “Justiça” (TRINDADE, 2015c), que expõe definições desta virtude. As imagens ilustram situações do cotidiano que podem ser imitadas pelas crianças, possibilitando assim a prática efetiva. Os alunos sentaram no chão em roda e a Contação de História se iniciou com a seguinte frase: “Justiça é a virtude de fazer as coisas da maneira correta” (TRINDADE, 2015c, p.3). A cena referente a essa fala, mostra a importância de partilhar. A pesquisadora explicou que ao dividir, o personagem mostrou o que é ser justo. O aluno VI disse: “isso é que ele não é egoísta”. Lembrou-se aos alunos a dinâmica que haviam feito anteriormente, na qual houve a oportunidade de dividir os doces com os amigos. Elogiou os alunos que

dividiram igual, dizendo-lhes que foram justos, conforme definido por Aristóteles (2007, séc. IV a.C.) como um ato de justiça.

A página seguinte do livro descreve: “Ser justo é agir de acordo com as regras. É buscar atingir os objetivos fazendo o que é certo” (TRINDADE, 2015c, p. 4-5). A cena demonstra a importância de cumprir as regras. Foi ensinado aos alunos que obedecer à professora é justo. Alguns alunos disseram que obedecem. O aluno MA disse: “eu obedeco” e a aluna JF: “na escola não”. Aos que disseram não obedecer, foi ensinado que devem obedecer porque a professora faz tudo com amor por eles e que ao fazer isso eles estão sendo justos. O aluno MA disse: “O NI sempre fala e não faz”. Em atitude de afirmação a NI, enfatizou-se que a partir daquele momento fará diferente, e quem não obedece, passará a obedecer, porque é o certo. Os alunos concordaram com entusiasmo.

Ainda sobre Justiça, a história conta: “Quando somos justos temos o respeito e a admiração de todos” (TRINDADE, 2015c, p.7). Foi explicado, a partir do que foi lido, que quando somos justos, as pessoas querem ficar perto de nós e que precisamos nos esforçar para agir dessa forma para o bem de todos. JS disse: “eu não consigo ser amiga da AL. Ninguém consegue”. JF: “eu também não consigo ser miga da AL, porque ela fica empurrando”. Foi reforçada a importância de dar atenção aos amigos e respeitar a todos. PE argumentou: “mas eu não consigo ser amigo do NI”. Enfatizamos: “mas vamos nos esforçar para conseguir”. YA disse: “eu não consigo ser amiga do NI, porque a minha mãe disse que eu tenho que ficar longe dele”. A fala de YA denuncia um fato, comentado pela orientadora educacional, de que alguns responsáveis pelos alunos, veem NI como uma ameaça aos colegas. Em muitos momentos, NI se mostrou uma criança agitada, incapaz de acatar instruções dadas pela professora ou outro profissional da escola. No entanto, entende-se que NI necessita de regras e direcionamento, que o ensine a respeitar colegas e responsáveis, visto que, assim como seus colegas, está na fase da “heteronomia”, classificada por Piaget (1994) como etapa em que a criança passa a aceitar, compreender e cumprir as regras morais que lhe são dadas pelos outros. Sendo assim, é possível ensinar NI e as demais crianças nessa faixa etária, acerca do respeito e a obediência de regras, que proporciona um ambiente mais harmonioso para todos. Essa é a proposta do ensino de ética, por meio das virtudes.

Ao ouvir estes comentários feitos pelos colegas, NI ficou nitidamente triste. Com intuito de auxiliar na construção moral de NI e dos demais alunos, pesquisadora

afirmou: “NI, a partir de agora vai ficar calmo, vai ser amigo de todos, vai obedecer e todos serão amigos dele”. Imediatamente ME disse: “eu consigo ser amigo dele”. Elogiamos a fala de ME, parabenizando sua atitude. Em seguida, outros alunos disseram que também gostariam de ser amigos de NI. MA e JF abraçaram NI, que ficou extremamente feliz com o gesto de carinho e amizade expressado pelos colegas. Importante destacar a afirmação positiva, descrita por Piaget (2014), por meio de elogios, pois os alunos tendem a mudar o comportamento a partir do que ouvem. Há também uma influência positiva da interação social (PIAGET, 2014; 1973), visto que a atitude de afeto dos colegas com NI foi capaz de modificar seu comportamento naquele momento.

A próxima cena do livro narra o seguinte: “É justo reconhecer nossos erros, mesmo que isso nos traga algum prejuízo” (TRINDADE, 2015c, p. 8). O desenho mostra o personagem reconhecendo ter quebrado um objeto e se desculpando para sua mãe. A importância de sempre falar a verdade, mesmo que possam ser castigados por isso, foi lembrada. Os alunos fizeram comentários concernentes a situações nas quais fizeram algo errado e se contaram ou não para seus pais.

A segunda oficina aplicada foi uma encenação feita pelos próprios alunos, elaborada a partir das situações descritas no livro “Justiça”. O intuito era auxiliar os alunos a registrarem o que aprenderam com a história. Quatro alunos se voluntariaram para participar desta primeira encenação. No teatro foi contada a seguinte história, criada originalmente para a pesquisa:

“Encenação da Justiça

Narrador – A professora da turma disse aos alunos que poderiam levar seus brinquedos para a escola apenas em um dia da semana, então ela disse que a sexta-feira seria o dia do brinquedo! O aluno ‘A’ ganhou um presente novo no domingo e estava animado para mostrar aos amigos da escola. Ele queria muito levar na segunda-feira, mas ele pensou que não era justo desobedecer ao que a professora havia falado. Então, ele esperou chegar o dia do brinquedo e levou seu brinquedo novo para mostrar e brincar com seus amigos. ‘A’ deu razão a professora, pois ela merece respeito.

- Um dia ‘B’ levou um saco de balas para a escola e ele queria comer tudo sozinho, mas ele sabe que ser justo é dividir com aqueles que não tem, então ele dividiu as balas com todos os amigos da sua turma. Seus amigos ficaram muito felizes, pois todos puderam comer juntos. Depois de comerem as balas, ‘C’ jogou vários papéis no chão da sala, mas ‘D’ disse para não fazer isso, pois não é justo alguém ter que pegar os papéis que ela jogou no chão, o justo é que cada um jogue fora seu próprio lixo”. (CARDOSO, 2019, p. 62)

As letras 'A', 'B', 'C' e 'D' foram usadas para substituir os nomes dos personagens da peça, que eram os próprios alunos, garantindo o sigilo quanto à identidade dos mesmos. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender lições de Justiça e como ser justo.

A terceira oficina foi a contação da história 'Amizade' (TRINDADE, 2015a), da mesma coleção anteriormente mencionada e detém a mesma proposta. Antes de iniciar a história, NI disse: "eu não quero ouvir a história hoje". A pesquisadora notou que o comportamento de NI estava relacionado aos comentários negativos dos colegas quando ouviram a história sobre Justiça e provavelmente por esse motivo não estava se sentindo à vontade de ouvir outra história. Sendo assim, reforçou-se a NI, que ouviria uma história muito 'legal sobre amizade', incentivando-o a participar. NI concordou e mostrou-se muito concentrado, prestando atenção em tudo o que foi dito. Ao terminar a história, ressaltou-se a importância de ajudar o amigo e de ouvir o que o outro tem a dizer, ao mesmo tempo que buscava-se saber se entenderam a história. PE disse: "foi que tem que ajudar o amigo quando ele cai" (sic), demonstrando que estavam aprendendo o real conceito da amizade.

A quarta oficina teve como proposta uma encenação baseada na história que conceitua a virtude Amizade. Houve grande interesse dos alunos em participar da encenação. Dentre os que ainda não haviam atuado como atores, sete se voluntariaram. O teatro contou a história a seguir, criada originalmente para a pesquisa. A narrativa foi lida pela pesquisadora, enquanto os alunos encenavam:

"Encenação da Amizade

Narrador – 'A', 'B', 'C', 'D', 'E' e 'F' estudam na mesma turma há muito tempo. Eles são muito amigos e sempre ajudam um ao outro: na hora de fazer as atividades na sala de aula, ensinando um jogo novo, ouvindo as histórias um do outro. Eles sempre se divertem muito!

- Um dia a professora ensinou uma brincadeira nova para a turma, mas 'A' não estava conseguindo aprender e 'B' a ensinou com muita paciência. 'A' ficou muito contente e agradeceu abraçando sua amiga 'B'.

- Para participar da nova brincadeira todos os alunos deviam ficar na fila, um atrás do outro. De repente 'C' tropeçou, caiu e começou a chorar. 'D' e 'E' correram para ajudar o amigo 'C' a se levantar. 'C' ficou muito feliz por ter recebido ajuda dos seus amigos, parou de chorar e voltou a brincar.

- Eles se divertiram muito aquele dia aprendendo uma brincadeira nova, mas alguma coisa estava errada, pois 'F' não estava muito feliz. Então seus amigos 'A', 'B', 'C', 'D' e 'E' foram conversar com ele e perguntar o que estava acontecendo. 'F' contou que estava muito triste aquele dia, porque seu cachorrinho havia morrido. Seus amigos ouviram sua história e sobre como estava sofrendo com o que

havia acontecido. Depois de contar a história, todos os amigos de 'F' o abraçaram e chamaram para brincar de novo. Ele ficou muito feliz, pois sabia que tinha amigos com quem podia contar e se alegrar. 'F' foi brincar novamente com seus amigos e, dessa vez, estava muito animado e feliz!

- Ser amigo e ser justo também é compartilhar com os amigos o que temos, por isso, 'B' levou pirulitos para dividir com os amigos da turma". (CARDOSO, 2019, p. 64)

Da mesma forma que na encenação anterior, as letras foram usadas para substituir os nomes dos personagens do teatro, que foram os alunos. Alguns representaram nessa encenação e os demais ficaram atentos e aplaudiram os colegas como anteriormente. Demonstraram entusiasmo e interesse na atividade.

A oficina de número seis foi a última Contação de História, introduzindo a virtude Honestidade (TRINDADE, 2015b) do livro da coleção "O que Cabe no Meu Mundo". A história inicia com a seguinte afirmativa: "Honestidade é a qualidade de quem não engana e não mente" (TRINDADE, 2015b, p. 2). Ao ouvir essa frase, JF aponta para VA e diz: "ela as vezes engana. Ela diz que é irmã da JS". Os alunos ouviram que não é certo enganar às pessoas e a Contação de História continuou: "quando estou jogando sou honesto e não gosto de trapacear", com o comentário: "tem gente que as vezes quando está jogando gosta de trapacear". AL diz: "eu gosto". No entanto, ouviu juntamente com os colegas a explicação de que não é correto fazer isso. VI diz: "tia, trapacear é roubar". MA: "quando eu jogo um jogo eu nunca roubo", e foi elogiado por sua atitude. NY diz que NI "rouba a regra quando estão jogando", criando a oportunidade para ouvirem que isso também não é correto.

A história continua dizendo que o personagem jogou uma bola e quebrou um vidro sem querer. Nesse momento foi possível reafirmar a importância de falar a verdade. MA diz: "não pode falar mentira, porque se não a mãe sabe e bate". YA diz: "a tia pergunta quem fez isso e NI diz que foi MA". De acordo com o Método Sucupira-Lins (2015), foi aproveitada a oportunidade para enfatizar que sempre devemos dizer a verdade. O trecho seguinte da história diz: "ser honesto é devolver o troco que te deram a mais e achar um objeto e devolvê-lo" (TRINDADE, 2015b, p. 8-9). Foi perguntado aos alunos se é certo encontrar algo no chão e levar pra casa, e os alunos disseram que não. NI diz: "O convite de YA caiu no chão e AL roubou, guardou na mochila e não falou nada. Aí YA contou pra tia". Foi reforçado de forma positiva que AL não irá mais fazer isso. VO diz: "se alguém achar dez reais no chão tem que falar de quem é", "pois se não falar é roubo" completou MA. Ambas afirmativas foram

elogiadas com intuito de ensinar que é o correto a ser feito, e assim, ajudar os alunos a entenderem o que é agir com honestidade.

A história do livro também fala da importância de falar a verdade e a alegria que sentimos ao fazer a coisa certa. O texto diz: “as vezes nós temos medo de dizer a verdade” (TRINDADE, 2015b, p. 12). AL diz: “eu tenho”. JF: “as vezes eu minto pra minha mãe”. O que mostra que as crianças, mesmo ainda com pouca idade, entendem o que é mentira, logo, conseguem ainda que minimamente, identificar o que é certo e errado, se forem ensinados. Ao terminar a história, os alunos são questionados quanto ao que aprenderam. Disseram: “a falar a verdade”; “não pode mentir”; “é feio mentir”; “devolver o que achar no chão e não é nosso”. Nota-se, pelos comentários, agora espontâneos, feitos pelos alunos, que se sentem mais à vontade. Isso revela também a capacidade que têm de entender as regras impostas, conforme aponta Piaget (1984; 1972), além de serem capazes de cumpri-las.

Na oficina de número sete houve a última das encenações, que teve como tema a virtude Honestidade, inspirada na história contada. Foram escolhidos os alunos que ainda não haviam participado da encenação e que demonstraram empolgação ao ter a oportunidade de participarem dessa forma como os demais.

“Encenação da Honestidade

Narrador – ‘A’, ‘B’ e ‘C’ estudam na mesma turma e gostam muito de brincar. Em um dia de aula, a professora levou para a escola um brinquedo novinho que todos poderiam brincar juntos. A professora disse aos alunos para tomarem muito cuidado, pois aquele brinquedo novo poderia quebrar.

- As crianças ficaram muito animadas com a novidade e todos queriam brincar. Quando ‘A’ foi usar o brinquedo novo, aconteceu uma coisa: Ele quebrou! A professora não viu o que havia acontecido, mas ‘A’, mesmo sabendo que poderia levar uma bronca, foi logo contar para a professora o que tinha acontecido. Ele se desculpou e a professora entendeu que não tinha feito de propósito e aceitou suas desculpas.

- Nesse mesmo dia, ‘B’ encontrou um lápis colorido caído no chão da sala. Era exatamente o lápis rosa que ela queria ter e sentiu muita vontade de colocar o lápis dentro do seu estojo, afinal não sabia de quem era. Mas ‘B’ pensou que não era certo fazer aquilo, pois ser honesto é devolver aquilo que não é nosso. Ela perguntou a todos os colegas quem era o dono do lápis, até que finalmente descobriu que o lápis pertencia a ‘C’ que ficou muito feliz de ter encontrado seu lápis favorito, que estava perdido. Ela agradeceu muito sua amiga ‘B’ por tê-lo devolvido”. (CARDOSO, 2019, p. 66)

Durante essa oficina, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar práticas da virtude Honestidade e a conversa girou em torno desse tema. Observou-se que, ao

contar histórias, há maior entendimento e internalização dos conceitos pelos alunos nessa faixa etária. Isso se dá porque a contação de história é uma atividade lúdica que atrai a atenção e esclarece o que está sendo explicitado. Conforme afirma Abramovich (2009), é uma ótima ferramenta para o ensino-aprendizado de crianças.

Com intuito de avaliar o desenvolvimento dos alunos quanto ao entendimento dos conceitos das virtudes trabalhadas, foi elaborada uma ficha investigativa, aplicada no início e final da pesquisa, que consistiu em uma folha previamente preparada, na qual as crianças desenhavam o que entendiam de cada virtude. Concluídos os desenhos, o aluno dizia o que havia desenhado e o significado era anotado. A intenção foi compreender como entendiam cada uma das virtudes - Amizade, Honestidade e Justiça - antes e depois da realização das oficinas e se houve algum avanço nesse sentido.

Foram elaboradas tabelas para facilitar a comparação das fichas investigativas preenchidas pelos alunos. Cada tabela apresenta o demonstrativo específico de cada virtude, antes e depois das oficinas. Foram feitas análises, por meio de incidências, conforme ensinado pelo método de Bardin (2010), das palavras que mais apareceram nas descrições feitas pelos alunos ao preencherem as fichas investigativas. As tabelas destacam as principais palavras ditas pelos alunos no preenchimento das fichas investigativas referentes as categorias a priori.

A Tabela A1 apresenta a descrição das fichas investigativas da virtude Amizade, preenchidas pelos alunos antes da realização das oficinas.

Tabela A1 - Ficha Investigativa da Virtude Amizade - 12 crianças

Brincar	Manifestação de carinho	Afetividade	Não conceituou
7	2	1	2

Fonte: as autoras, 2019

Observa-se na tabela A1 que 58% das crianças desenharam e apontaram que a virtude amizade está relacionada com o brincar, utilizando expressões como: “amigos jogando futebol”, descreveu GU, ou ainda ME: “duas pessoas brincando de arminha de água”. 16% acreditam que amizade tem relação com a manifestação de carinho, como por exemplo AT, ao descrever: “estamos abraçando”. YA desenhou seu

autorretrato junto com a professora da turma, envoltas em corações, o que se aproxima da palavra afetividade. Outras duas crianças não souberam explicar o que haviam desenhado, por isso, não foram conceituados.

A tabela A2 foi elaborada a partir da coleta de dados dos desenhos e definições da virtude Amizade apontados pelos alunos no preenchimento da ficha investigativa depois da realização das oficinas. Treze alunos participaram. Foi possível identificar uma mudança significativa, que demonstra ser possível ensinar aos alunos conceitos de virtudes e eles entenderem. Embora se tratando de alunos de cinco e seis anos, Piaget (1971) e Bruner (1978) afirmam que são capazes de aprender conceitos que podem ser considerados complexos, dentro de sua capacidade cognitiva.

Tabela A2 - Ficha Investigativa da Virtude Amizade – 13 crianças

Brincar	Ajudar	Partilhar	Afetividade
6	3	3	1

Fonte: as autoras, 2019

Aristóteles (séc. IV a.C. 2007, livro IX, 1167 a1-5) afirma que “a boa vontade parece ser o início da amizade”, o que notamos na fala de LE ao descrever uma situação em que há disposição de boa vontade de um amigo para o outro. LE acredita que ser amigo é: “Um amigo ajudando o outro a levantar”, como explicou. Veja-se ainda esse filósofo afirmar: “Numa amizade baseada na virtude, cada uma das partes anseia por beneficiar a outra, uma vez que é isso que caracteriza a virtude e a amizade” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. 2007, livro VIII, 1162 b5-10), o que se relaciona com a expressão de JGU ao dizer que: “Amigos dividindo o brinquedo”, pois acredita que ser amigo é partilhar o que se tem, ou seja, uma atitude que visa beneficiar o outro.

Três alunos apontaram que ser amigo é saber partilhar. NA descreve: “amigas dividindo o biscoito”. Essas palavras não apareceram nas falas de nenhum aluno antes da realização das oficinas, o que nos leva a pensar que foram capazes de entender os conceitos trabalhados. Sabe-se que “A amizade entre os seres humanos, portanto, requer que estes (a) sintam afeição (boa vontade) recíproca, ou seja, queiram o bem um do outro” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. 2007, livro VIII, 1156 a1-5),

indicando esse bem estar relacionado ao ato de ajudar e partilhar, que foi apontado por 45% dos alunos.

Foi elaborada também a tabela H1 para a virtude Honestidade com a descrição dos conceitos dados pelos alunos em relação a essa virtude antes da realização das oficinas deste tema. Treze crianças preencheram a ficha investigativa da virtude honestidade.

Tabela H1 - Ficha Investigativa da Virtude Honestidade - 13 crianças

Lixo	Afetividade	Pegar	Fazer mal	Não conceituou
9	1	1	1	1

Fonte: as autoras, 2019

Na tabela H1, observa-se que 70% dos alunos citaram palavras relacionadas ao lixo como conceito de honestidade entendido por eles. Por exemplo, o desenho de GU que contém a seguinte descrição: “menino jogando lixo no chão”. Os demais alunos citaram as palavras: “afetividade”, “pegar” e “fazer mal” como conceito de honestidade. Um aluno não conceituou a palavra, pois segundo ele, não sabia do que se tratava.

A tabela H2 mostra as palavras que foram usadas pelos alunos no preenchimento das fichas investigativas, a partir do entendimento da virtude honestidade depois de terem participado de todas as oficinas.

Tabela H2 - Ficha Investigativa da Honestidade – 14 crianças

Roubar	Dividir	Brincar
10	2	2

Fonte: as autoras, 2019

Constata-se que depois de aprenderem o conceito da virtude Honestidade, por meio das práticas das oficinas, nenhum aluno fez qualquer relação dessa virtude com o lixo, como aconteceu na tabela H1. Nesse momento, 70% das crianças citaram palavras como: “pegar”, “roubar” ou “arrancar”, que foram agrupadas à palavra

“roubar”, descrita na tabela. Destaca-se o entendimento desse conceito, pois essas palavras estão relacionadas com uma atitude honesta ou não. Todas as crianças mencionaram essas atitudes como algo que não deve ser feito.

Por último, apresentamos as tabelas da virtude Justiça (J1 e J2). A tabela J1 foi organizada com intuito de entender como os alunos conceituam a virtude Justiça antes das oficinas que levaram à aprendizagem e a prática da mesma. Catorze crianças participaram do preenchimento dessas fichas.

Tabela J1 - Ficha Investigativa da Justiça - 14 crianças

Polícia	Confronto	Escola	Cuidado
8	4	1	1

Fonte: as autoras, 2019

Observa-se na Tabela J1 que 55% das crianças associaram justiça à palavra “polícia” e 30% das crianças acreditam que essa virtude está relacionada a confrontos: “um homem atirando dentro do carro”, definição dada por JS. Nota-se também a descrição de MA: “cara do bem atirando com uma arma”. Estas expressões foram sintetizadas na palavra confronto. Ambos conceitos dados pelos alunos têm relação semelhante, de modo que, é possível observar que 85% das crianças entendem que justiça está relacionada a práticas de ação policial ou violência.

A tabela J2 apresenta os dados que as crianças descreveram ao preencherem a ficha investigativa com os conceitos da virtude Justiça depois da participação nas oficinas desta virtude.

Tabela J2 - Ficha Investigativa da Justiça - 11 crianças

Regra	Partilhar	Brincar
5	4	2

Fonte: as autoras, 2019

Houve mudança significativa dos conceitos apontados pelos alunos depois da realização das oficinas. Na Tabela J2, 45% das crianças desenharam situações para

definir justiça envolvendo regras. JGU desenhou uma cena intitulada: “A mãe falou para o filho não jogar papel no chão”, que é coerente com o que afirma Aristóteles (séc. IV a.C. 2007): “O justo é, portanto, o respeitador da lei e do probó, e o injusto é o homem sem lei e ímprobo” (séc. IV a.C. livro V, 1129 a30). Podemos concluir que os alunos foram capazes de entender justiça relacionada às leis. Os alunos mostraram situações nas quais são dadas regras para serem obedecidas.

40% das crianças acreditam que ser justo é saber partilhar, mostrando entender o conceito aristotélico de justiça. O filósofo diz: “somente a justiça, entre todas as virtudes, é o bem do outro, visto que se relaciona com o nosso próximo, fazendo o que é vantajoso a um outro”. Aristóteles (séc. IV a.C. livro V, 1130 a5) significando o ato de partilhar como uma preocupação com o outro além de si mesmo.

Considerações Finais

Observou-se na pesquisa que os alunos estão aptos a entender e desenvolver as virtudes, mesmo com pouca idade, segundo foi verificado, e que a Contação de Histórias é uma ferramenta que contribui de forma significativa para essa construção, pois retém a atenção da criança e permite que se envolva no que está sendo dito, por meio da ludicidade que é apresentada. Mesmo se tratando de um assunto de tamanha importância e seriedade, se for ensinado de forma apropriada, a criança é capaz, não apenas de aprender, mas de entender os benefícios, interessando-se em colocar em prática o conhecimento adquirido. Essa é a proposta principal do ensino-aprendizagem das virtudes.

Destacamos também que o exercício da virtude permite o convívio com diferentes pessoas, tornando a criança capaz de se aperfeiçoar no autoconhecimento, de lidar e conviver bem com as situações. Para que se torne possível esse desenvolvimento, é necessário que a construção seja iniciada o quanto antes, desde a Educação Infantil, que foi o foco da presente pesquisa.

O ensino-aprendizagem das virtudes se dá principalmente pela prática e a oportunidade de exercitá-las, principalmente no convívio com os pares. É importante ensinar os conceitos das virtudes, por meio de estratégias lúdicas, como a Contação de Histórias e dramatização da mesma, escolhidas como ferramentas de auxílio para a pesquisa. A aquisição do conhecimento tão somente, não é suficiente, mas é

necessária, porque a partir do entendimento, a criança se torna capaz de praticar o que aprendeu.

Durante todo o processo, viu-se a evolução dos alunos em relação ao aprendizado e prática das virtudes. Em um primeiro momento, foram capazes de entender os significados de cada uma das virtudes trabalhadas - Amizade, Honestidade e Justiça - de acordo com sua capacidade cognitiva. Em seguida, demonstraram avanços na prática das virtudes, sendo um indicativo de que é possível auxiliar no desenvolvimento das virtudes, especialmente por meio da Contação de Histórias, que é uma ferramenta apropriada para a faixa etária selecionada.

A criança necessita de alguém que lhe ensine as virtudes, na família, que é o fundamental e também na escola, por professores e funcionários envolvidos no processo educacional. Todos têm esse papel e devem contribuir de alguma forma com esse processo de desenvolvimento tão importante para a pessoa e a sociedade. É necessário que esse ensino seja feito de forma eficaz, e para que isso aconteça deve-se conhecer os caminhos possíveis que contribuam para a construção ética do indivíduo, mais especificamente, da criança.

Deseja-se uma sociedade mais Justa, Honesta e que se importe em olhar para o outro com Amizade. Todas estas virtudes foram trabalhadas na pesquisa, cujos resultados devem ser replicados. É necessário, que essa construção seja iniciada desde a infância, que é quando se tem a base do desenvolvimento das crianças. Além das três virtudes selecionadas para a pesquisa, outras precisam ser ensinadas à criança com objetivo de construir uma sólida formação ética.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. Bauru: Edipro, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e atualizada. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BARTHOLLO, Tiago Lisboa et al. What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 292-313, abr./jun. 2020.

BENAVIDES-MORENO, Nibaldo Enrique et al. La gestión de los centros de educación parvularia en la Región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 881-903, out./dez. 2019.

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

BRUNER, Jerome Seymour. *O Processo da Educação*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Companhia Nacional, 1978.

CARDOSO, Bruna Rodrigues Miranda. *O Início do Processo de Formação do Caráter das Crianças na Educação Infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de leitura: possibilidades e experiências. *Revista Diálogos (RevDia)*, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude: um estudo em teoria moral*. Bauru: Edusc, 2004.

MATA, Adriana Gomes de Souza et. al. Reflexões Sobre A Importância da Contação de História no Cotidiano da Educação Infantil. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez. 2021

PIAGET, Jean. *Relações entre Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. Tradução: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014

PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança*. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Tradução: Maria Luísa Lima. Coleção: Plural, n.º 10, 1971.

RODRIGUES, Cristina Cordeiro De Muniz. *A Contação de História na Educação Infantil: Práticas e Reflexões*. 2018. Monografia. Licenciatura Plena em Pedagogia Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. Formação de Professores e o desafio da ética. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 20, núm. 1, pp. 160-169, 2016

SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. Método de pesquisa ação com maior comprometimento. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n. 13, p. 52-74, jan./jun., 2015.

SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. Aprendizagem de Ética: privilégio de seres humanos. In: Barone, L.M.C. & Andrade, M.S. (org.) *Aprendizagem Contextualizada*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SUCUPIRA, Elizabeth. Rio de Janeiro. Instagram: @maislivrosmenostelas. Disponível em <https://www.instagram.com/maislivrosmenostelas/>. Acesso em: 20 jun. 2022

TRINDRADE, Kátia. *Amizade*. O que Cabe no meu Mundo. 1ª edição. Santos: Cedic, 2015a.

TRINDRADE, Kátia. *Honestidade*. O que Cabe no meu Mundo. 1ª edição. Santos: Cedic, 2015b.

TRINDRADE, Kátia. *Justiça*. O que Cabe no meu Mundo. 1ª edição. Santos: Cedic, 2015c.

VON HILDEBRAND, Dietrich. *The Heart*. South Bend, Indiana. St. Augustine's Press. 2007

VON HILDEBRAND, Dietrich. *Ethics*. Chicago: Franciscan Herald, 1972.

Capítulo 3
EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Andreia Nunes de Castro
Eliene Costa Silva
Claudionor Nunes Cavalheiro

EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Andreia Nunes de Castro

Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT (Brasil)

andreia.castro@ifmt.edu.br

Eliene Costa Silva

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (Brasil)

eliene.silva@ifmt.edu.br

Claudionor Nunes Cavalheiro

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (Brasil)

claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br

INTRODUÇÃO

Este texto trata de uma análise da evasão do curso técnico subsequentes em Eletrotécnica dos ingressantes no ano de 2018, do Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Primavera do Leste. Esta investigação tem o objetivo de identificar e de analisar causas e os fatores da evasão pela perspectiva do evadido. Identificando quais são os fatores empiricamente mais relevantes para explicar a falta de interesse e o desengajamento dos jovens e adultos, para proposição de intervenções eficazes do engajamento dos estudantes em atividades escolares, que possam culminar com sua permanência e êxito. A pesquisa de base qualitativa e quantitativa do tipo estudo de caso, envolveu investigação documental e empírica, conforme orientações de Yin

(2005). Os procedimentos para coleta de dados se deram por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos evadidos e dos dados quanti por análise do documento sobre a estatística semestral da Coordenação Pedagógica do referido Campus. O índice de evadidos contido no aludido documento motivou-nos a realizar essa investigação com intuito de identificar os fatores internos e externos à instituição que levaram à elevada taxa de evasão nas turmas pesquisadas, bem como busca contribuir com as discussões referentes às políticas desenvolvidas para essa modalidade de educação.

A Educação Profissional Técnica, historicamente associada às concepções e modelos econômicos vigentes e às demandas por eles geradas no contexto do mercado de trabalho, tem tido as atenções do Governo e empresários constituindo alianças no sentido de criar e manter cursos que, de alguma forma, possam suprir postos estratégicos para o desenvolvimento da região, contribuindo, igualmente, para a elevação do nível de escolarização dos trabalhadores.

A expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entre os anos de 2003 a 2016 demonstra esse posicionamento. A criação de novas unidades de ensino técnico, com cursos adaptados às necessidades de desenvolvimento local e regional, visa atender às demandas de qualificação dos trabalhadores de determinada economia, além de fomentar o avanço da produção científica na área.

Com este intuito a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), implanta e coordena diferentes políticas públicas com objetivos enfrentar os desafios associados a esta modalidade da Educação Nacional. Nesse sentido, desenvolve Programas como Bolsa Formação, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil, Acordo de Gratuidade, Mediotec, Pronatec Oferta Voluntária. Apesar das perspectivas serem otimistas é preciso avaliar o contexto no qual se dão essas formações, bem como refletir sobre o real impacto delas no itinerário formativo e profissional dos estudantes. Indicadores de retenção, evasão discente, formação de professores, bem como os relacionados à infraestrutura das escolas, fornecem informações relevantes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e para uma formação integral.

Nesse sentido, com intuito de garantir o êxito e a permanência dos estudantes da Rede Federal, a SETEC instituiu e regulamentou a Comissão Permanente de

Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes, por meio da Portaria Nº 23, de 10 de julho de 2015. O IFMT por sua vez, atendo a exigência da SETEC e do Tribunal de Contas (TCU), por meio da Portaria nº 2.322, de 28 de outubro de 2015, cria a Comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT (CPE), estendendo aos Campi a incumbência de elaborar um Plano Estratégico para a Permanência e Êxito dos Estudantes do próprio Campus. Diante dessa missão, torna-se relevante e fundamental um estudo mais aprofundado que permite a abordagem da realidade social mais complexa, além da superficialidade de dados quantificáveis, cuja tendência camufla aspectos importantes para a permanência e êxito dos estudantes, de forma a proporcionar por meio de um ensino de qualidade a efetiva promoção social desse sujeito. Nessa perspectiva, este estudo faz uma análise inserindo no contexto das iniciativas que visam compreender os fatores que motivam os alunos a deixarem seus cursos,

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar é um tema que preocupa muitos profissionais na área de educação e nas instituições de ensino. No entanto, através da leitura de textos, artigos e teses, percebe-se que a maioria dos estudos estão voltados para a evasão escolar do ensino fundamental e médio, com poucas pesquisas voltadas para o ensino técnico (CRAVO, 2011). “Quando se trata de educação técnica há poucas pesquisas e/ou informações sistematizadas sobre a evasão” (DORE e LÜCHER, 2011, p.775).

A literatura sobre a evasão escolar apresenta um quadro conceitual bastante diverso, com definições que nem sempre dialogam entre si, gerando ambiguidade e/ou limitação às análises. Uma definição bastante abrangente e recorrente nas produções é a de Gaioso (2005, apud BAGGI; LOPES, 2011, p. 356), que define a evasão como “um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos”.

Castro e Malacarne (2011) ressaltam que o termo evasão escolar é muitas vezes utilizado em vários contextos com diferentes significados. De certo, “o conceito de evasão vai além do emaranhado de palavras que juntas o formam, antes, perpassa por questões cognitivas, psicoemocionais, socioculturais, socioeconômicas, institucionais e atitudinais” (BRASIL, 2006).

Para Queiroz (2010), evasão escolar é o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível. Consiste no ato ou processo de evadir, de fugir, de escapar ou esquivar-se dos compromissos assumidos ou por vir a assumir. Nesse sentido, é possível verificar que o termo evasão se refere ao abandono de uma instituição.

Reinert e Gonçalves (2010) compartilham a ideia de que, em linhas gerais, a evasão escolar compreende o abandono da escola durante o período letivo, ou seja, o aluno se matricula, inicia suas atividades escolares, porém, em seguida deixa de frequentar a escola. Nas pesquisas de Abramovay e Castro (2003) os termos evasão escolar e abandono escolar são conceitualmente diferenciados. Para os autores, a evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma, já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo.

No material produzido pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, designada pelo MEC, há o reconhecimento da não unanimidade em relação ao conceito de evasão, seguido da recomendação de que a opção por esta ou aquela definição esteja em consonância com o objeto particular de estudo, o que evitaria o risco de generalizações ou simplificações (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS..., 1996, p. 19). O referido documento distingue três tipos de evasão:

Evasão de curso – ocorre quando o estudante desliga-se do curso em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

Evasão da instituição – ocorre quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema – ocorre quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o curso no qual está matriculado (MEC, 1996, p.19).

A definição apresentada por Bueno (1993, p.13) distingue o termo evasão do termo exclusão. Para o autor, a primeira se refere “a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”, enquanto a segunda “implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter

mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação”.

Ristoff (1995) distinguem evasão de mobilidade e criticam a utilização de conceituações uniformes na abordagem de processos heterogêneos. Para ele a evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso. Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995, p.25).

O Dicionário de Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expõe uma definição bastante funcional, refere-se a alunos evadidos como “alunos que estando matriculados na série s no ano m não se encontram na matrícula da série s ou $s + 1$ no ano $m + 1$ ” (BRASIL, 2004, p. 19). Embora facilitadora dos levantamentos, sobretudo quantitativos, relacionados à temática, tal definição parece não abranger, adequadamente, a Educação Profissional, modalidade de ensino não obrigatória, com diversos cursos de organização semestral, como o abordado por este estudo.

Portanto, pela adequação ao objeto de estudo, bem como aos objetivos propostos, o conceito de evasão adotado pelas autoras dessa pesquisa é o da Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, a saber: evasão como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS..., 1996, p. 19). Tendo em vista que essa saída pode se dar de diversas maneiras, torna-se necessário esclarecer que o estudo considerou: os casos expressos de abandono sem retorno registrados como tal na Secretaria Acadêmica da Unidade, os casos de cancelamento de matrícula, e os casos de alunos reprovados ou jubilados por infrequência, que terminaram por caracterizar a mesma situação de abandono sem retorno, ao menos dentro do período compreendido pela análise.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de verificar o quantitativo de alunos evadidos e de identificar as causas inerentes à evasão escolar no universo desta pesquisa, partindo do pressuposto da taxonomia de Vergara (2009) de que a pesquisa pode ser classificada quanto aos seus meios e aos seus fins.

A metodologia a ser empregada neste estudo caracteriza-se, quanto aos seus meios, como documental e de investigação *ex post facto*, proporcionando embasamento e sustentação para um estudo de caso. Quanto à natureza dos dados, pode ser definida como qualitativa. Segundo Yin (2005), a pesquisa que envolve um estudo de caso, tem como essência esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e quais foram os resultados. Portanto, esta pesquisa foi limitada a realidade de uma única turma do curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente ao Ensino Médio, e foi realizada no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Primavera do Leste (IFMT).

Abordamos a realidade da evasão no referido curso, de forma mais específica, a que ocorre na transição do primeiro para o segundo semestre do curso. As informações utilizadas são referentes ao primeiro semestre de 2018. É importante ressaltar que se trata de um curso técnico subsequente com entrada anual, dividido em quatro semestres, com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 1.360 horas. O curso é ofertado no período noturno no espaço da referida unidade, com o perfil de estudantes semelhantes ao da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à organização, análise e interpretação dos dados, optou-se por definir uma metodologia que, sendo difundida entre pesquisadores de temáticas semelhantes, atendesse ao propósito de responder adequadamente à questão geral estabelecida por esse estudo. Sabendo que a evasão tem causas múltiplas e intrincadas, considerou-se que a técnica de análise qualitativa de conteúdo poderia contribuir de modo mais eficaz.

A análise de conteúdo é um método de investigação de material textual que de acordo com Bardin (2009), enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a utilização do método foi necessária a

criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que serão obtidas a partir das categorias serão responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.

Ressaltamos que o estudo da causa da evasão, a investigação considera apenas a ótica do estudante no que referir-se à decisão do abandono, deixando de explorar a percepção dos docentes, familiares e de outros atores importantes no processo. Nesse sentido, a investigação fica limitada, uma vez que a atribuição de significados, atrelada às experiências dos indivíduos, constituem algo muito particular. De qualquer modo, isso não desqualifica os resultados e percepções dessa pesquisa, uma vez que o importante, em última instância, é a busca de coerência entre o posicionamento metodológico e os objetivos estabelecidos.

Os instrumentos para coletas de dados foram o relatório de turmas do Q-Acadêmico do IFMT, que é a ferramenta *online* utilizada para registro de atividades acadêmicas, e transcrição de entrevistas com dez estudantes considerados evadidos.

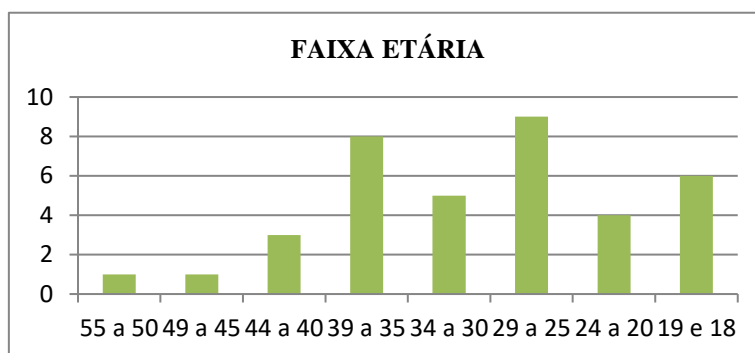
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme levantamento dos dados no curso técnico em Eletrotécnica no Instituto mencionado anteriormente, revela que a evasão tem apresentado uma constância, fato que levou as pesquisadoras, como servidoras da Instituição e membros da Comissão de Acompanhamento, Permanência e Êxito do IFMT do Campus Primavera do Leste, propor esse estudo.

Os dados obtidos no Sistema Acadêmico, demonstraram que a turma de Eletrotécnica iniciou com 37 alunos matriculados, sendo 36 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. (97,3% masculino). Isso ocorre, provavelmente, porque na área de atuação de eletrecistas a concentração de pessoas do sexo masculino é historicamente maior.

Conforme demonstra o Gráfico 1, a faixa etária dos matriculados que buscam o curso técnico é heterogênea, no entanto, sem deixar de pertencer ao perfil da EJA.

Gráfico 1- Faixa etária dos matriculados no ano de 2018

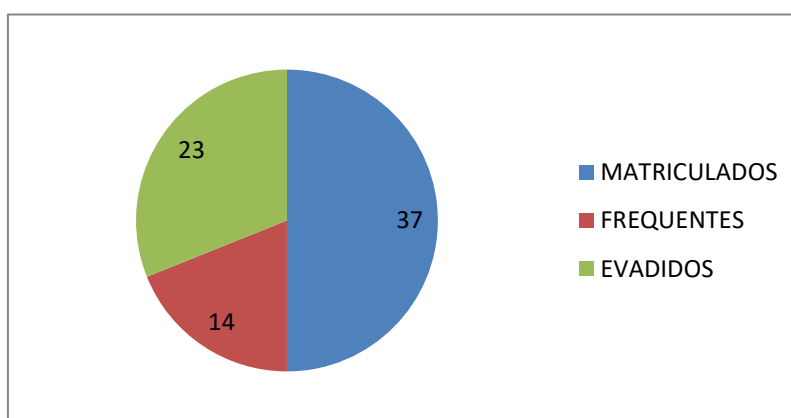


Fonte: Autores (2018).

Verificamos que a maioria dos alunos do curso concentra-se na faixa etária de 29 a 25 anos, o que pode ser considerado um dado positivo para o mundo do trabalho, pois demonstra uma procura pela qualificação e melhor posição no mercado de trabalho.

O próximo gráfico aponta o índice de alunos matriculados, frequentes e evadidos da turma. É pertinente ressaltar que, para a instituição pesquisada, alunos evadidos são os que ultrapassaram o percentual de 25% de falta permitida na legislação escolar. O índice de evasão observado no Sistema Acadêmico pelo número de faltas, e confirmado em sala de aula, atingi um percentual de 62,2% de evadidos, conforme o Gráfico 2

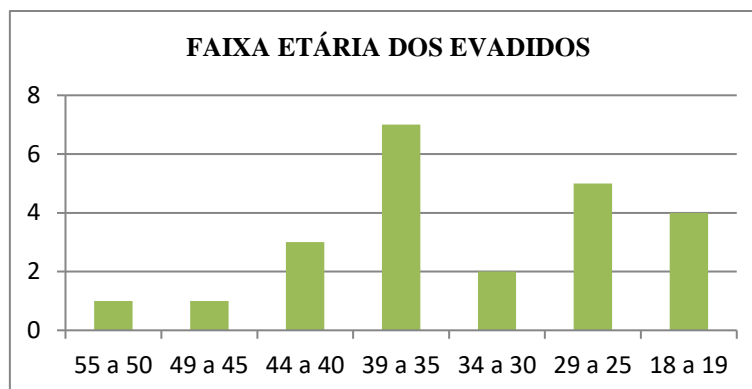
Gráfico 2- Matriculados, frequentes e evadidos



Fonte: Autores (2018).

Em relação a idade das pessoas que evadiram do curso, observou-se que, embora, o maior número de evadidos concentra-se entre 39 a 35 anos, em número percentual os acima de 40 anos foram 100% evadidos, conforme disposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Faixa etária dos evadidos



Fonte: Autores (2018).

Este fato gera muitos questionamentos sobre quais procedimentos adotar, o que é possível fazer, o que se pode exigir do próprio aluno, quais as causas dos problemas apresentados.

4.1 Motivos da evasão escolar

Os dados referentes aos motivos ou causas que levaram o aluno a evadir do curso foram registrados ao longo do período por meio das faltas detectadas nos diários de classe dos docentes e/ou por entrevista da pedagoga na maioria das vezes através do telefone, a análise foi realizada apenas sobre as evasões do primeiro semestre de 2018. Registra-se como viés de pesquisa a dificuldade em levantamento destes dados devido à falta de compromisso e de acesso ao aluno evadido, bem como falha da unidade em não parametrização os dados para facilitar a geração de estatísticas. Tendo em vista a utilização da estratégia de análise de conteúdo, um dos procedimentos iniciais na exploração dos dados consistiu na categorização dos elementos que dizem respeito aos motivos pelos quais os alunos evadem. O Quadro 1 apresenta o resultado final desse procedimento, elencando as categorias e subcategorias que apontam as razões de evasão no curso investigado.

A análise a seguir está estruturada por conjunto de categoria e subcategorias conforme apresentado no Quadro 1. Os alunos evadidos estão identificados por códigos: E1 refere-se a estudante evadido 1, E2 refere-se a estudante evadido 2, e assim por diante.

Quadro 1- Motivos da evasão

Escolha do curso	Ampliar atuação profissional Profissionalizar como eletrecista Voltar a estudar Necessidade de qualificação
Fatores internos	Método pedagógico pouco dinâmico Poucas aulas práticas Professores pouco incentivadores Falta de apoio pedagógico
Dificuldades pessoais	Dificuldades de acompanhar o ensino Curso com disciplinas muito difícil Conciliação do curso com o trabalho
Fatores Externos	Aprovação no Ensino Superior
Desinteresse governamental	Ausência de ações e/ou políticas de apoio à permanência

Fonte: Autores (2018)

4.1.1 Escolha do curso

Os fatores relacionados a essa categoria se vinculam às escolhas no processo de ingresso do aluno na Instituição que vão repercutir, associados a outros fatores, no abandono do curso. Enquadram-se aqui as seguintes subcategorias: ampliar atuação profissional, referente à já possuir certificado de técnico em eletromecânica; profissionalizar como eletrecista, a decisão de ingresso vinculada à possibilidade de atuação profissional; voltar a estudar, ocorre quando surge oportunidade de não ficar parado, no entanto sem informações e identificação com curso; necessidade de qualificação, diz respeito à atuação no mercado de trabalho na área de eletrotécnica e no desejo de aprender a fazer projetos elétricos.

Notamos que o ingresso no curso de Eletrotécnica apresenta motivações pertinentes e coerentes, exceto pela ausência de informações sobre o curso. Sobre isso foi mencionada na pesquisa de Araújo e Santos (2012) enquanto um dos fatores internos motivadores de evasão. De acordo com as autoras, a falta de apresentação do perfil do curso e de sua relevância em termos de mercado agrega-se a um conjunto de fatores relacionados à não atratividade da escola.

4.1.2 Fatores internos

Os fatores escolares aparecem de forma bastante ênfase em muitos estudos sobre evasão. Embora, nessa pesquisa, tenha sido formulada apenas uma questão direta sobre o tema, os discursos foram registrados durante a conversa com a pedagoga. Enquadram-se aqui as seguintes subcategorias: método pedagógico pouco dinâmico, poucas aulas práticas, professores pouco incentivadores e falta de apoio pedagógico.

O método pedagógico pouco dinâmico, nesse estudo, evidenciou problemas como: aulas excessivamente teóricas com apresentação em slides, material didático inadequado e estratégias pouco participativas. O item “professores pouco incentivadores” vincula-se ao pouco estímulo de alguns professores no que se refere tanto à permanência na Instituição quanto à aprendizagem.

Em relação à falta de apoio pedagógico, foi identificada a sensação de abandono e sentimento de não pertencimento. Constatou-se que não conhecem os espaços essenciais da Instituição, como por exemplo, a Sala dos Coordenadores de Cursos.

Quadro 2- Fatores internos: Transcrições de trechos das entrevistas

E1	“[...] Tem uns professores que só falavam, e eles colocavam slides, e ficavam lendo e não disponibilizava para nós. A gente tinha que escolher, ou presta atenção ou copiava os slides”.
E2	“[...] As aulas são muito faladas. Então era só mais falado e desse jeito eu não gosto. [...] era questão, assim, de muita leitura. Eu acho que fica mais interessante as aulas quando ensinam a gente a praticar [...] Porque eu acho que a gente aprende muito com a prática. Eu prefiro.”
E3	“[...] Eu acho que faltou um pouco de interesse em incentivar a gente a permanecer [...] porque algumas vezes você via que podia ter feito alguma coisa por aquele aluno, mas o professor não fez nada, meio que deixou pra lá. Tipo: você não sabe isso ainda, então não aprende mais.”
E4	“[...] Teve uma prova que 17 alunos tiraram zero...[...]foi muito triste.[...]a gente tem sentimento.”
E5	“[...] Eu não sei onde fica a sala dos professores, nem as coordenações... [...]chegava sempre em cima da hora e ia direto para sala de aula. Nunca fui para aquele lado de lá.
E6	“[...] Eu não sabia nada sobre como fazer para as coisas do instituto. Exemplo: tem sistema acadêmico para ver as faltas, mas eu não sei como faz para acessar; se a gente não pode fazer a prova, nem sei se tenho direito de fazer outro dia.
E7	“[...] Ficamos sabendo que um pessoal do Instituto fizeram uma ginacana com os alunos do diurno, e nós não tivemos nada. Bem que poderia ter feito uma com nós também.”

Fonte: Autores (2018).

Acerca dos fatores escolares serem uma das causas de abandono, sobretudo na educação do trabalhador, cabe a colocação de Costa (2000) quando afirma que, embora a escola brasileira pretenda, por intermédio da garantia de instrução básica a todos, atingir o *status* de democrática, encontra obstáculos na própria incapacidade de constituir-se espaço efetivamente público, já que se revela incapaz de atender às necessidades de um aluno trabalhador em seu processo de aquisição de saberes.

Em relação ao método pedagógico pouco dinâmico, Marin (1998) aponta para o despreparo profissional docente no que tange à organização de conteúdos e procedimentos didáticos, afirmando que esse se constitui um dos elementos que concorrem para a produção do fracasso escolar.

No que diz respeito ao pertencimento nos remetemos a Bonnemaison (2002), quando afirma que esse sentimento induz as relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço físico e também a outras questões relativas aos valores e referências adquiridas continuamente no processo de socialização. Portanto, inerente a todo processo educativo. Arroyo (2006) fala de uma nova reconfiguração da educação para jovens e adultos, em que os mesmos devem ser vistos primeiramente nas suas potencialidades e não nas suas carências.

4.1.3 Dificuldades pessoais

Quadro 3 – Dificuldades pessoais: Transcrições de trechos das entrevistas

E1	"[...] parei porque não estava conseguindo aprender nada. Muito difícil o curso".
E4	"Trabalhava em dois serviços. Não tinha como ir."
E7	"Eu não tenho transporte para ir e estava muito difícil conseguir chegar a tempo."
E8	"Estou há 15 anos fora da sala de aula, e estava com muitas dificuldades em conciliar com o trabalho e não estava conseguindo acompanhar os conteúdos."

Fonte: Autores (2018).

A dificuldade de conciliação entre as diversas atividades desenvolvidas pelos estudantes é também recorrente nas pesquisas sobre evasão. Esse fator, geralmente associado ao cansaço e ao desempenho insatisfatório do estudante no curso é agravante para a desistência dos mesmos.

A respeito da dificuldade do estudante em conciliar estudo e trabalho, destacam-se as reflexões de Costa (2000, p. 11):

No dia a dia, o estudante trabalhador enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parcial de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida, de modo que não é uma decisão solitária como aparenta num primeiro momento. Ao analisar as histórias de evasão, depreendemos que o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo às injunções da disciplina do trabalho na escola, já que ao trabalho não pode deixar de ir. Acaba por aceitar o discurso de que ele próprio é o responsável solitário pelo seu fracasso escolar.

Tratando-se da dificuldade dos estudantes na demonstração de desempenho acadêmico satisfatório, a frustração e o sentimento de incapacidade, podem explicar atitudes de apatia e o sentimento de desilusão frente à possibilidade de conclusão dos estudos, que ocasionaram na evasão.

4.1.4 Fatores externos

Quadro 4 – Fatores externos: Transcrições de trechos das entrevistas

E9	“ Desisti por que passei no curso de Agronomia na UNIC.”
E10	“ Consegui um emprego na fazenda muito longe , não dava para continuar.”

Fonte: Autores (2018).

A oferta de trabalho e/ou outros estudos levam os estudantes a tomar decisões pautadas na possibilidade de vantagens imediatas. Ainda que essa aparente ser uma razão bastante razoável para determinar, sozinha, a evasão do estudante, está associada a alguns outros fatores que se desdobraram ao longo da trajetória do aluno na Instituição. No entanto, é importante comentar que o surgimento de oportunidades, enquanto elemento motivador de evasão, foi enquadrado em uma categoria que denominadas fatores *pull-out*, e estão ligadas as razões de abandono externas às escolas. Esses fatores são atrativos para alunos e incidem de maneira distinta sobre diferentes perfis de estudantes. (FIGUEREDO & SALLES, 2015).

4.1.5 Desinteresse governamental

Quadro 5 – Desinteresse governamental: Transcrições de trechos das entrevistas

E2	“Podia ter um lanche para nós, né... a gente saiu do trabalho e às vezes vem direto pra escola, nem dá tempo de comer alguma coisa.”
E4	“Se tivesse alguma ajuda, por que tem pessoas que não têm condições financeiras... [...] já era um incentivo.”
E7	“Eu não tenho transporte para ir e estava muito difícil conseguir chegar a tempo.”

Fonte: Autores (2018).

A questão dos auxílios e bolsas têm sido um incentivo relevante para a permanência do estudante. Araújo e Santos (2012) ressaltaram a ausência de políticas públicas consistentes e a efetivação das políticas já existentes como um fator externo de evasão escolar na educação profissional de nível médio, alertando quanto a escassez de projetos com objetivo de favorecer a permanência dos alunos nas instituições.

5. CONCLUSÃO

Constatamos neste estudo que a evasão têm revelado a insuficiência de esforços, oriundos das mais diversas esferas de atuação, no sentido de propor projetos e desenvolver ações que favoreçam a permanência dos estudantes nos cursos subsequentes. Tendo em vista, o perfil dos estudantes dos cursos subsequentes, é essencial um olhar mais positivo para a os mesmos, no sentido do reconhecimento dos jovens e adultos como protagonistas e sujeitos do direito à profissionalização. Sabemos que é complexo impedir o fenômeno da evasão, que, em última instância, tem suas origens na própria estrutura do sistema econômico em que estamos inseridos. Todavia, é não apenas necessário, como urgente, ir além do que tem sido feito.

Com base em uma concepção de educação baseada no sujeito, buscando acompanhar a trajetória de cada estudante, é possível realizar um trabalho preventivo e também de resgate. O que é inadmissível é a omissão e a naturalização da instituição em relação ao fenômeno da evasão, como se não fosse de sua responsabilidade garantir que estudante, também exerça seu direito de permanecer. A compreensão da expressão qualidade social, no que se refere às práticas escolares, confere um sentido à formação além de aspectos quantificáveis, situando a educação

em termos de ação política na sociedade. Para proporcionar as condições garantidoras de qualidade social deve-se antes de tudo, estarmos sensivelmente atentos à trajetória dos estudantes que ingressam na Instituição, o que implica um olhar afetivo aos estudantes em risco iminente de evasão.

Sugerimos que a escola comece por conhecer a pessoa/luno, identificando seus pontos fortes e áreas que precisam ser mais desenvolvidas. Estabelecendo, assim, um trabalho de forma diferenciada, evitando a mera repetição e avaliações padrões, que apenas reforçam a constatação de que os conteúdos não foram aprendidos. É importante, também, ressaltar que o professor requer uma formação específica que o possibilite acompanhar e intervir em todo processo de aprendizagem e mobilização. Evidentemente que a responsabilidade é institucional, pois toda ação docente se dá em consonância com o projeto pedagógico que é construído coletivamente. Entretanto, é no cotidiano da sala de aula que relações são construídas, que os aprendizados mais significativos, sejam eles de natureza cognitiva, social ou moral, acontecem. Por isso, cabe ao professor pensar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva inclusiva, cuja valorização das histórias individuais e voltada, sobretudo, para a formação do ser humano e cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY - INDUSTRY COOPERATION, 4., Taubaté, 2012. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio, Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro, Gomes, Nilma Lino (Org). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-74, jul. 2011. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo. Brasília, DF, 2004.

BUENO, José Lino. A evasão de alunos. *Jornal da USP*, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; Rosedahl, Zeny (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CASTRO, L. P. V.; MALACARNE, V. Evasão escolar: um estudo nas licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas..* Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 28 maio 2018.

COSTA, A. C. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. *Educação: Teoria e Prática*, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. <http://doi.org/10.18675/1981-8106.vol1.n1.p08>

CRAVO, A. C. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, v. 5, n. 2, p. 238-250, ago. 2012. <http://doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n2p238>

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

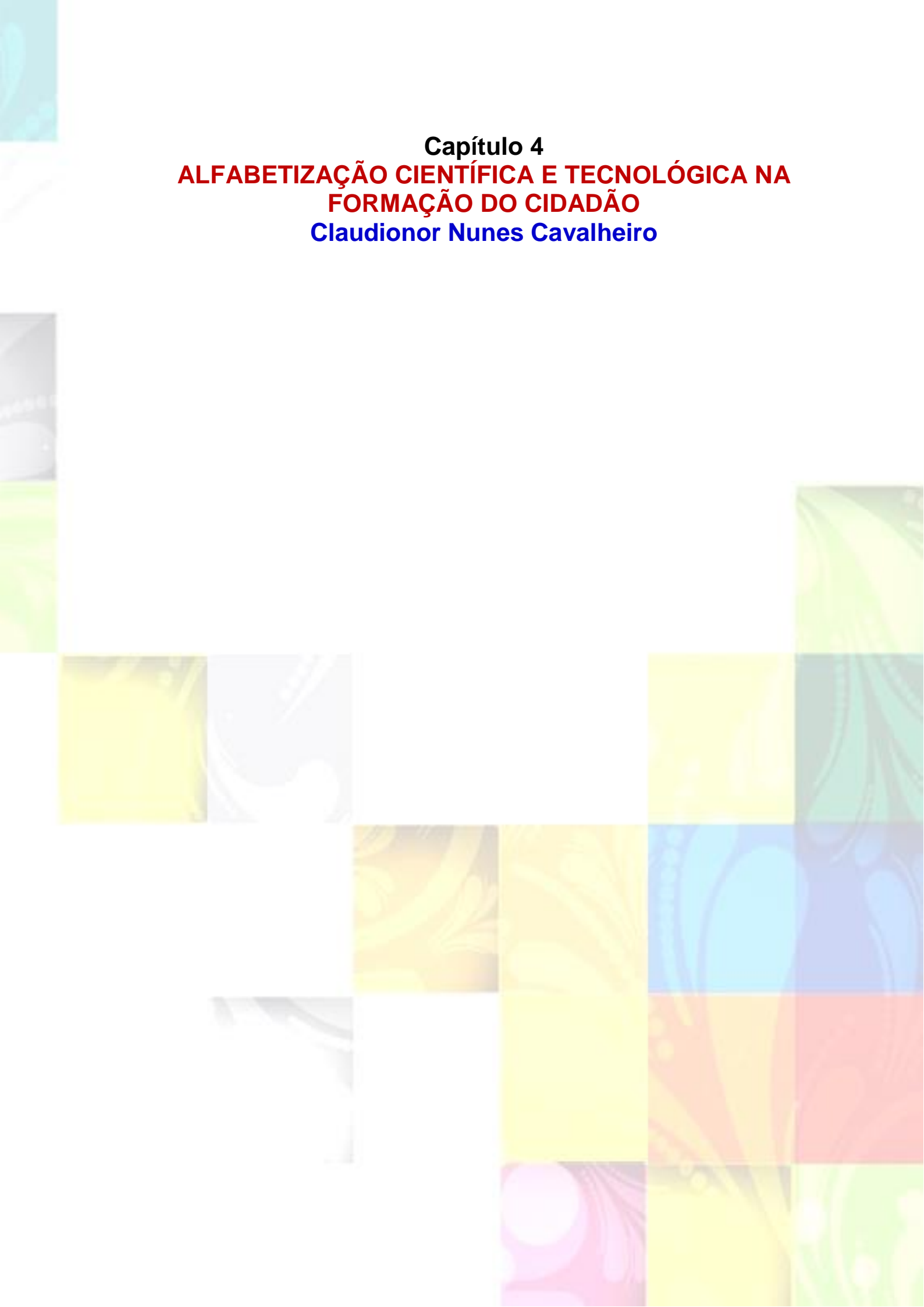
FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Disponível em <file:///F:/ARTIGO%20EVASAO/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf>. Acesso em 18 mai 2018.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, p. 8-18, 1998. <http://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100002>

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RISTOFF, Dilvo. *Evasão: exclusão ou mobilidade*. Santa Catarina, UFSC, 1995.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.



Capítulo 4
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA
FORMAÇÃO DO CIDADÃO
Claudionor Nunes Cavalheiro

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Claudionor Nunes Cavalheiro

Professor no IFMT Primavera do Leste, Doutorando em Ensino pela UNIVATES, RS.

Embora a sociedade esteja em constante evolução com as descobertas oriundas de pesquisas e dos avanços tecnológicos e científicos, entre outros, há um descompasso entre ela e a escola, que não vem acompanhando-a através de suas práticas educativas.

É fato que o mundo é influenciado pelas maravilhas (ou não) das ciências e tecnologias, e a escola precisa prover uma Educação que prepare sujeitos que sejam capazes de tomar decisões favoráveis à sua sobrevivência. Nessa perspectiva, desde a década de 60, tem-se proposto a criação de currículos escolares que tenham a preocupação em formar cidadãos críticos para a atuação na sociedade.

Ainda assim, para Pérez Gómez (2015) as escolas não mudaram significativamente nem sua estrutura, nem seu funcionamento desde a sua constituição como instituição no final do século XIX. Corroborando, Diesel *et al.* (2016, p. 59) afirmam que “embora rodeados de diretrizes que direcionem o ensino para o aluno há quase 30 anos, o que ainda vemos muito são aulas baseadas em cópia, memorização, exercícios com conteúdo sem nenhum valor para o aluno”.

Chassot (2003, p. 90) destaca que ainda entre as décadas de 1980 e 1990 era possível ver um ensino “centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos”. Observa-se a forte presença de um modelo de ensino preocupado apenas com a simples transmissão, por parte dos professores, e a repetição, por parte dos estudantes, de conceitos, teorias e processos científicos.

Pacheco (2020, p. 17), cita que “a revolução tecnológica tornou o atual sistema de ensino-aprendizagem obsoleto. Trabalhamos com conhecimentos que até nossos alunos concluírem seus cursos estarão superados”. Para o autor. O desafio da escola é transformar informação em conhecimento.

Marchesan e Kuhn (2016, p. 118) sugerem “um ensino que proporcione a construção de uma cidadania para pensar, tomar decisões, propor alternativas e capaz de perceber aspectos positivos e negativos da ciência e tecnologia”. Sasseron e Carvalho (2011) destacam que, frente às novas perspectivas de ensino, emerge a necessidade de se repensar e reavaliar o ensino de Ciências atualmente desenvolvido na escola.

Neste sentido, para modificar a situação da educação brasileira, surgiu uma corrente que defende o direcionamento dos currículos das escolas para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o que significa trabalhar nas salas de aula as “[...] inter-relações entre explicação científica, planejamento tecnológico, solução de problemas, e tomada de decisão sobre temas práticos de importância social” (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 3), com o intuito de promover uma alfabetização científica efetiva no sentido da formação do cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade contemporânea.

Sasseron e Carvalho (2011), realizaram uma revisão bibliográfica do conceito de Alfabetização Científica e encontraram na literatura nacional uma pluralidade semântica no termo, tais como: letramento científico, alfabetização científica e enculturação científica. As autoras optaram por utilizar a expressão alfabetização científica alicerçadas na ideia concebida por Paulo Freire:

“[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (PAULO FREIRE, p.111, 1980)

Essa postura do homem frente a sociedade deve ter a intencionalidade de formar cidadãos críticos e autônomos, que possam observar os problemas da sociedade em que vivem, refletir sobre os mesmos e buscar soluções que visem uma

sociedade mais sustentável. Neste quesito, a Educação tem papel primordial de criar estratégias para uma práxis educativa.

Freire (2021) questiona o que denomina de educação bancária. Para ele, a educação tem que ser libertadora e não apenas um ato de depositar, transferir e transmitir saberes e valores. Ela precisa ser problematizadora e ter o comprometimento histórico do ato de educar e formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes que possam intervir na realidade social em que vivem. Para ele, a relação dialógica entre professor e aluno é indispensável ao conhecimento, que vai se construindo em conjunto ao longo do processo.

O ensino não pode estar centrado no professor, como o detentor do conhecimento necessário para seus alunos. Esse ensino, quando intenciona uma aprendizagem significativa com a oportunidade de problematizar assuntos relevantes e do interesse dos alunos, instiga neles a disposição na busca de respostas para problemas que estão ao seu alcance, favorecendo assim a possibilidade de aguçar nestes, o interesse pelas ciências.

Assim sendo, o professor “[...] deve, que por vezes, renunciar o papel de instruir e reconhecer que sua incumbência é estar com o aluno e ser um promotor do diálogo, alguém que instiga o estudante”. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 76). Uma Educação focada na dialogicidade, deve levar em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem e essa questão deverá ser observada pelo professor, proporcionando assim, momentos de investigação e argumentação dos temas abordados em sala de aula.

Cabe ao educador(a) e a escola buscar aquilo que Freire chamava de inédito viável. Para isso ela tem que fazer mais perguntas do que apresentar respostas. Como disse Rubem Alves “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”, sendo a principal missão da educação dar asas à imaginação, a criatividade e a curiosidade. A busca de uma educação libertadora confronta os pilares da formação histórica brasileira. (PACHECO, 2020, p. 17)

Na perspectiva de repensar as práticas pedagógicas, têm-se utilizado muito das metodologias ativas. Segundo Diesel, Marchesan e Martins (2016), fazer uso de

estratégias de ensino norteadas pelo método ativo coloca o aluno como centro do processo. Aliadas a esta característica, as autoras citam:

“[...] a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe.” (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016, p. 155).

Fundamentado em Berbel (2011), menciona-se como alternativas de metodologias ativas: o estudo de caso; o processo do incidente; o método de projetos; a pesquisa científica; a aprendizagem baseada em problemas e a metodologia da problematização com o arco de Maguerez. Para a autora, as metodologias elencadas “[...] colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e ou superá-los” (BERBEL, 2011, p. 34).

Não cabe mais ao professor o papel de ser o “centro do conhecimento”, o “detentor do saber necessário e válido para o ambiente escolar”. Faz-se imperativo que este, juntamente com seus alunos, busque assuntos que instiguem à vontade em buscar novas soluções para problemas que os afligem. Esse planejamento deve proporcionar um ensino que possibilite práticas pedagógicas inovadoras, que prime pela investigação e argumentação em prol de uma aprendizagem colaborativa, tendo em seus professores os principais instigadores dessa busca.

Ao trazer esse assunto para a minha vivência docente, pois atuo numa escola profissionalizante de tempo integral, observo o distanciamento entre as disciplinas do núcleo comum e as técnicas profissionalizantes. O contato com essa disciplina no PPGEnsino me “alertou” para a situação vivenciada, sob meus olhos. O que essa fragmentação de saberes e competências, vivenciada em meu local de trabalho, acarreta ao aluno? Que tipo de formação estamos ofertando a esses futuros profissionais? O que deverá ser feito para mitigar os efeitos dessa dualidade entre educação básica e educação profissional?

Para Barbosa (2011),

Cada planejamento de aula, produção de material didático, estudo aprofundado de temáticas educacionais ou quaisquer outros instrumentos de uso do professor capazes de ampliar a criticidade de nossos educandos é um passo para uma educação realmente preparatória para a vida e para a cidadania. É preciso humanizar a educação profissional e combater o tecnicismo ainda vigente. E pensando na construção do pensamento crítico, o movimento CTS torna-se fundamental para promover discussões sobre as escolhas que o ser humano vem fazendo e a influência destas para o nosso futuro em sociedade. (BARBOSA, 2011, p. 4)

É preciso analisar e compreender as situações vivenciadas pela nossa sociedade, trazendo-as para que possam ser contextualizadas em sala de aula ou fora dela, promovendo assim um ensino significativo onde os alunos consigam fazer uma leitura crítica do mundo com suas potencialidades e fraquezas.

“Não se trata de uma educação contra o uso da tecnologia e nem uma educação para o uso, mas uma educação em que os alunos possam refletir sobre a sua condição no mundo frente aos desafios postos pela ciência e tecnologia” (SANTOS, 2008, p. 122).

A Educação Profissional e Tecnológica deve possibilitar a discussão no espaço escolar com o intuito de favorecer a construção de uma sociedade mais justa e democrática, dando assim a oportunidade que seus alunos, ao vivenciarem assuntos baseados na temática CTS possam se posicionar frente aos avanços da ciência e tecnologia, retirando o caráter eminentemente técnico.

Para Linsingen (2006, p. 6), “[...] não basta formar indivíduos apenas com qualificação tecnocientífica, porque as soluções tecnológicas se plasam no contexto das relações sociais, exigindo assim mais que critérios exclusivamente tecnocientíficos e econômicos.

É preciso humanizar o ensino. É preciso que ele conecte o aluno e os conteúdos escolares com a realidade vivenciada, conferindo a importância de todos e todas no processo, com suas experiências vivenciadas e possibilidades de avanço no conteúdo. É preciso ousar, sair do tecnicismo e seu caráter eminentemente técnico, favorecendo um ensino que forme para o trabalho e também para a vida. É preciso integrar os componentes curriculares, fazer com que os conteúdos possam ser trabalhados e discutidos por várias ciências.

Como missão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), local onde atuo como professor de Educação Física, tem como lema “Educar para a vida e para o trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 20). É isso que precisa ser levado em consideração: pensar a escola a partir de sua própria realidade, e de forma colaborativa, discutir e buscar soluções que atendam a todos e todas. É urgente que pensemos “fora da caixa”, que possamos realmente proporcionar uma formação humana integral.

Referências

- BARBOSA, Leila Cristina Aoyama. Ciência, Tecnologia e Sociedade e a Educação Profissional e Tecnológica: a relevância do enfoque CTS para uma formação humanista e integral. **Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade**, v. 4, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019- 2023**. Cuiabá: IFMT, 2018.
- CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 26, p. 89-100, 2003.
- DIESEL, Aline *et al.* Contribuições da Língua Portuguesa para uma proposta de Letramento Científico e Tecnológico no contexto escolar. **Revista Eletrônica Debates em educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 02, p. 58-70, 2016.
- DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, v. 37, n. 1, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- LINSINGEN, Irlan von. CTS na educação tecnológica: tensões e desafios. *In: I Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+* I. 2006. p. 1-14.

MARCHESAN, Michele Roos; KUHN, Malcus Cassiano. Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão. **Revista Thema**, v. 13, n. 3, p. 118-129, 2016.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015. 192p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

AUTORES

Agostinho Morosini

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Especialização em Sociologia, pelo Claretiano - Centro Universitário. Graduação em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Graduação em Filosofia, pelo Instituto Agostiniano de Filosofia de Franca - SP.

Andreia Nunes de Castro

Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT (Brasil)

Bruna Rodrigues Cardoso Miranda

Doutoranda da Faculdade de Educação da UFRJ

Claudionor Nunes Cavalheiro

Professor no IFMT Primavera do Leste, Doutorando em Ensino pela UNIVATES, RS.

Eliene Costa Silva

Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT (Brasil)

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRJ.

ORGANIZADOR



CLAUDIONOR NUNES CAVALHEIRO



Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT na cidade de Primavera do Leste – MT. Sua trajetória acadêmica sempre foi voltada para a área educacional, tendo como principal ponto de intervenção as escolas públicas. Possui especialização em Gestão Escolar e Metodologia em Didática e Ensino Superior, com Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. Cursa Doutorado em Ensino na Universidade Vale do Taquari – UNIVATES e tem como foco de pesquisa a Metodologia *Callejera*, com foco na dialogicidade proporcionada pela mesma e suas possibilidades no Ensino.



EDITORA
ÓPERA

ISBN 978-659985126-1



9 786599 851261