

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO:

Docência, Tecnologias e Inclusão

Organização
Jader Luís da Silveira




Editora
MultiAtual

Volume
2
2021

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO: Docência, Tecnologias e Inclusão

Organização
Jader Luís da Silveira




Editora
MultiAtual

Volume
2
2021

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos 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

Me. Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas, FGV

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

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

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

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

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

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)

S587v	Silveira, Jader Luís da Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão – Volume 2 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 312 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-994079-5-6 DOI: 10.5281/zenodo.4716798
	1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Inclusão. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.
	CDD: 370 CDU: 37

Os **conteúdos** dos artigos científicos incluídos nesta publicação são de **responsabilidade** exclusiva dos seus respectivos **autores**.

2021

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Editora MultiAtual é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Editora MultiAtual
Formiga – Minas Gerais – Brasil
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com



Autores

ADRIANA MACHADO DE VASCONCELOS

ALICE DE JESUS

ANDRÉ GUILHERME BRANDÃO DOS SANTOS

ANDREIA CRISTINA PONTAROLO LIDOINO

CÁLITA FERNANDA DE PAULA MARTINS

CARLOS RINALDI

CLATIONE ALMEIDA DE MAGALHAES

CRISTIANE MONTES DE NOVAIS

DÉBORA REGINA FERREIRA RIBEIRO

DIONSON OLIVEIRA ALVES

EDIMILSON BARBOSA BARROS

ELESSANDRO SALUSTIANO

ELISABETE CRISTINA DO CARMO

FABIANE PASSARINI MARQUES PIZANESCHI

FABIO CAIRES DE OLIVEIRA

FLÁVIO BISPO DE LIRA

GLÁUCIA RIBEIRO


ILDEBRANDO LEONEL SOUZA HOFFMANN

ILZA TOMÁZ

JONISE MARQUES DE OLIVEIRA



JOSÉ WILSON PIRES CARVALHO
KANANDA BATISTA DE JESUS SANTOS
KAREN LETICIA DIAS
KEILIANE LOPES CORREA
KLEBERSON ALMEIDA DE ALBUQUERQUE
LOUISLAYNE AMANDA PULQUERIO DA SILVA
LUANDERTHON CARLOS PULQUERIO DA SILVA
LUARA SILVA JOVINO
LUCIANA VITAL DANTAS SOUSA
LUMA KATHYN SILVA POLICARPO
MÁIRA BIANCA SARMANHO
MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO
MARCELA OLIVEIRA AFONSO
MARCELO MORAES
MÁRCIA DE SOUZA DAMASCENO
MARIA CRISTINA MONTES DE NOVAIS
MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO BRANDT DA LUZ
MAYARA CARLOTTO DE NOVAIS
MÊIRIOR LUÍS TORRES
MICHELE MUNK
MIUCHA ELIAS FIGUEIRA
NINNA SANCHES VICENTE DA COSTA



ROSEMAR EURICO COENGA
SYLVIA ALESSANDRA FRAGOSO SOUSA SILVA
TATIANE NOGUEIRA SANTOS
THIAGO DO NASCIMENTO
VALDEIR RIBEIRO DE JESUS
VANDERLEIA APARECIDA FERNANDES
VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA
VILMA DE OLIVEIRA BRITO
WALDEIR FERREIRA PESSOA
WELBER DUARTE DOS SANTOS
WENDELL BENTO GERALDES
YARA REIS CARDOSO
YSLEN ASCANIO FRANCISCO

APRESENTAÇÃO

O segundo volume da obra “Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão” traz como no primeiro volume, um eixo ligado a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

A Educação permanece em constante movimento, evoluindo diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

As práticas docentes, bem como as práticas em gestão escolar contribuem para a viabilização do efetivo processo de ensino-aprendizagem, como nos atuais tempos de pandemia do Covid-19, que fez revolucionar a forma de ensinar, bem como aproximar as tecnologias digitais de comunicação e informação. Se antes da pandemia as tecnologias já eram essenciais para o processo pedagógico, hoje são ferramentas essenciais para docentes e discentes.

Tudo isso ainda com a missão de promover a inclusão, seja ela digital, social, cultural, bem como de alunos integrantes da Educação Especial e Inclusiva. Promover a inclusão mais do que nunca é fator importante, de alto impacto e essencial para a Educação que transforma, que muda vidas e leva a melhoria de um país como um todo.

SUMÁRIO

Capítulo 1

A EDUCAÇÃO EM FACE DO AUMENTO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA

Karen Leticia Dias; Luara Silva Jovino; Valdeir Ribeiro de Jesus

13

Capítulo 2

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Passarini Marques Pizaneschi; Welber Duarte dos Santos

31

Capítulo 3

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR/TUTOR PARA UM ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Thiago do Nascimento; Jonise Marques de Oliveira

47

Capítulo 4

DISCALCULIA: UMA DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Marcelo Moraes; Débora Regina Ferreira Ribeiro; Elisabete Cristina do Carmo; Ildebrando Leonel Souza Hoffmann; Ilza Tomáz; Louislayne Amanda Pulquerio da Silva; Luanderthon Carlos Pulquerio da Silva; Miucha Elias Figueira; Vanderleia Aparecida Fernandes; Waldeir Ferreira Pessoa

61

Capítulo 5

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, COM ESTUDANTES DO 1º ANO DO 1º CICLO DA ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES EM ALTA FLORESTA- MT

Yslen Ascanio Francisco; Kananda Batista de Jesus Santos; Andreia Cristina Pontarolo Lidoino

87

Capítulo 6

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS EDUCATIVA: AÇÃO TRANSFORMADORA DA REALIDADE SOCIAL

Clatione Almeida de Magalhaes; Mayara Carlotto de Novais; Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

104

Capítulo 7

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Alice de Jesus; Cálita Fernanda de Paula Martins

115

Capítulo 8

QUIZ PERIÓDICO: ENTRE PERGUNTAS E ELEMENTOS - UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E DE INCLUSÃO PROMOVIDA PELA CIÊNCIA

Jonise Marques de Oliveira; Luciana Vital Dantas Sousa; Carlos Rinaldi

128

Capítulo 9

REVITALIZANDO LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO MODALIDADE EJA

Wendell Bento Geraldês

144

Capítulo 10

SABERES CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ALGUMAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

Vilma de Oliveira Brito; Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

155

Capítulo 11

“QUEM SOU EU? QUEM SOMOS NÓS”: A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS/AS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO

Kleberson Almeida de Albuquerque; Máira Bianca Sarmanho; Edimilson Barbosa Barros; Adriana Machado de Vasconcelos; Vergas Vitória Andrade da Silva

166

Capítulo 12

PERFIL DOS PROFESSORES DE ESPANHOL QUE LECIONAM ELE À REFUGIADOS VENEZUELANO NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT

Cristiane Montes de Novais; Maria Cristina Montes de Novais

186

Capítulo 13

POESIA LOMBADA, LITERATURA E ENSINO NA ERA DIGITAL

Yara Reis Cardoso; Rosemar Eurico Coenga; Gláucia Ribeiro; Ninna Sanches Vicente da Costa; Márcia de Souza Damasceno; Luma Kathryn Silva Policarpo

203

Capítulo 14

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: SENTIDOS EM DISPUTA

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva; Tatiane Nogueira Santos; Flávio Bispo de Lira; André Guilherme Brandão dos Santos; Elessandro Salustiano

220

Capítulo 15 PRÁTICAS EDUCATIVAS E TEORIAS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO EM CONSTRUÇÃO Flávio Bispo de Lira	231
Capítulo 16 GESTÃO DEMOCRÁTICA? PROCESSO SELETIVO PARA DIRETORES NO ESTADO DE MATO GROSSO Dionson Oliveira Alves; Keiliane Lopes Correa; Tatiane Nogueira Santos	244
Capítulo 17 QUIZ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCEITOS INICIAIS DE GENÉTICA Marcela Oliveira Afonso; Michele Munk	254
Capítulo 18 USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL MOLECULAR CONSTRUCTOR NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA Mêirior Luís Torres; Fabio Caires de Oliveira; José Wilson Pires Carvalho	267
Capítulo 19 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DE FLUXO: O CASO DO PROJETO “TEMPOS DE APRENDER” NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz	289
Autores CURRÍCULOS DOS AUTORES Biografias	301



Capítulo 1

**A EDUCAÇÃO EM FACE DO
AUMENTO DOS CASOS DE
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER
NO BRASIL DURANTE A
PANDEMIA**

Karen Leticia Dias

Luara Silva Jovino

Valdeir Ribeiro de Jesus

A EDUCAÇÃO EM FACE DO AUMENTO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA

Karen Leticia Dias¹

Acadêmica de Direito/ICHS/CUA/UFMT

Luara Silva Jovino²

Acadêmica de Direito/ICHS/CUA/UFMT

Valdeir Ribeiro de Jesus³

Docente do Curso de Direito/UFMT-Araguaia.

Doutorando em Educação-UFMT

RESUMO

No mesmo ano em que a Lei Maria da Penha completa 14 anos desde sua promulgação, o mundo passa por uma crise na saúde devido ao vírus Covid-19, onde o isolamento social foi imposto como medida de combate. No Brasil, este isolamento, medida para o bem da saúde de todos, fez com que mulheres que sofrem violência doméstica passassem mais tempo com seus agressores dentro de casa. São diversos os fatores e impactos que demonstram o aumento de casos durante este período onde as mulheres ficam mais distantes dos serviços de atendimento à mulher tanto por seus companheiros estarem em casa por muito mais tempo, quanto por medo de infecção pelo vírus. Durante o isolamento se acentua o ciclo da violência e também as subnotificações. Em consequência disso, faz-se um levantamento de caminhos educacionais que transformariam este cenário de violência contra a mulher em tempos de pandemia, e, a Educação em Direitos Humanos pode ser vista como elementar para a construção da igualdade entre homens e mulheres, a partir da compreensão do gênero como categoria essencial, contribuindo assim para redução da violência contra a mulher. Elucidar casos de violência doméstica contra a mulher para servir de paradigma, políticas públicas de defesa e efetivação desses direitos, e, compreender a constituição histórica dos Direitos Humanos podem ser algumas das contribuições da Educação.

¹ Acadêmica de Direito/ICHS/CUA/UFMT. E-mail: karen.dias@outlook.com.

² Acadêmica de Direito/ICHS/CUA/UFMT. E-mail: luarajovino@gmail.com.

³ Doutorando em Educação PPGE/IE/UFMT. Mestre em Ciência Jurídica UENP. Bacharel em Direito UEL. Advogado. Docente do Curso de Direito/ICHS/CUA/UFMT. E-mail: professorvaldeir@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Desigualdade de gênero. Educação em Direitos Humanos. Isolamento Social. Pandemia. Violência contra a mulher.

ABSTRACT

In the same year that the Maria da Penha Law celebrates 14 years since its enactment, the world is going through a health crisis due to the Covid-19 virus, where social isolation was imposed as a combat measure. In Brazil, this isolation, measured for the health of all, has meant that women who suffer domestic violence spend more time with their abusers at home. There are several factors and impacts that demonstrate the increase in cases during this period where women are more distant from women's care services, both because their partners are at home for much longer, and for fear of infection by the virus. During the isolation the cycle of violence is accentuated and also the underreporting. As a consequence, a survey of educational paths that would transform this scenario of violence against women in times of pandemic is made, and Education in Human Rights can be seen as elementary for the construction of equality between men and women, starting from understanding of gender as an essential category, thus contributing to the reduction of violence against women. Elucidating cases of domestic violence against women to serve as a paradigm, public policies for the defense and realization of these rights, and understanding the historical constitution of Human Rights may be some of the contributions of Education.

Keywords: Gender inequality. Human Rights Education. Social isolation. Pandemic. Violence against women.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a relação entre violência contra a mulher, pandemia e Direito Humanos em conexão com a Educação. A pandemia que se deu por conta do vírus Covid-19, o qual se espalhou rapidamente pelo mundo de forma abrupta, impôs a todos o isolamento social como uma estratégia de prevenção para que não houvesse um aumento de contágio e agravamento na crise do sistema de saúde neste cenário. No entanto, apesar de o isolamento ter se mostrado eficiente quanto à infecção, os casos de violência contra a mulher apresentaram crescimento no país, o que configura um retrocesso em termos da conquista de Direitos Humanos.

A violência doméstica é um ponto muito recorrente em discussões e que pretere o nível de escolaridade, as mais variadas etnias e classes sociais. O que temos é um grave problema de violência de gênero que viola os Direitos Humanos.

Ao ponderar sobre o papel da Educação como método preventivo da violência contra a mulher, pretende-se compreender a função educacional como potente instrumento de quebra dos ciclos de violência já normalizados em nossa sociedade, e, como se poderia promover fissuras na cultura patriarcal que sustenta essa espécie de violência.

2 BREVE HISTÓRIA DA LEI MARIA DA PENHA

Percorrendo as legislações brasileira, desde as primeiras que regeram o país dos tempos coloniais até a Lei Maria da Penha, o Código Criminal de 1830 aboliu diversas normas das Ordenações Filipinas no Brasil, como por exemplo que se era permitido castigar e até mesmo matar mulheres que cometiam adultério. Porém, espelhando-se nas práticas costumeiras da sociedade patriarcal brasileira dessa época, o Código de 1830 regia que mulheres adúlteras eram criminosas em qualquer circunstância, e quanto aos homens, o adultério só seria crime caso o relacionamento fosse estável e público. Posteriormente, o Código de 1890 trata esses crimes cometidos contra as mulheres dentro da esfera familiar, doméstica e efetiva, como crimes de paixão ou crimes passionais alegando a legítima defesa da honra do agente que praticou o crime. Diferentemente, o Código Penal de 1940 dizia em seu artigo 28 que não excluem a imputabilidade penal (responsabilização) a emoção e a paixão, e, apesar de definir como estado agravante à pena o agente ter cometido o crime valendo-se das relações domésticas, desconsiderava sua execução nos casos de violência contra as mulheres.

Isso pode escandalizar ao se debruçar o olhar sobre a legislação. Diferente não é quando se olha para o fato. Certamente que para encurtar um pouco este caminho, se faz uma opção por dois casos emblemáticos (Angela Dinis e Maria da Penha) de violência contra a mulher.

Foi no final da década de 1970, que diversas mulheres do Brasil iniciaram um movimento onde havia indignação por conta da impunidade escancarada de homens que praticavam a violência contra as mulheres sendo absolvidos ou sentenciados a pena mínima. As manifestações começaram com o slogan “Quem ama não mata”, por conta do assassinato de Angela Diniz, praticado por seu companheiro Doca Street. De acordo com o artigo de Miriam Pillar Grossi:

De vítima, Angela Diniz passou a ser acusada de 'denegrir os bons costumes', 'ter vida desregrada', ser 'mulher de vida fácil' etc. Na verdade, era como se o assassino tivesse livrado a sociedade brasileira de um indivíduo que punha em risco a moral da 'família brasileira'. O resultado do julgamento de Doca Street provou a eficácia desta lógica junto à Justiça. (GROSSI, 1993, p. 167).

O inconformismo gerou um levante dos movimentos feministas. Tal mobilização foi importante para que houvesse mudanças, como a criação de serviços de atendimento à mulher. Mais adiante, devido à grande procura e diversidade de diligência das mulheres, iniciou-se uma reivindicação advinda de enorme pressão política, para que fosse iniciada a criação de delegacias especiais para o atendimento à mulher. A partir da década de 1990, diversas outras formas de violência começaram a ser problematizadas e reconhecidas, como o assédio sexual. Nessa mesma década, iniciou-se o uso do termo violência de gênero como contribuição para a desigualdade de gênero, devido ainda a ideia enraizada da sociedade patriarcal, de onde origina-se a violência contra a mulher.

Por 19 anos e 6 meses, Maria da Penha Maia Fernandes lutou por justiça por conta da violência que sofria por parte de seu companheiro Marco Antonio Heredia Viveros. Em 1983 sofreu tentativa de duplo homicídio onde na primeira levou um tiro em suas costas enquanto dormia, que a deixou paraplégica. Contudo, seu companheiro alegou que foi tentativa de assalto, teoria que foi descartada pela perícia mais tarde. Após quatro meses, Maria da Penha voltou para casa onde Marco a manteve em cárcere privado por 15 dias e tentou matá-la eletrocutada. O apoio dos amigos e família foi essencial para providenciar sua saída de casa diante de uma situação tão grave. Mesmo diante de todo esse cenário, o Poder Judiciário Brasileiro foi negligente, pois julgou e condenou o agente em 1991 e 1996, porém não foram cumpridas as sentenças proferidas.

Em 1998, diante de tal injustiça, Maria da Penha abre uma petição contra o Estado Brasileiro juntamente com duas Organizações Não Governamentais; o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM); na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA), com o intuito de acusar o Estado Brasileiro de tolerância perante as violências contra as mulheres fundamentando-se na Convenção de Belém do Pará. Apesar de estar à vista

de um litígio internacional, o Estado Brasileiro não ofereceu resposta à denúncia durante o processo.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos constatou que houve violação dos direitos às garantias e proteção judiciais por parte do Governo Brasileiro, que acabou por prejudicar Maria da Penha, sendo omissivo, tolerante e negligente em relação à violência doméstica exercida contra as mulheres brasileiras. Notificou-se necessário analisar o caso como uma violência em razão do gênero, pois o fato de ser mulher agravou a impunidade do agressor e realçou que este é um padrão de violência assíduo. Diante disso, a CIDH iniciou uma série de recomendações ao Estado Brasileiro.

Em consideração a falta de medidas jurídicas e atitudes efetivas para que houvesse a proteção e garantias de direitos humanos não só a Maria da Penha, mas às diversas mulheres brasileiras que foram vítimas e sofreram os demais tipos de violência em razão do gênero, foi criado, em 2002, um Consórcio de ONGs Feminista onde colocaram em prática a construção de uma lei com o propósito de combater a violência contra a mulher nos âmbitos afetivos, domésticos e familiares. Seguidamente de várias discussões no poder Legislativo e Executivo, juntamente com a sociedade, o Projeto de Lei nº 4.559/2004 da Câmara dos Deputados alcançou ao Senado Federal, e assim foi aprovado.

A Lei nº 11.340, mais conhecida por Lei Maria da Penha, foi publicada em 2006 e este ano completou 14 anos de vigência salvando vidas e desenvolvendo um papel importante na luta contra a desigualdade entre homens e mulheres que perdura até hoje. Assim sendo, deu-se como necessário reparar Maria da Penha simbolicamente e materialmente. O Estado do Ceará lhe pagou indenização e o Governo Federal deu seu nome a lei de forma a reconhecer sua luta para com a violência contra as mulheres e violação dos direitos humanos. Maria da Penha contribuiu para uma conquista importante das mulheres do Brasil e foi homenageada tanto no país quanto no exterior, recebendo inclusive uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2017.

Antes da lei havia muito descaso, falta de empatia e sensibilidade com este problema, um exemplo disso é que a vítima que prestava queixa carecia de levar a intimação ao seu companheiro que praticou as agressões para que o mesmo fosse se apresentar na delegacia, fazendo com que muitas mulheres não efetivassem as acusações contra seus parceiros por medo e também por ter consciência que a

punição seria leve. A lei foi extremamente necessária para mudar todo este cenário, e com isso trouxe uma nova ideia para o universo do direito no sentido de reeducar o autor da violência, incorporando o desenvolvimento de atividades preventivas e educativas, para alterar o elevado índice de violência contra a mulher no país e não tolerar mais essa prática de violência, viabilizando que os agressores sejam presos em flagrante e tenham a prisão preventiva decretada o mais rápido possível, além de oferecer medidas protetivas e assistência judicial as vítimas. Contudo, mesmo depois de aprovada, diversos projetos de lei procuraram enfraquecer a Lei Maria da Penha, que por sua vez permaneceu forte e nunca sofreu nenhum tipo de regressão graças a ação conjunta efetiva de Maria da Penha com Instituições Não Governamentais e movimentos feministas.

Maria da Penha participou de uma entrevista ao Instituto Maria da Penha, o qual permanece no site, e em umas das perguntas referente a falta de conhecimento da lei, defendeu:

Hoje, as mulheres já conhecem mais sobre a violência doméstica, os tipos de violência, seus vários aspectos e o que a Lei Maria da Penha pode fazer por elas. Por isso é tão importante o papel da imprensa na divulgação da Lei Maria da Penha, bem como o trabalho das universidades, escolas e todas as esferas institucionais, pois sabemos que somente por meio da educação poderemos ter, a longo prazo, uma sociedade menos machista e mais igualitária. Muito ainda deve ser feito. E a mudança cultural precisa de mais tempo para acontecer. (Instituto Maria da Penha, s.d)

O Instituto Maria da Penha (IMP), fundado em 2009, é uma organização não governamental sem fins lucrativos onde Maria da Penha empenha-se em romper a cultura machista, fortificar as redes de apoio as vítimas e propagar a importância do enfrentamento a violência contra a mulher e de gênero com o diálogo e ações educativas de conscientização. Sua formação se dá pela história de vida de Maria da Penha que se tornou um símbolo nacional de luta das mulheres contra a violência e opressão doméstica, buscando sempre a aplicabilidade da Lei n. 11.340/2006 e o avanço das políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero, além de impossibilitar retrocessos em relação aos direitos que foram conquistados.

Além das questões específicas da lei, é necessário recordar que a Lei Maria da Penha não só se tornou referência no combate à violência contra a mulher, mas também na forma de se fazer lei mudando todo um cenário. A Lei é considerada um símbolo no enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil e uma das três

melhores leis sobre o tema no mundo pela ONU. Através da criação de varas especiais, medidas protetivas e múltiplos procedimentos públicos para o atendimento à mulher, ela mudou completamente a maneira de como este tema é conceituado no Brasil.

3 A PANDEMIA E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A Covid-19, denominada SARS-CoV-2, que foi anunciada em 15 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, é uma doença causada pelo Coronavírus onde deu-se o começo de transmissão na cidade de Wuhan na China, e não demorou para ser disseminada por todo o globo. Devido aos meios por qual se transmite o vírus, rapidamente surgiram medidas urgentes de combate com o intuito de conter a alta de casos, dentre elas o isolamento social.

As ações de enfrentamento à violência doméstica, no contexto do novo Coronavírus, verificam a necessidade de apontar como se dá o relacionamento da pandemia com esse tipo de violência. Para isso, é importante entender este quadro como um elemento agravador que por sua vez não justifica o fenômeno de violência contra as mulheres já que ela se baseia no gênero e possui natureza estrutural e cultural estabelecida nas desigualdades históricas entre homens e mulheres. Essa violência possui traços característicos permitindo facilmente o conhecimento sobre a execução do crime que nos fazem concluir que a prolongação de vivência no lar por grande período se torna uma causa primordial para que haja o aumento no número de vítimas.

A atual Constituição Federal aponta no artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Destaca-se ainda o inciso primeiro onde visa que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Contudo, mesmo expresso em um documento com tanta importância, a história constata uma violação sistemática da lei.

A violência contra a mulher é uma pandemia que está longe de cessar. Devido as recomendações de isolamento social impostos diante da grave situação de saúde global, veio à tona a grande fragilidade do sistema de saúde e preocupantes indicadores de violência doméstica de diversas mulheres que já viviam ou agora vivem

nessa situação. O problema da violência doméstica elencado aqui não é algo novo, esses números de violência e desigualdade de gênero assolam nossa sociedade a muito tempo. Esses casos perpetuam o pensamento misógino e retrógrado que está enraizado na sociedade patriarcal do nosso país. De repente diversas mulheres passaram a ficar mais tempo em casa com seus agressores e restritas de deixarem o ambiente domiciliar, dificultando assim os meios de fuga das vítimas de violência nesse cenário pandêmico. Isso sucede-se sobretudo por conta da restrição de serviços e distanciamento da vítima com o mundo externo. Nesse panorama, transfigura-se mais dificultosa a busca por direitos, dentre eles, e talvez o mais necessário e significativo, o de se conseguir viver em paz e segurança dentro do seu próprio meio familiar-afetivo.

O ambiente familiar é configurado como o principal local para a existência da violência de gênero. Por ocorrerem dentro desse espaço privado, os abusos e violências muitas vezes permanecem ocultos e são perpetuados de maneira descomedida. Nessa circunstância de distanciamento social, é crível compreender a intensificação dessa conjuntura. Em consequência da contínua convivência com seus companheiros dentro de casa e da restrição de deslocamento que foi determinada, acabou afetando a rotina de todos e assim aumenta-se a probabilidade da ocorrência de atos violentos, discussões ou brigas.

As mulheres que sofrem violência acabam por permanecer em um local inseguro e são impedidas por seus parceiros de conversar com familiares ou amigos, encontrando-se em constante manipulação psicológica além de serem vigiadas. Outros fatores resultantes seriam o aumento do consumo de álcool e drogas, o controle financeiro da casa, que por sua vez na perspectiva masculina, perder o posto de provedor familiar ou dividir os afazeres domésticos acaba por afligir seu ego, o poder masculino, e muitas vezes acaba por servir de justificativa para as agressões. Essas situações de estresse geram um mecanismo agravante e não de causa como são usadas para justificar. Como expõe Romero Albuquerque Maranhão:

[...] acredita-se que durante o período de isolamento social, os sentimentos se afloram, e, com isso, aumentam os riscos de casos de violência contra as mulheres. Isso ocorre porque o confinamento compele os familiares a conviverem em horário integral por muitos dias seguidos, o que ocasiona desentendimentos. Nesses conflitos, como o homem se trata de ser essencialmente machista, opressor e dominador, este tende a se impor cada vez mais, e possível reação feminina contra essas atitudes tendem desembocar em crimes contra as mulheres. (MARANHÃO, 2020)

Existe uma rota de fuga na qual as mulheres percorrem para alcançarem os diversos serviços para sair da situação de violência onde se pode identificar pontos críticos, dentre os quais, a falta de conhecimento a respeito da existência do ciclo de violência nas relações matrimoniais e a constante propagação de que sustentam a convicção de que a violência contra a mulher deveria ser solucionada dentro de casa. Esses pontos influenciam no atendimento e na rota crítica que as mulheres atravessam.

Para chegar ao ponto de efetuar uma queixa, algumas mulheres passam por um ciclo de violência de acordo com Lenore Walker, onde esse ciclo tem três fases: a primeira é um período de tensão agravada por ofensas verbais, na segunda fase essa tensão pode ficar mais agressiva ao ponto de chegar a agressões sexuais, físicas e psicológicas e por fim a terceira denominada lua de mel por conta das atitudes de prometer mudanças e demonstrar arrependimento pelas agressões proferidas (OLIVEIRA, 2012). Todavia, é muito comum que o ciclo se repita após um período sem agressões e as mulheres continuem a acreditar que haverá mudança por parte do companheiro, ou o medo se instaura de que a denúncia acarretará em algo pior e por conta disso permanecem nessa situação. Em tempos de isolamento social e com a longa continuidade no lar com o agressor, esse ciclo se reforça e a ordem se perde, mistura-se as fases e se dão em uma velocidade maior.

Diante de tudo aqui expresso, é fato indiscutível, que em consequência do confinamento social como principal medida preventiva à propagação do vírus, foi desencadeado o aumento de casos de violência contra mulheres conforme publicado recentemente pelo Observatório da Mulher contra a Violência (OMV), vinculado à Secretaria de Transparência do Senado, no boletim "Violência doméstica em tempos de Covid-19" (OMV, 2020). Assim, como expresso pelo senador Paulo Paim (PT – RS): "A violência doméstica contra a mulher sempre esteve presente no país. Mas o isolamento social, em tempos de pandemia, agravou a situação". Fato este que é confirmado pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, pois, de acordo com esta, a violência contra a mulher cresceu em torno de 28% em todo o país, em abril, em relação ao mesmo período do ano passado.

Nesta via, os dados trazidos pelo Monitor da Violência, uma parceria do portal de notícias G1 com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, tornam explícitos os efeitos nocivos da pandemia sobre as

mulheres, mostrando um aumento nos homicídios de mulheres e feminicídios no primeiro semestre de 2020 quando comparado ao mesmo período de 2019. Dando ênfase aos homicídios de mulheres se destacam as regiões Norte e Nordeste, onde três estados apresentaram crescimento de 80%: Rondônia (255%), Tocantins (143%) e Ceará (89%). Quanto ao feminicídio, Acre e Pará se acentuaram com um acréscimo de 167% e 112%, respectivamente. No entanto, contraditoriamente, enquanto o número de assassinatos subiu, as situações de agressões e estupros caíram: os casos de lesão corporal no contexto de violência doméstica caíram 11%, e os estupros e estupros de vulneráveis tiveram uma queda de 21% e 20%, respectivamente (G1, 2020).

Frente ao exposto, cabe apresentar que a baixa nos casos de agressões e estupro pode ser explicada não pela diminuição da violência, mas sim pela menor realização de denúncias em razão das dificuldades impostas durante o distanciamento social. Como traz a pesquisadora da Universidade de São Paulo, Jakeline Romio, os registros de mortes são mais confiáveis por serem contabilizados nas delegacias, nos sistemas de segurança pública, nos hospitais e nos dados de saúde, recaindo assim como indicadores de violência na sociedade, como concorda a Promotora de Justiça em Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher, Valéria Scarance: “Não há subnotificação de morte de mulheres. Mortes são mortes, ainda que não registradas como feminicídio. Por isso, os índices de assassinatos de mulheres representam um importante indicador de evolução da violência de gênero no país” (G1, 2020). Desta forma, antagônico aos casos de agressão e estupro, o aumento nos quadros de assassinato de mulheres consegue de modo eficaz ser identificado.

É certo que a queda desses crimes não letais durante a pandemia categoriza um caso de exacerbada subnotificação, não tendo ocorrido uma diminuição real da violência contra a mulher, mas o contrário, dado que houve o aumento dos homicídios dolosos e que isso só se pode indicar em quadros anteriores de violência: “O homicídio é a ‘ponta’ da violência. Então, quando você vê que os homicídios aumentaram, espera-se que outros tipos de violência, que são o processo até essa morte, também tenham aumentado”, diz Jackeline Romio, premissa que é reforçada pelo relatório divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em abril deste ano, em que é mostrado um aumento de 421% nos relatos do Twitter de brigas de casal com indícios de violência doméstica.

Logo, a subnotificação nos casos de agressões e estupros, que já era uma realidade antes da pandemia, se intensificaram, haja vista que, sendo sabido que uma parte significativa da violação contra as mulheres ocorre no ambiente doméstico, a presença constante dos autores constrange a comunicação do crime às autoridades, como também a limitação social atrapalha no encorajamento que parte do externo até a mulher, para que esta consiga realizar a denúncia, indicando um quadro de distanciamento das rotas de fuga para com o rompimento da violência. Assim, constata-se o efeito lesivo do isolamento social para com a garantia dos direitos das mulheres, sendo escancarada a desigualdade já existente em face da acentuada marginalização das mulheres brasileira em relação aos homens.

E se dentre inúmeras perguntas potencialmente feitas neste período de pandemia, uma passaria por “como a Educação se relaciona com tudo esse cenário e com a violência?”. A previa da resposta passa por imaginar como a Educação também serviu, nos espaços escolares dos diferentes níveis de formação, como momento para se identificar violências, as vítimas que as sofreram e até mesmo como espaço para construção de saberes sobre a violência doméstica.

4 ASPECTOS EDUCACIONAIS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela)

No ano em que se completa os 14 anos da Lei Maria da Penha, lidamos com uma pandemia na qual se evidencia um drástico crescimento da violência contra a mulher, o que torna ainda mais urgente a quebra dos fatores fomentadores da ideia de mulher como ser inferior. Por isso, visto que é a educação uma das principais cooperadoras para formação intelectual e moral do cidadão, faz-se imprescindível pensar em estratégias educacionais que visem reverter tal cenário, impedindo a acomodação com o aumento dos casos.

A violência contra a mulher possui raízes históricas, de modo que é naturalizada cotidianamente pela cultura do patriarcado, como exposto por Heleieth Safioti: “a violência de gênero (...) não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino”. Assim, a construção social

de gênero baseia-se na imposição de padrões comportamentais, sendo atribuído a cada gênero características distintas, de modo que recai sobre as mulheres a obrigatoriedade de submissão e aos homens o poder de dominação.

Sendo assim, a noção de gênero que não é calcada em igualdade, mas em distinções, acarreta a fragilização da mulher, contrariando o princípio constitucional da igualdade. Logo, para que a violência contra a mulher seja rompida de uma vez por todas, faz-se necessário evidenciar a importância da Educação em Direitos Humanos, a fim de que as desigualdades e discriminações sociais e de gênero sejam superadas. Candau salienta que:

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeito de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, e, como já fizemos referência, para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia. (CANDAU, 2013, p.39-40)

A Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, realizada no ano de 1993, apresentou a importância da inclusão do tema Educação em Direitos Humanos nos programas educacionais dos Estados Nacionais, neste sentido, o artigo 8º da Lei 11.340/2006 – “Lei Maria da Penha”, trouxe como medidas integradas de prevenção à mulher em situação de violência doméstica, o estudos acerca do fenômeno da violência contra a mulher, programas educacionais e a inserção nos currículos escolares de disciplinas voltadas à discussão de gênero.

Pensando-se na educação como provedora de construção de igualdade, vale apresentar que o alcance desse princípio não se dará com o tratamento igualitário para todos, pois o princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual. O que defende Rui Barbosa em seu discurso “Oração aos Moços”:

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desiguam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. (BARBOSA, 1921)

Ocorre que os modelos educacionais latino americanos baseiam-se na ideia de homogeneidade social para conquista de igualdade, o que se distancia do princípio

de igualdade de fato, uma vez que, desta forma, os grupos sociais compostos por minorias serão pressionados a se adaptarem, não tendo a chance de obter equiparação social se persistirem com suas singularidades, pois a resistência acarretará em discriminação, o excluindo do círculo social. Dubet (2004, p. 545) destaca que “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva”.

À vista disso, a educação como rompedora da violência contra mulher atuará promovendo a igualdade de gênero, o que será feito levando em consideração as desigualdades entre homens e mulheres, oportunizando a equiparação a partir do empoderamento delas que foram historicamente desfavorecidas, a fim de que ambos tenham as mesmas possibilidades, não havendo privilégios em consequência do gênero. Ademais, a educação pode agir diretamente despertando o empoderamento das mulheres e desta forma cooperando para a igualdade de gênero, pois a escolaridade alarga as chances de ascensão social, tornando como realidade palpável a independência financeira, o que acaba por implicar na redução de tolerância à violência.

Desta maneira, o sistema educacional deve se ater a enfatizar a igualdade de gênero como componente dos Direitos Humanos, firmando a ideia de que todos são iguais em direito, o que só poderá ser concretizado quando a Educação em Direitos Humanos passar a receber a atenção devida no país, visto que mesmo que haja documentos onde a inserção do conteúdo nos currículos das redes educacionais esteja prevista, não é o que ocorre na prática. Havendo neste aspecto a omissão do Estado quanto ao enfrentamento da violência contra a mulher, uma vez que se trata de um problema social.

Ainda, cabe ao papel da educação instruir sobre a importância da Lei Maria da Penha, apresentando-a como uma essencial ferramenta na luta em defesa das mulheres, trazendo, por exemplo, para conhecimento a quantidade e a relevância dos casos com a finalidade de despertar empatia e explicando como proceder quando inserido diretamente ou indiretamente na situação.

A educação, por persistência, pode contribuir para a solução de um dos obstáculos para retirada das mulheres da situação de vítima: trabalhando o tema da igualdade de gênero repetida e solidamente, o que pode se concretizar pautando-se a categoria gênero na Educação em Direitos Humanos, a atravessar todas as etapas

(ciclos) formais da educação escolar e universitária. A construção de saberes acerca da igualdade de gênero é potencial à libertação das mulheres a partir da quebra de estereótipos, além de tornar possível a formação de cidadãos conscientes, capazes de interferirem em situações de descumprimento dos direitos humanos, no caso específico, de violência contra a mulher, dando sentido e eficácia à Lei Maria da Penha. A base cultural só pode ser transformada no decorrer dos efeitos educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Lei Maria da Penha tenha representado um importante avanço no que diz respeito aos direitos das mulheres, a violência contra a mulher prossegue sendo uma das mais recorrentes violações de direitos humanos no Brasil, onde ainda há o prevaletimento de uma cultura patriarcal e misógina que se sustenta a desigualdade de gênero, colocando as mulheres em situações desprivilegiadas em relação aos homens. Neste sentido, em decorrência do isolamento social que foi posto como medida de combate a Covid-19, houve o aumento dos casos de violência contra a mulher, o que é explicado pela constante convivência dentro de casa com parceiros abusivos. Para mais, constata-se um elevado caso de subnotificações das denúncias dos crimes não letais dirigidos à mulher, uma vez que é identificado o aumento dos homicídios dolosos e estando este atrelado ao acontecimento de quadros anteriores de violência, não há o que se falar na diminuição da violência não lesiva.

Diante de tal cenário, torna-se visível os efeitos negativos da não adoção da educação como prioridade para medida preventiva da violência contra a mulher, mostrando-se agravante a intensificação dos quadros de violência durante a pandemia, visto que implica não só na estagnação, mas no retrocesso da garantia dos direitos das mulheres. Nesta via, confere-se a importância da Educação em Direitos Humanos como veículo difusor da construção de igualdade de gênero, de modo a frisar que a igualdade se dará no momento que as mulheres conseguirem, a partir do empoderamento, se igualarem aos homens, representando a verdadeira igualdade. A criação da igualdade de gênero deve se ater às desigualdades, e para isso, é necessária a incorporação e o desenvolvimento da categoria gênero. Logo, mostra-se como urgente a Educação em Direitos Humanos, que se aproveite do contexto em

que todos ficam igualados na condição de exposição e vulnerabilidade ao Covid-19, para subsidiar diálogos, rompendo com prescrições sociais que diminuem a mulher.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Carmen Hein de. **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2011. Disponível em: <<http://themis.org.br/wp-content/uploads/2015/04/LMP-comentada-perspectiva-juridico-feminista.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

CASTILHO, Wiecko Volkmer de. **Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar: artigo 9º**. Disponível em: <https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2014/02/2_artigo-9.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

CHIARA, Márcia de. Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia; denúncias ao 180 sobem 40%. **Notícias UOL**, 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/06/01/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40.htm>>. Acesso em: 17 set. 2020.

CORTES, Laura Ferreira et.al. **Desafios na proteção às mulheres em situação de violência no contexto de pandemia da Covid-19**. UEM, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/54847/751375150747>>. Acesso em: 16 set. 2020.

DA SILVA, Lana Claudia Macedo. **Violência contra a Mulher e Educação: Desafios e Perspectivas da DEAM/Belém, Pará, Brasil**. Florianópolis - SC, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1495290975_ARQUIVO_VIOLENCIACONTRAAMULHEREEDUCACAO.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

GROSSI, Miriam Pillar. **De Angela Diniz a Daniela Perez: a trajetória da impunidade**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16003/14503>>. Acesso em: 17 set. 2020.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Ciclo de Violência**. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>>. Acesso em: 18 set. 2020.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Entrevista com Maria da Penha**. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/entrevista-com-maria-da-penha.html>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARANHÃO, Romero Albuquerque. Novo coronavírus (2019-nCoV): uma abordagem preventiva para o setor hoteleiro. **Brazilian Journal of health Review**, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8466>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MARQUES, Emanuele Souza et.al. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400505>. Acesso em: 16 set. 2020.

MELO, Bernardo Dolabella et al. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-violencia-domestica-e-familiar-na-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, Elisa Rezende. Violência doméstica e familiar contra a mulher: um cenário de subjugação do gênero feminino. **Revista LEVS/UNESP-Marília**, 2012, n. 9, p. 150-165. maio/2012.

OMV - Observatório da Mulher contra a Violência – Senado Federal. Violência doméstica em tempos de Covid-19. **Boletim Mulheres e seus Temas Emergentes**. Senado Federal, Brasília, Abr.2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/violencia-domestica-em-tempos-de-covid-19>>. Acesso em 24 set. 2020.

PAIVA, Nágila Coutinho Gomes; GOMES, Nilvia Coutinho; AMARAL, Shirlena de Souza. O Combate à Violência Doméstica Contra a Mulher Sob a Ótica da Educação em Direitos Humanos. **Interdisciplinary Scientific Journal**. Julho-Set, 2018. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/559>>. Acesso em: 21 set. 2020.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/rede-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>>. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVETRE, Giane et.al. Núcleo de estudos de violência na USP. Os efeitos colaterais da pandemia sobre a vida das mulheres. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/os-efeitos-colaterais-da-pandemia-sobre-a-vida-das-mulheres.ghtml>>. Acesso em: 16 set. 2020.

VELASCO, Clara et.al. Assassinatos de mulheres sobem no 1º semestre no Brasil, mas agressões e estupros caem; especialistas apontam subnotificação durante pandemia. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/assassinatos-de-mulheres-sobem-no-1o-semester-no-brasil-mas-agressoes-e-estupros-caem-especialistas-apontam-subnotificacao-durante-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 17 set. 2020.

VIEIRA, Pâmela Rocha et.al. **Isolamento social e o aumento da violência doméstica**: o que isso nos revela? Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100201>. Acesso em: 18 set. 2020.



Capítulo 2

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA
VISUAL: VIVÊNCIAS
PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Fabiane Passarini Marques Pizaneschi

Welber Duarte dos Santos

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Passarini Marques Pizaneschi⁴

Pedagogia (UFMT/2014)

Mestrado em Educação (UFMT/2017)

Professora de educação básica na rede pública municipal de Cuiabá

Professora de educação básica na rede pública municipal de Várzea Grande

Welber Duarte dos Santos⁵

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (UNIVAG/2018)

Especialização em Computação Aplicada à Educação (USP/2020)

Técnico em Desenvolvimento Educacional Especializado na rede pública
municipal de Várzea Grande

Resumo

Este estudo é um recorte de uma pesquisa que buscou conhecer como se deu processo de ensino-aprendizagem, sob olhar inclusivo, de um aluno com deficiência visual – cego - em tempos de pandemia, regularmente matriculado em uma escola da rede pública municipal. Procurou-se perceber/analisar as alternativas metodológicas adotadas pelo professor regente da turma do aluno observado, bem como a percepção do aluno sobre. Metodologicamente, adotamos o uso da entrevista semiestruturada aplicadas ao professor regente e de pesquisa bibliográfica para coleta de dados. Também utilizamos diário de campo para o registro das informações. Durante a realização do presente estudo, foi possível observar alguns aspectos fundamentais como a motivação e frequência do aluno, absorção do conhecimento e questões familiares que influenciaram no

⁴ Mestre em Educação (UFMT) – fab987@bol.com.br

⁵ Especialista em Computação Aplicada à Educação (USP) – welber_duarte@hotmail.com

desenvolvimento. Conclui-se que, mesmo a modalidade de ensino a distância sob os moldes e contexto aqui praticados, inicialmente os resultados foram positivos. Verificou-se também que a efetivação do processo de inclusão escolar depende de vários outros aspectos, que nesse momento de pandemia estão para além da atividade pedagógica, como o envolvimento de vários segmentos da sociedade para o sucesso da inclusão escolar. Essas atitudes, não totalmente resolvidas no ensino presencial, ultrapassam o espaço físico, para o online.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Processo de ensino e aprendizagem. Tecnologias na educação.

Abstract

This study is an excerpt from a research that sought to know how the teaching-learning process took place, under an inclusive look, of a visually impaired student - blind - in times of pandemic, regularly enrolled in a public school in the municipal system. We tried to perceive / analyze the methodological alternatives adopted by the ruling teacher of the observed student's class, as well as the student's perception about it. Methodologically, we adopted the use of semi-structured interviews applied to the ruling teacher and bibliographic research for data collection. We also used a field diary to register information. During the performance of this study, it was possible to observe some fundamental aspects such as student motivation and frequency, absorption of knowledge and family issues that influenced the development. It is concluded that, even in the distance learning modality under the molds and context practiced here, initially the results were positive. It was also found that the effectiveness of the school inclusion process depends on several other aspects, which in this pandemic moment are beyond pedagogical activity, such as the involvement of various segments of society for the success of school inclusion. These attitudes, not fully resolved in face-to-face teaching, go beyond physical space, to the online one.

Keywords: Inclusive education; Teaching and learning process. Technologies in education.

Introdução

A educação a distância é uma modalidade de ensino em que aluno e professor estão separados geograficamente e, com comunicação síncrona ou assíncrona, se relacionam através de sistemas de telecomunicação interativos (SIMONSON, 2000, p. 10).

A educação a distância, portanto, surge como uma modalidade de educação que, segundo Tori (2017, p. 26), procura eliminar barreiras impostas pelo espaço físico

utilizando meios de comunicação e tecnologias que vão desde os correios e cartas, aos computadores, através de *softwares*.

Assim, no contexto atual, de novas adequações e adoção de medidas sanitárias emergenciais decorrentes da pandemia de COVID-19, tal modalidade torna-se uma opção a ser explorada, bem como experimentado pela parcela da sociedade envolvida com a manutenção da educação.

Nessa direção, é objetivo principal deste trabalho compreender de que forma foi realizado o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência visual matriculado em uma escola da rede pública municipal de ensino no contexto de pandemia mundial de COVID-19.

Para tanto, foi acompanhado o desenvolvimento desse processo junto ao aluno e professor durante parte do período de suspensão das aulas presenciais, sendo esse intervalo de aproximadamente 56 dias.

Diante das observações, buscou-se verificar, analisar e compreender se a educação a distância nesse contexto cumpriu seus objetivos pedagógicos, no sentido de o aluno desenvolver habilidades e competências previstas nos documentos legais que permeiam a legislação educacional, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Como ponto de partida, abaixo há uma breve contextualização sobre educação a distância, tecnologias, deficiência visual e pandemia de COVID-19.

Apesar de parecer recente, a educação a distância é um conceito explorado antes mesmo dos meios de telecomunicações modernos se tornarem populares. No século 19, há indícios de sociedades e universidades adotando essa modalidade como a *The University Of Chicago*, por exemplo (SIMONSON, 2000, p. 37).

Com o surgimento de novas tecnologias como a internet e TV, os séculos 20 e 21 foram marcados pelo desenvolvimento acelerado dessa modalidade (SIMONSON, 2000, p. 38). O Brasil, neste contexto, foi e é um dos países que em muito contribuiu/contribui para este processo, com programas como o telecurso 2000 e Universidade Aberta do Brasil – UAB, sendo o último um importante divisor de águas na educação pública das cidades do interior do país (LITTO et. al, 2012, p. 15).

A educação de pessoas com deficiência visual encontra na educação a

distância e Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, vide Moodle⁶ e DOSVOX⁷, alternativas para construção da sua autonomia. Apesar da modalidade e seus artefatos ainda não estarem totalmente adaptados, são de grande valor em momentos como o atual, de pandemia, que afeta, sem aviso prévio, todos os setores, obrigando entidades públicas e privadas a encontrarem alternativas para continuidade da educação (SENHORAS, 2020, p. 129).

Em tempo, destacamos que a elaboração deste trabalho foi resultado de pesquisas bibliográficas acerca dos temas, análises de ferramentas tecnológicas e da realidade dos indivíduos com deficiência visual frente a pandemia de COVID-19 sendo, portanto, dividido em seção 1 para uma introdução à pesquisa, seção 2, 3, 4 e 5 para referencial teórico da pesquisa, 6 metodologia de desenvolvimento da pesquisa, seção 7 para resultados e discussões da pesquisa, seção 8 para considerações finais e, ao fim, as referências, em uma última seção.

Deficiência visual

A visão é um dos sentidos mais importantes para as atividades no dia-dia (GIL, 200, p.6). É através dela, em nossa realidade cheio de referências visuais, que o indivíduo se comunica, interage com formas, contornos, tamanhos e imagens, se relacionando com grande diversidade de possibilidades (SÁ et. al, 2008, p. 15).

Apesar disso, a deficiência visual não deve ser vista como uma limitação do indivíduo para desenvolver suas atividades sem eficiência. Deficiência não deve ser compreendida como déficit de eficiência (GIL, 200, p. 5). O que é necessário é a mudança da forma de ver o mundo, que pode ser via outros sentidos de igual valor e similares possibilidades, tais qual tato, olfato, paladar ou audição.

Nesse sentido, a definição de deficiência visual para esse trabalho, é assumida como redução ou inexistência de campo visual e de sensibilidade para contrastes, luminosidade etc (GIL, 2000, p. 6). Ainda, há divisão entre visão subnormal e cegueira total sendo que podem ser do tipo adquirida ou congênita.

A visão subnormal ou baixa visão é a diminuição do campo de visão de forma

⁶ Sistema aberto para aprendizagem online.

⁷ Software de auxílio às pessoas com deficiência visual.

impossibilitar a visualização com clareza do que está a poucos centímetros de distância (GIL, 2000, p. 8) e cegueira total, “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.” (SÁ, 2007, p. 15).

Conforme destacado, pode ser de origem adquirida, quando o indivíduo perde a visão após o nascimento e congênita, quando nasce com deficiência visual.

Educação a distância para pessoas com deficiência visual

A educação a distância é uma modalidade que ignora a presença dos alunos de forma física, baseando sua estrutura no distanciamento, seja do aluno com o professor, com material ou com outros alunos, de forma síncrona, simultânea ou assíncrona, em intervalos temporais (TORI, 2017, p. 63).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9.394/96), houve um aumento significativo nas iniciativas governamentais voltadas a educação a distância. Conforme evidencia Litto et al (2012, p. 11), ocorreram a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED, a reformulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criação da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED e Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede.

A movimentação, além disso, possibilitou que em 2005 fosse iniciado o projeto intitulado Universidade Aberta do Brasil - UAB, pelo Ministério da Educação – MEC, unindo universidades, municípios, governos estaduais e federal para provimento de cursos superiores para um público excluído das modalidades de ensino tradicionais por motivos de localização à econômico-sociais (LITTO et. al, 2012, p. 23).

A educação das pessoas com deficiência visual encontra diversas dificuldades na educação tradicional, mas talvez uma luz na educação a distância. Por ser baseada quase que totalmente na mediação por computador, hoje a educação a distância é uma importante alternativa aos indivíduos cegos ou com visão subnormal.

Com sistemas do tipo leitores de tela, sintetizadores de voz, amplificadores de tela, materiais em braile e Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA baseados em

diretrizes de acessibilidade, esse público pode participar da construção do conhecimento em um contexto mais acessível que o deslocamento até a universidade, dificultado pelas diversas barreiras físicas existentes (MACHADO, 2007, p. 105).

A intenção da educação a distância, nesse sentido, é não somente integrar o aluno com deficiência visual, possibilitando que transite pelo espaço digital com ferramentas de auxílio diversas, mas sim incluí-lo, possibilitando que aprenda e interaja com o conteúdo, professores e alunos, se desenvolvendo autonomamente em um ambiente rico, com variedades metodológicas.

Ao incluir, a educação a distância diminui questões como a evasão escolar, recorrente em universidades pela falta de suporte e questões econômico-sociais envolvendo a instituição e o estudante (ALMEIDA & VELOSO, 2002, p. 137) que, além disso, pode sofrer com falta de material adequado e recursos humanos qualificados para acompanhamento, quando necessário.

Segundo Mantoan (2003, p. 18), sobre a forma como os estudantes são avaliados, a instituição, a maior parte do tempo, ensina e se preocupa com a avaliação do que o aluno aprendeu, mas quase nunca com o que ela ensina.

Como esperar que um aluno com deficiência visual, dessa forma, desenvolva suas competências se a forma como lhe é ensinada não é adequada? na mesma linha, Nuernberg (2008, p. 309), sobre Vygotsky, destaca que uma pessoa com deficiência não tem menos capacidade que uma pessoa sem deficiência. O que ocorre, na verdade, segundo o autor, é que o indivíduo é segregado e subestimado desde o início de sua carreira escolar (NUERNBERG 2008, p. 309).

Para o autor, sobre o conceito de deficiência primária e secundária de Vygotsky, na falta do entendimento das suas particularidades, o indivíduo é impossibilitado de experimentar uma educação inclusiva, ficando a margem, sem possibilidade de instrução. Para ele, as consequências dos preconceitos postos pela sociedade enquadram um nível próprio de problemas, o secundário, que engloba somente as questões psicossociais da deficiência.

Tecnologias facilitadoras

As TICs ganham cada vez mais espaço nas instituições de ensino. No dia a dia

desses estabelecimentos diversas tecnologias são utilizadas em apoio a aprendizagem, sendo uma dessas os AVAs e mais especificamente, o mais utilizado no mundo, Moodle (COELHO et. al, 2011, p. 337).

Esse *software* possui diversas características adaptáveis que possibilitam mudanças nas estruturas das disciplinas, inserção de leitor de texto e audiodescrição (COELHO et. al, 2011, p. 333) podendo, portanto, ser uma interessante alternativa ao público com deficiência visual.

É possível destacar também o DOSVOX que, com um sintetizador de voz e comandos no teclado, transforma a rotina do usuário, permitindo que ele estude/trabalhe com independência em seu computador (BORGES, 1997).

Ainda, sobre a navegação na internet é importante destacar diretrizes como a *Web Content Accessibility Guidelines – WCAG* e regras de linguagens como o *HyperText Markup Language 5 – HTML5*, que tentam mudar a realidade inacessível da rede, conscientizando sobre a importância do desenvolvimento de páginas com navegação acessível, para, então, entregar um serviço que possa ser utilizado integralmente pelo público de pessoas com deficiência (GHELARDI et. al, 2012).

É importante lembrar também das possibilidades que os podcasts proporcionam. Esse produto, por utilizar exclusivamente a audição, possibilita ao professor expor conteúdos com mais detalhes aos alunos, com linguagem informal, como se fosse uma conversa direta (FREIRE, 2011, p. 200). O conceito, que se popularizou muito nos últimos anos, pode ser utilizado na forma de exposição de conteúdo, como já mencionado, ou até mesmo para produção de conteúdo pelos alunos, ficando, portanto, alinhado às competências previstas pela BNCC, que prevê o desenvolvimento da autonomia, trabalho em equipe, comunicação, cultura digital e pensamento crítico, formando um indivíduo integral (BRASIL, 2018).

Educação em tempos de pandemia

A disseminação de um novo coronavírus afetou o funcionamento de todos os setores em escala mundial, modificando a forma como comércio, indústrias e instituições educacionais desenvolvem suas atividades, criando uma crise epidemiológica e socioeconômica (SENHORAS, 2020, p. 134).

Para evitar descontrole, países afetados, sob orientação da Organização Mundial da Saúde – OMS, instauraram medidas de segurança abrangendo de escolas à universidades, com isolamento vertical e horizontal, afetando o desenvolvimento dos estudantes em diversos níveis de instrução, do fundamental aos cursos superiores (SENHORAS, 2020, p. 128).

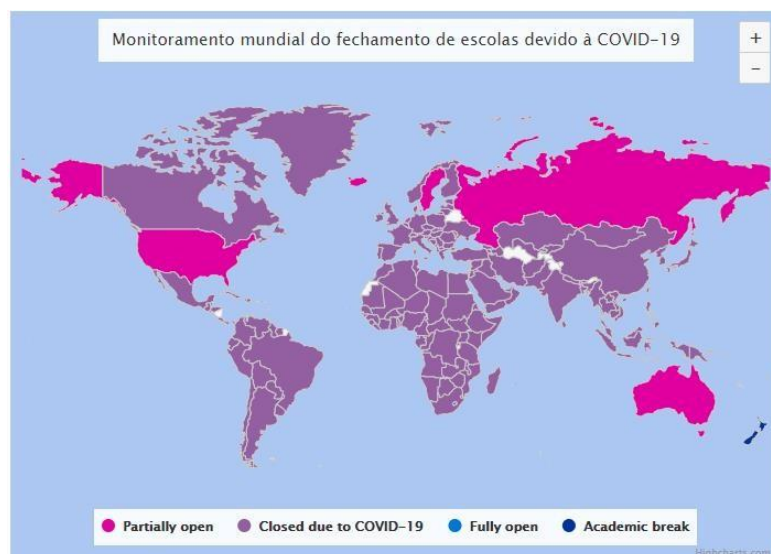
UNESCO (2020) estima que 91,3% da população estudantil do mundo tenha sido afetada, sendo o mês de abril, conforme Figura 1., o pior momento nesse sentido. Essa nova situação força a adoção de métodos de ensino a distância em uma realidade estruturada de maneira presencial, que não estava preparada para tal, instaurando ocasiões de tentativas, erros e incertezas.

Apesar do ensino a distância ter se popularizado muito nos últimos anos, as escolas, em especial as brasileiras, em sua grande maioria, não estão preparadas para a ocorrência de aulas via internet.

A falta e má distribuição de recursos para composição de pessoal treinado e suporte aos alunos, torna extremamente difícil o desenvolvimento de políticas públicas eficientes, o que piora em tempos de pandemia.

Até escolas privadas, que teoricamente deveriam ter aparato para tal postura, sofrem nessa situação. Além disso, a mentalidade de parcela dos pais de que o papel da família é apenas de complemento ao conteúdo dado pela escola, dificulta ainda mais o novo processo (BURGESS & SIEVERTSEN, 2020).

Figura 1 – Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO (2020).

Metodologia

Esta pesquisa carrega abordagem de caráter qualitativo. Conforme teoriza Freitas (2002, p. 22), essa abordagem “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.” Ainda, na concepção de Minayo (2003, p.16), pesquisa qualitativa, “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade”.

Para coleta de dados, além de pesquisa bibliográfica, foi aplicada entrevista semiestruturada ao professor regente. Também foi mantido um diário de campo para o registro das informações.

Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação de 01 professor regente, de uma escola da rede pública municipal, do perímetro urbano. A EMEB Caju atua nos anos finais da Educação Infantil (04 e 05 anos) e o Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos em dar nomes fictícios para os mesmos, bem como para escola e município. Assim, denominamos o professor regente de Natanael, o aluno de Pedro e a escola de EMEB Caju.

O aluno está cursando o 2º ano do ensino fundamental e tem deficiência visual adquirida. Se tornou deficiente visual quando já frequentava a escola, sendo alfabetizado pelo método tradicional de ensino, quando ainda enxergava.

Por ter perdido a visão recentemente, não foi alfabetizado com o sistema braile. Além do fator recente, a questão de ainda não utilizar o sistema braile envolve a aceitação da deficiência, falta de recursos financeiros, acompanhamento regular etc. No entanto, tem conhecimento desse sistema e desde que chegou à escola, tem sido constantemente estimulado à experimentação, bem como em superar alguns desafios pessoais.

O professor Natanael é pedagogo, atua na escola em questão há 8 anos e não

tem especialização em educação especial/inclusiva. Para acompanhar o aluno, tem estudado e procurado por auxílio junto aos demais profissionais da escola e na literatura específica.

Discussão e resultado

Neste trabalho procurou-se conhecer e compreender, frente a essa situação atípica de pandemia, de que forma se daria a aprendizagem do aluno, visto a necessidade de reinvenção do contexto escolar para as novas particularidades e, em especial nesse caso, que requer alternativas metodológicas em prol da aprendizagem de um aluno com necessidades específicas para aprendizagem.

Acompanhamos virtualmente o professor Natanael durante o processo de orientação do aluno e, durante o percurso, fizemos diversos questionamentos, organizados nesta seção, para compreender como os procedimentos foram adotados nesta dinâmica de ensino-aprendizagem.

Perguntamos inicialmente: *“Qual alternativa metodológica escolhida pra trabalhar a aprendizagem do aluno, visto que ele é deficiente visual?”*. O Professor relata:

“Inicialmente eu elaborei apostilas, contendo atividades que contemplaram um período de 15 dias, somando duas apostilas a cada mês. Essas apostilas foram pensadas de acordo com o nível cognitivo do Pedro e em consonância com as habilidades e competências previstas na BNCC para o seu respectivo ano letivo, no caso o 2º ano do ensino fundamental. Como ele ainda não lê em braile, construí alguns episódios de podcast, pra tentar criar algo diferente, com mais proximidade e sem ser tão rígido e maçante.”

Professor Natanael.

A forma como o Professor Natanael desenvolveu as atividades do aluno está em consonância com a legislação vigente. De acordo com BRASIL (2014), a educação de pessoas com deficiência deve ser pautada pela obrigatoriedade de conteúdos adequados ao seu nível intelectual, respeitando suas particularidades de ensino.

Ainda, o professor cita a utilização do podcast como apoio na exposição do conteúdo ao aluno. Essa prática é sustentada por Freire (2011, p. 198), que garante o uso dessa tecnologia como uma ótima alternativa ao processo de ensino-

aprendizagem. O autor evidencia que o serviço de podcast torna mais próxima a relação dos envolvidos, criando conhecimento e relacionando o conteúdo com a realidade dos indivíduos.

Na sequência indagamos: *“De que forma as apostilas foram trabalhadas com o aluno?”*

“Eu gravei podcasts que normalmente tinham entre 1 e 8 minutos com o conteúdo das apostilas tentando ser o mais informal possível, como em uma conversa. Quando pronto, enviava via WhatsApp e ia respondendo as dúvidas em tempo real via WhatsApp mesmo. As vezes ele demonstrava mais dificuldade, as vezes menos, mas o fato de ser diferente atraía muito a atenção. Em alguns momentos quis até criar um podcast também. Houve dois momentos que levei atividades físicas para o aluno continuar experimentando o braille. Com isso, quando voltarmos ele não irá se assustar com algo que ficou tanto tempo fora do dia-dia.”

Professor Natanael.

O discurso do professor demonstra uma nova face da educação, que envolve flexibilidade, abertura e priorização da comunicação, algo que a tecnologia pode ajudar a construir (MORAN, 2007, p. 29).

Nesse sentido, Moran (2007, p. 33), destaca algo que Natanael têm feito no dia-dia, pois ao descobrir qual a melhor forma de utilizar a tecnologia em sala de aula, o professor consegue melhor se preparar para lidar com a nova geração, que chega agora influenciado não mais somente pela família, mas pelas mídias eletrônicas, com perspectivas já construídas e que podem ser reconstruídas, agora, com metodologias mais abertas híbridas, sobre o ambiente escolar.

Para entender como a construção do material, perguntamos: *“Como você construiu os podcasts e organizou os episódios via whatsapp? Foi difícil? Teve suporte de algum órgão ou alguém?”*

Sempre fui meio curioso com tecnologia em sala de aula, então já conhecia algumas ferramentas do Google, como o drive, por exemplo e um pack de softwares chamado 123apps, que fornece gratuitamente alguns serviços de gravação, corte e edição de áudio. Tudo bem amador, sem ajuda, apenas correndo atrás. Criando, editando e enviando. Aprendendo errando.

Professor Natanael.

Em seguida foi questionado ao professor participante da pesquisa: “*Como foi a participação do aluno, como ele respondeu a essas novidades metodológicas?*”

No início ele demonstrou muito interesse. Participava, contava histórias e fazia tudo. Faltava muito raramente. Nas primeiras quatro semanas só não apareceu no horário marcado umas 2 ou 3 vezes, mas sempre se justificava ou aparecia em outro momento. Em algumas ocasiões até pedia mais atividades do que tinha planejado. Chegou me deixar sem atividades novas tamanha empolgação. Mas, mesmo com o desenvolvimento de atividades acima da média, observei que tinha um pouco de dificuldade em uma coisa ou outra, sendo a matemática a matéria com mais demora na devolutiva. Quando percebia que o conteúdo era mais complexo que o que estava acostumado lidar, dizia que o aparelho celular estava descarregando, que iria jantar, lancha ou sair de casa. Essa prática foi aumentando conforme o tempo passou. Notei uma expressiva queda de interesse e consequente produtividade do aluno nos últimos encontros. Faltando bastante. Tem semana que aparece uma ou duas vezes apenas. No mais, a experiência foi rica e positiva tanto para mim enquanto professor como para o aluno. Descortinando horizontes para além da sala de aula física.

Professor Natanael.

A prática do professor, apesar de bem alinhada e construída, não obteve sucesso a longo prazo. Conforme observado, no período de aumento das faltas e desinteresse do aluno, o mesmo passava por problemas de cunho familiar. Supomos que a volta gradativa do comércio e a necessidade de busca por trabalho por parte dos familiares prejudicou o processo. Somados a esse fator está falta de internet e pouco desempenho do aparelho celular utilizado, que neste caso vale destacar também ser o único da residência, dificultando a comunicação.

As questões mencionadas estão alinhadas com a realidade brasileira que, conforme Godinho (2011, p. 4) são causa e efeito da desigualdade social, situação comum no Brasil que, com dimensões geográficas enormes e problemas de cunho econômico-social, prejudicam o desenvolvimento social.

Perguntamos ainda: “*Como foi realizada a avaliação do conteúdo estudado pelo aluno?*”

Todos os dias eu dou *feedback* da atividade. Digo se tá certo, errado, se precisa melhorar etc. Além disso, pra não me perder na volta as aulas, avalio a cada 15 dias mais ou menos, o conteúdo que passei nos dias anteriores.

Faço umas perguntas, mas sem falar que é prova pra não assustar, e ele vai respondendo. Se percebo muita dificuldade em algum assunto, marco pra voltar depois quando sobrar um horário.

Professor Natanael.

Os *feedbacks*, de acordo com o professor, são do tipo formativo. São assim considerados, pois trabalharam a comunicação entre professor e estudante com o objetivo de modificar o comportamento do segundo, cujo resultado focava na melhoria de seu desempenho (SHUTE, 2007, p.2).

Além do processo formativo o professor realizou avaliações orais do tipo somativa, conforme destaca ao lembrar das avaliações quinzenais. As avaliações somativas, para Archer et. al (2016, p. 477), visam classificar o aprendizado do estudante em determinado período de aprendizado anterior e recente.

O uso dessas estratégias de avaliação, portanto, ocorreram “não somente para a orientação do estudante quanto ao seu desenvolvimento, mas como uma estratégia importante de gestão do processo de ensino-aprendizagem” (ARCHER et. al, 2016, p. 475).

Considerações finais

Foi possível concluir que, a efetivação do processo inclusivo do aluno com deficiência visual demanda muitos fatores para ser alcançada, algo ainda não completamente consolidado pela escola em sua metodologia tradicional de ensino, nem a distância.

No momento de pandemia, o distanciamento junto a escassez de recursos didáticos e inexperiência, sem suporte dos órgãos competentes, ocasionado pelo excesso de situações adversas, faz com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra sem respeitar o tempo, qualidade e particularidades satisfatoriamente necessárias.

Foi possível verificar também que a educação sob viés inclusivo, para se fortalecer, exige uma participação efetiva não só da escola, como da sociedade, família e governo. É preciso um trabalho em parceria, a fim de proporcionar aos educandos com necessidades especiais, um tratamento peculiar, conforme a

deficiência e o grau em que ela se apresenta. No caso da pandemia não houve essa parceria.

Esta pesquisa pôde impulsionar importantes questões norteadoras para pesquisas futuras que tenham como propósito último contribuir para a compreensão da complexa tarefa de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Referências

- ALMEIDA, Edson Pacheco; VELOSO, Tereza Christina M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Cuiabá, n. 13, p. 133 – 148, 2002. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/736/616>>. Acesso em ago. 2020.
- ARCHER, Aline et al. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância: análise do cenário internacional e fatores determinantes. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 34, n. 3, p. 473-485, 2016. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5663174.pdf>>. Acesso em ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei Federal 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.
- BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. **VOX CEPR Policy Portal**, 2020. Disponível em <<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>>. Acesso em jul. 2020.
- COELHO, Cristina et. al. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 327-348, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14027/1/ARTIGO_AcessibilidadePessoasDeficiencia.pdf>. Acesso em jul. 2020.
- FREIRE, Eugênio. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 195-206, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2028>>. Acesso em jul. 2020.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul. 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). Métodos de Pesquisa. 1ª Ed. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, p. 31-42, 2009.
- GHELARDI, Alan et. al. Acessibilidade na Educação a Distância: desenvolvimento de um player de mídia acessível utilizando HTML5 e WAIARIA e sua integração com

o Moodle. *In: 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www.brie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1679/1441>>. Acesso em ago. 2020.

GIL, Marta (org). Deficiência visual. **Cadernos da TV Escola**. Ministério da Educação –MEC/ Secretaria de Educação a Distância, p. 6- 20, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em jul. 2020.

GODINHO, Isabel. Pobreza e desigualdade social no Brasil: Um desafio para as políticas sociais. *In: II Conferência do Desenvolvimento do IPEA*. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf> >. Acesso em jul. 2020.

LITTO, Fredric et. al (orgs.). Educação a distância: o estado da arte, volume 2 / Fredric Michael Litto, Marcos Formiga (orgs.). 2. ed. São Paulo: **Pearson Education do Brasil**, p.1-39, 2012.

MACHADO, Rosângela et. al. Atendimento Educacional Especializado. ed. Cromos: **Ministério da Educação – MEC**, p. 100-123, 2007.

MANTOAN, Maria. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Ed. 1º. São Paulo: **Editora Moderna**, 2003.

NUERNBERG, Adriano. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em jul. 2020.

SÁ, Elizabet et. al. Atendimento Educacional Especializado. ed. Cromos: **Ministério da Educação – MEC**, p. 13-37, 2007.

SENHORAS, Elói. Coronavírus e educação: Análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura, Boa vista**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao/2945>>. Acesso em jul. 2020.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. **ETS Research Reports**. p. 1-27, 2007.

SIMONSON, Michael. et al. Teaching and Learning at a Distance. Upper Saddle River:Prentice Hall, p. 3-43, 2000.

TORI, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância sem ensino e aprendizagem. **Artesanato educacional**, ed. 2, p. 23-101, 2017.

**A IMPORTÂNCIA DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR/TUTOR PARA UM
ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Thiago do Nascimento
Jonise Marques de Oliveira**

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR/TUTOR PARA UM ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Thiago do Nascimento

Mestrando em Administração - Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB).

Bolsista da Capes. E-mail: thiago.do@academico.ufpb.br.

Jonise Marques de Oliveira

Mestre em Ensino de Ciências Naturais – Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECN/UFMT). Professora da Rede Estadual de Educação (SEDUC/MT). E-mail:

jonisemarques20@gmail.com.

Resumo

A Educação a distância tem crescido de maneira exponencial no Brasil. Devido a sua flexibilidade, nos últimos anos esta modalidade educacional auxiliou milhares de pessoas a concluírem o Ensino Superior. Entretanto, a falta de habilidade na manipulação das ferramentas tecnológicas, as novas metodologias de ensino e a má formação dos professores/tutores têm sido algumas das principais dificuldades encontradas por esta modalidade de ensino. Para a elaboração desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica cujo objetivo foi de apresentar a importância do professor/tutor e da formação continuada, apontando os principais desafios deste profissional no uso das novas tecnologias educacionais. Os resultados deste estudo demonstraram que é importante refletir sobre o significado de ser um professor/tutor, a contínua atualização dos mesmos para o seu aperfeiçoamento, as novas funções sociais adquiridas, seus limites e suas dificuldades, destacando a relevância do profissional para atuar na formação de cidadãos crítico-reflexivos.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação Continuada. Tecnologia educacional.

Abstract

Distance Education has grown exponentially in Brazil. Due to its flexibility, in recent years this educational modality has helped thousands of people to complete Higher Education. However, the lack of skill in the manipulation of technological tools, the new teaching methodologies and the poor training of teachers / tutors have been some of the main difficulties encountered by this type of teaching. For the elaboration of this research, a bibliographic review was carried out whose objective was to present the

importance of the teacher / tutor and the continued education, pointing out the main challenges of this professional in the use of new educational technologies. The results of this study demonstrated that it is important to reflect on the meaning of being a teacher / tutor, their continuous updating for their improvement, the new social functions acquired, their limits and their difficulties, highlighting the relevance of the professional to work in training critical-reflective citizens.

Keywords: Distance education. Continuing Education. Educational technology.

Introdução

O crescimento da Educação a distância (EaD) no Brasil é exponencial. Nos últimos anos, devido a sua flexibilidade, milhares de pessoas têm sido beneficiadas com o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Entretanto, observa-se que a sociedade contemporânea, influenciada pela revolução tecnológica, redes sociais e movimentos sociais, culturais, políticos, religiosos e comportamentais, estimula uma grande parte dos indivíduos a buscarem diferentes formas de aprendizagem, tornando a EaD uma importante aliada para a formação inicial e/ou continuada.

A EaD produz uma espécie de *commodity* educacional, que contribui para o crescimento e aperfeiçoamento dos estudantes, dos professores/tutores e da educação. Atualmente, motivadas pelo aceleração das grandes transformações, as pessoas possuem menos tempo para desenvolver as suas habilidades intelectuais, com isso, de uma forma geral, o desenvolvimento da EaD passou a ser de altíssima relevância para o aperfeiçoamento curricular, profissional e educacional de grande parte da sociedade, que veem cada vez mais as suas vidas aprisionadas à falta de tempo.

Após estas grandes transformações, as instituições de ensino adquiriram uma demanda altíssima de estudantes, principalmente na modalidade EaD, encontrando uma excelente oportunidade de crescimento econômico, assim como do aperfeiçoamento desta modalidade de ensino, contribuindo para o desenvolvimento educacional brasileiro em seus diversos níveis. Diferentes fatores contribuíram para este crescimento, como a autonomia do tempo de estudo, a praticidade de não ter que, necessariamente, frequentar o ambiente escolar e/ou universitário, podendo assistir às aulas em casa, no trabalho ou em qualquer outro lugar que seja viável ao

estudante, o auxílio de professores/tutores por meios das ferramentas tecnológicas, e as condições especiais de financiamento estudantil, entre outros.

Como afirma Loch (2010, p. 35), “as transformações acarretadas pela rápida obsolescência do conhecimento fazem com que as pessoas busquem uma formação permanente, uma atualização constante. A EaD pode ser uma saída para muitos daqueles que não podem se deslocar do local de trabalho, por exemplo, para ir até uma instituição com “paredes”.

Logo, as instituições de ensino, refletindo sobre essa grande demanda educacional que se tornou o EaD, principalmente no ensino superior, buscou investir de maneira maciça, possibilitando a formação de milhares de pessoas em todo o território brasileiro. Entretanto, uma peça importante dessa engrenagem, que desejo destacar, é o professor/tutor e sua formação inicial e/ou continuada. Este profissional possui extrema relevância para que o ensino, por meio da modalidade EaD, não seja apenas um recurso migratório de pessoas sem tempo para estudar, mas sim o grande formador de cidadãos conscientes, crítico-reflexivos, conhecedor dos seus direitos e deveres sociais, participante do crescimento econômico e cultural brasileiro e detentores de valores que exaltam a democracia e o bom convívio em sociedade, como acontece no ensino presencial nas diversas instituições públicas e privadas brasileiras.

De acordo com Loch,

A formação de professores para atuar na educação a distância, deve também ser proposta como uma atividade reflexiva, pois a mera instrumentalização técnica não abre caminhos para uma prática reflexiva e criadora, fundamental para mudanças de qualidade (LOCH, 2003, p. 29).

Assim, para que haja uma boa formação em EaD, é fundamental bons professores/tutores, pois sem estes atores o ensino em qualquer modalidade que seja, presencial ou à distância, não terá efetividade na formação de bons estudantes, cidadãos e profissionais, pois não basta ter apenas boas estruturas físicas, novas tecnologias e metodologias de ensino, se não houver bons mediadores no ensino/aprendizagem.

Com relação a temática em questão, questionou-se: Quais as principais dificuldades encontradas pela modalidade de ensino EaD? Buscando resolver a problemática, o objetivo deste estudo foi de apresentar a importância do

professor/tutor e da formação continuada, apontando os principais desafios deste profissional no uso das novas tecnologias educacionais.

Fundamentação teórica

Para que as demandas existentes em todo este universo educacional seja suprida, é de extrema importância, além das excelentes estruturas físicas, e de todo o aparato tecnológico e metodológico desenvolvido pelas instituições de ensino, assim como a priorização dos estudantes em obterem uma boa formação, é de sublime relevância o aperfeiçoamento contínuo dos professores/tutores, para que a educação brasileira alcance altos índices de crescimento.

É importante frisar que, está mais que evidente que melhores políticas públicas em relação aos profissionais da educação devem ser desenvolvidas, como o aumento dos salários, melhores condições de trabalhos, incentivos para aperfeiçoamento continuado, dentre outros benefícios que o profissional da educação necessita para que possa desenvolver de maneira mais efetiva e salutar o seu trabalho, não ficando à mercê da sorte ou da imprevisibilidade do acaso.

Loch complementa que a formação de professores para atuar em EAD se faz urgente em nossa sociedade e,

Este fato se justifica pela grande demanda de alunos e, conseqüentemente, pelo crescente aumento de instituições que promovem o EaD, além do fato que atualmente 20% das disciplinas em cursos de graduação podem ser dadas a distância (Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001). Isto nos aponta a convergência dos paradigmas presencial e a distância (LOCH, 2009 apud BELLONI, 1999, p. 27).

Ainda de acordo com Loch (2009 apud MERCADO, 1999, p. 27), “partindo-se do pressuposto que a maioria dos docentes universitários não possuem formação pedagógica na área de educação, mas apenas em suas áreas de conhecimento, podemos concluir que parte deles teve nenhuma formação para o uso das novas tecnologias, nem na sua formação inicial, nem na sua formação continuada. E sabemos que, quando muitas vezes essa temática permeou as discussões nos cursos de formação, eles foram em sua maioria, descontextualizadas, ou tiveram outro enfoque”.

Concorda-se que o sistema educacional brasileiro contém muitas falhas, algumas delas atreladas ao viés político, impossibilitando um diálogo mais favorável para a educação e para a sociedade. Entretanto, a ideia de inicialização e/ou continuação da formação do professor, deve partir da própria pessoa, pois se forem esperar por políticas públicas de incentivo por parte do governo e/ou das instituições privadas as quais pertencem, nunca obterão as atualizações necessárias que precisam.

Como afirma Brito (2011, p. 29), “A educação necessita de um sentido, e os educadores precisam acreditar neles mesmos, nos valores que defendem, ou seja, ter convicção de suas ideias. Assim, tornam-se primordiais a formação e a transformação do professor, que deve estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, os quais o obrigam a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico”. Nota-se que muitos profissionais, têm dificuldades com as novas tecnologias de ensino, devido à falta de uma formação continuada.

Brito (2011, p. 41) aponta que grande parte da má utilização das tecnologias educacionais, ao nosso ver, deve-se ao fato de muitos professores ainda estarem presos à preocupação com equipamentos e materiais em detrimento de suas implicações na aprendizagem. O autor ainda aponta que é preciso saber e reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais.

Convém reforçar a sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação; se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. “Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos”. (Perrenoud, 1999, p. 5)

“É necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, que se contrapõe a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano” (BRITO, 2011, p. 50).

Na EaD o nome dado ao mediador do ensino/aprendizagem é tutor, assim como no ensino presencial, conhecemos o professor. Estes profissionais, embora tenham muitas semelhanças em suas funções práticas, diferem em alguns aspectos.

Outros apontamentos apresentados na pesquisa de Loch é,

A tutoria como método aparece nas universidades inglesas no século XV com o objetivo inicial de fornecer apoio ao ensino universitário, orientando os alunos em doutrinas e disciplinas da Igreja e cuidando da conduta dos alunos. No século XIX, o tutor passa a ser visto como aquele que continua a apoiar o aluno individualmente, porém, não apenas do ponto de vista de uma cultura religiosa, mas também do ponto de vista moral. Desse sucesso advindo do tutor dependia, também, o sucesso da universidade, porém, mesmo nesse sentido, a função era apenas complementar as informações educacionais recebidas presencialmente na universidade (LOCH, 2009 apud MEDIANO 1988, p.11)

Para a autora, o tutor era o guardião moral e religioso dos jovens a ele confiados. Ainda de acordo com Loch (2009 apud LITWIN 2001, p. 12), “a ideia de guia é a que parece com maior força na definição da tarefa do tutor. Podemos definir tutor como o “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é alguém que “ensina qualquer coisa”.

Observa-se o papel do tutor em EaD é um pouco diferente, embora com a mesma importância em relação ao papel do professor. O professor possui conhecimento específico em uma disciplina, cabendo ao tutor, apenas conduzir o estudante ao aprimoramento do assunto relacionado.

Como afirma Schlosser (2010, p. 6),

A educação a distância pode ser entendida como a modalidade educativa que possibilita aos estudantes desenvolver habilidades para que sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos, com liberdade de criar novas formas de aprender e entender, apoiados por recursos tecnológicos. No contexto dessa modalidade, compreende-se que estar distante não é estar ausente e em repouso, mas sim estar atento e pronto a interagir com o novo, estabelecendo outras formas de contato e comunicação (SCHLOSSER, 2010, p. 6).

É importante frisar que o professor/tutor é um educador a distância, embora não haja um consenso entre os teóricos acerca deste assunto. Em muitos casos, o professor/tutor não tem contato face a face com o estudante, impossibilitando a

empatia, a interação pessoal, social e emocional. Loch (2010, p. 2) enfatiza que “a modalidade EaD, estabelece um rompimento da relação face a face entre alunos e professores e também do espaço-tempo, fazendo crer que podem existir relações de ensino e aprendizagem sem a necessidade de haver um grupo homogêneo de alunos que convivem em um mesmo espaço e tempo. Essas rupturas fazem com que o aluno da EaD decida sobre seu processo formativo de forma autônoma e independente. No entanto, por trás dessa autonomia, encontra-se um mediador, um orientador, alguém denominado “tutor”, um novo tipo de educador que sugere novos caminhos, fomenta pensamentos e faz, de forma gradativa, a interação entre os conteúdos, o professor e as práticas, induzindo o aluno a criar e/ou repensar conceitos que, sem dúvida, serão tão significativo quanto aos do ensino presencial”.

Concordo com a autora acima citada, pois muitos alunos da EaD, às vezes, se sentem sozinhos e sem direção, e devido a essa ausência de companhia, de tato, de participação, de interação com o outro, reservam-se à solidão na busca pelo conhecimento. Por isso é importante a interação entre os pares, professor/aluno, instituição/professor, aluno/instituição.

Para Loch (2009, p. 77), a interação é inerente aos seres humanos e ocorre quase sempre quando duas ou mais pessoas se comunicam. Já a interatividade tem relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e ocorre quando duas ou mais pessoas interagem tendo como mediador alguma interface tecnológica.

A formação continuada dos professores/tutores tanto no presencial quanto no EaD, deve acontecer de forma voluntária, pois o aperfeiçoamento individual produz uma contextualização metodológica de ensino, porque muitos docentes, de certa maneira, os próprios docentes formadores de professores/tutores estão defasados tecnologicamente e, em muitos casos, metodologicamente, passando metodologias inadequadas e em total desconexão com a realidade vivida pelos estudantes contemporâneos, tornando as aulas excludente, tradicionalista e desmotivadora tanto para o professor/tutor quanto para os alunos.

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. “Estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com

vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (Nóvoa, 2002, p. 38)

Perrenoud (1999, p. 14) afirma que “a universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Pode-se então ser tentado a dizer que formar os professores segundo esse paradigma é uma tarefa “natural” das universidades”. Observa-se a boa formação de professores/tutores condiciona o profissional a uma postura crítico-reflexiva, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e, acima de tudo, cidadãos inconformados com qualquer tipo de absolutismo social, cultural, filosófico, político e religioso. Como também esclarece e conscientiza os estudantes a manterem uma postura respeitosa em relação à diversidade, ao gênero, as manifestações culturais e religiosas diversas e aos conceitos de afirmativas raciais e ideológicas, prevalecendo o bom senso e o respeito entre todos os membros da sociedade.

Mais do que nunca, uma boa formação profissional dos docentes produzirá na sociedade, mais conscientização e mais entendimento acerca dos conceitos e das reflexões sociais que são essenciais para se viver em sociedade. Contribuindo, inclusive, para uma utilização correta das novas tecnologias, pois como temos observado, as tecnologias podem, até certo ponto, está sendo mal utilizadas pela sociedade, afastando as pessoas da convivência, das relações afetivas e da interação social que a vida natural produz.

Brito (2011 apud Niskier 1993, p. 39) ao citar Napoleão quando diz que “a tecnologia educacional, sabiamente, não se reduz à utilização de meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento”.

Muitos professores/tutores, não conseguem se identificar como agentes de transformação social, por isso não entendem que a sua formação contínua deve ser algo necessário e prioritário, lecionando desleixadamente, desfavorecendo o crescimento da educação e o desenvolvimento da sociedade.

Freire (2007, p. 22) afirma que a “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma forma de mudança e libertação”. Entretanto, não é o que geralmente se observa. É verdade que há diversos fatores que impossibilitam

uma má formação educacional, principalmente nas escolas públicas, mas em conversas de bastidores, observou-se diversas vezes, alguns profissionais da educação reclamando das condições de trabalho, que não são favoráveis, da precariedade das escolas (públicas), da falta de material para aplicação de novos métodos de ensino, salários defasados, assim como também foi observado algumas vezes que, “estavam ali dando aulas porque não tinham outro emprego ou para não ter que ficar em casa sem fazer nada”. Muitos se atrevem à docência não porque arde no coração a prática educativa, mas porque as circunstâncias da vida os levaram até aquela situação.

Observou-se que devido a crise financeira que assolou o país, muitos profissionais, como engenheiros, arquitetos, contadores contábeis, economista, entre outros, que tinham carreiras sólidas até então, mas que foram vitimizados, perdendo seus empregos, se viram “obrigados” a dar aulas, porque não conseguiam se recolocar no mercado de trabalho ao qual pertenciam anteriormente e, em alguns casos, sem nenhuma formação em educação, ou seja, sem nenhuma metodologia de ensino, sem nenhuma afeição ou empatia, tanto em relação ao ensino quanto aos alunos. Um total despreparo. Este contexto afeta diretamente as escolas públicas, pois são elas que, em grande parte, acolhem este tipo de profissional desqualificado, piorando os índices de crescimento da educação, principalmente no ensino básico. Uma educação com roupagem alienada, pois manipula o saber, desfavorecendo de forma considerável o aperfeiçoamento educacional, impossibilitando uma real interpretação do desenvolvimento estudantil e da formação de cidadãos crítico-reflexivos em relação à sua realidade.

De certa maneira, parece um absurdo, mas acontece. Há uma defasagem de professores/tutores, pois existe uma demanda muito grande e poucos profissionais, devido a isso, dentre outros fatores desfavoráveis, profissionais desqualificados se infiltram no meio acadêmico em busca de aventuras profissionais.

Logo, observa-se que está mais que na hora dos profissionais que não têm o hábito de qualificação continuada, comecem a entender o panorama que está se formando, pois a sociedade atual é inconstante, ou seja, muda cotidianamente e, quem não se prepara para o futuro, buscando aperfeiçoamento contínuo, não terá mais oportunidades, porque se hoje está difícil, fica cada vez mais improvável o que o futuro tecnológico nos reserva.

Como afirma Freire (1987, p.58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

É necessário que os professores/tutores sejam criativos, que dialogam, participam e principalmente, vivenciam a realidade dos alunos, procurando entender seus contextos, sua realidade, seus paradigmas e complexidades. O professor/tutor que entende a vulnerabilidade de seus pares, desenvolve uma cultura de pertencimento. O verdadeiro humano que vive em um mundo cada vez mais desumano, caótico e complexo.

A educação necessita não apenas de educadores atualizados, conectados, certificados e tecnologizados, mas prioritariamente, necessita urgentemente de educadores humanos, cheios de amor e empatia em relação ao outro, que deseja que a realidade cruel, vazia e miserável de uma grande maioria estudantil, seja transformada por intermédio de uma práxis pedagógica desinteressada e revolucionária.

O professor/tutor precisa ressignificar seus conceitos. É necessária uma autoanálise de suas verdadeiras motivações, uma reflexão crítica de seus conceitos e intenções. Portanto, como afirma Carvalho (2005) que “entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar na qualidade no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicie condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência”.

Considerações Finais

A sociedade muda constantemente. Cotidianamente acontecem diversas transformações, forçando às pessoas a constantes atualizações e mudanças de comportamentos. Devido a essas mudanças e transformações sociais e tecnológicas,

os métodos de ensino também têm sofrido as suas revoluções e as suas atualizações. Por isso, fica cada vez mais evidente que os professores/tutores precisam de uma contínua formação, porque o mercado educacional, principalmente a EaD, que vem crescendo de forma rápida, precisa de profissionais altamente qualificados e preparados para as novas tecnologias que surgem diariamente com o objetivo de aprimorar e aperfeiçoar a formação educacional.

Como declara Freire (1997, p. 43),

[...] “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática”.

O professor/tutor tem um papel fundamental na formação de estudantes e/ou profissionais crítico-reflexivos, qualificados e bem formados para suprir as demandas da sociedade. A formação de cidadãos críticos fornece para a sociedade uma gama de benefícios, pois aumenta o grau de consciência e de tolerância em relação às diferenças.

Dominar as novas tecnologias, as metodologias de ensino e as demais dificuldades que o professor/tutor têm que enfrentar não é uma tarefa simples, pois demanda muito trabalho, renúncia, autoconhecimento, dedicação e constante atualização para que seja possível realizar um trabalho relevante tanto no ensino EaD quanto no presencial.

Na contemporaneidade, o professor/tutor não é mais apenas um facilitador, mediador e/ou guia que orienta, direciona e acompanha o estudante, o professor/tutor tem muito mais que obrigações de ensino/aprendizagem, hoje mais do nunca, exerce uma função que vai além da sala de aula.

Belloni, esclarece que,

A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizadas; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipe interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceiro no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 1999, p. 76).

O professor/tutor “acumulou” para si a função de incentivador, exercendo assim um social, que é de extrema importância para sociedade. Portanto, a formação continuada deste profissional contribui para o desenvolvimento do EaD e do sistema educacional brasileiro, como também para a sociedade, formando cidadãos conscientes e democráticos e, contextualizando o verdadeiro valor da educação na era da tecnologia e das grandes transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar** / Glaucia da Silva Brito, Ivonélia da Purificação. Curitiba: Intersaberes, 2011.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/9355401-O-desafio-da-formacao-do-educador-para-o-ensino-fundamental-no-contexto-da-educacao-tecnologica-1.html>

Acesso em: 02 dez. 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Ed. UFMT. Cuiabá, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

LEAL, Regina Barros - **A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância**. Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/41924112_A_importancia_do_Tutor_no_processo_de_aprendizagem_a_distancia

Acesso em: 02 dez. 2019.

LOCH, Márcia - **A formação de professores universitários para atuar na educação a distância via internet**. Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84534/193027.pdf;sequence=1>. Acesso em: 02 dez. 2019.

LOCH, Márcia. **Tutoria na Educação a Distância**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Uniasselvi. Indaial, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Ed. Educa. Lisboa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança - Tradução de Denice Barbara Catani. **Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 1999.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos de Educação a Distância - **Revista Digital CVA**. v. 6, n. 22, 2010. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/a0dd/94635c692fca878acc193f703f5f8b7bd035.pdf>
Acesso em: 03 dez. 2019.

**DISCALCULIA: UMA
DIFICULDADE NA
APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

Marcelo Moraes

Débora Regina Ferreira Ribeiro

Elisabete Cristina do Carmo

Ildebrando Leonel Souza Hoffmann

Ilza Tomáz

Louislayne Amanda Pulquerio da Silva

Luanderthon Carlos Pulquerio da Silva

Miucha Elias Figueira

Vanderleia Aparecida Fernandes

Waldeir Ferreira Pessoa

DISCALCULIA: UMA DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Marcelo Moraes

(marceloatrativaspz@gmail.com)

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, CAMPUS René Barbour em Barra do Bugres – MT no ano de 2003; Pós-graduado em Orientação Acadêmica à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Universidade EduCare–MT.

Débora Regina Ferreira Ribeiro

(deboraribeiro092@gmail.com)

Granduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Elisabete Cristina do Carmo

(elisabete_carmo2@hotmail.com)

Granduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Ildebrando Leonel Souza Hoffmann

(ildebrandoleonelhoffmann@gmail.com)

Granduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Ilza Tomáz

(ilzatomas37@hotmail.com)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso em 2003 e graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Louislayne Amanda Pulquerio da Silva

(silvalouislayne@gmail.com)

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Luanderthon Carlos Pulquerio da Silva

(Luanderthon64@gmail.com)

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Miucha Elias Figueira

(miuchaeliasf@hotmail.com)

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Vanderleia Aparecida Fernandes

(Vanderleiafernandes7729@gmail.com)

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Waldeir Ferreira Pessoa

(waldeirpessoa@gmail.com)

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá - MT)

Cuiabá – MT, 03 de abril de 2021

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de pesquisar junto aos professores das séries iniciais, que lecionam em turmas de 1º e 2º Ano do ensino fundamental, suas percepções acerca de fatores associados ao insucesso dos seus alunos relacionados à capacidade de resolver problemas matemáticos e de habilidades envolvendo cálculos. O tema pesquisado se justifica através de observações verificadas, ao longo da minha trajetória como orientador pedagógico do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, no qual constatei muitas limitações na construção do conhecimento matemático por parte dos pedagogos. A convivência com esses

graduandos em pedagogia suscitou questionamentos e reflexões a respeito de que conhecimentos dispõe sobre a Discalculia, tendo em vista que esta é a menos conhecida desordem de aprendizagem e assim, não é reconhecida frequentemente. Com os dados desta pesquisa, percebeu-se que poucos pedagogos, professores de matemática e escolas estão preparados para lidar com alunos que apresentem este tipo de dificuldade de aprendizagem. Espera-se que com este trabalho de pesquisa possa repassar melhores informações sobre esta deficiência de aprendizagem, assim como, tenham os pedagogos e professores muito mais atenção para que percebam os casos que surgam em suas salas de aula e encaminhem esses alunos para realizarem um acompanhamento com profissionais psicopedagogos que possam ajudá-los, lhes dando um atendimento diferenciado e muito mais preciso.

Palavras chave: Discalculia. Educação Matemática. Jogos. Raciocínio lógico-matemático.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem específicas podem ser melhores compreendidas se examinadas no contexto da definição legal de NEE por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2 /2001).

A Lei fornece uma definição em etapas, em que uma “dificuldade para aprender” ou uma “deficiência” pode levar a uma “dificuldade de aprendizagem” que pode necessitar de uma ação educacional especial, constituindo, portanto, uma NEE.

A dificuldade de aprendizagem específica consiste em uma “dificuldade de aprender” que leva a uma “dificuldade de aprendizagem” que requer um apoio educacional especial (MANTOAN, PRIETO, 2006).

Segundo Coelho (2000), a aprendizagem é fruto da interação de fatores extrínsecos ao indivíduo (condições socioeconômicas, método de ensino, modelos educativos, entre outros) e intrínsecos, como as capacidades cognitivas, sensoriais e o próprio estilo pessoal de cada um.

O desejo de aprender é inerente ao ser humano, embora apresente diferentes potenciais de aprendizagens e de conhecimentos. Muitas crianças apresentam um potencial médio, ou acima da média, mas ainda assim, apresentam insucesso na escola, principalmente no que se relaciona ao ensino da Matemática e que envolve pré-requisitos para seu entendimento (FERREIRA, FERREIRA, 2004).

No intuito de buscar uma definição para o termo “dificuldades de aprendizagem” encontramos uma enorme contribuição elaborada pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) que afirma que:

[...] as dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida [...] (NJCLD; 1994, p. 65-66).

O termo de Dificuldades de Aprendizagem passou a fazer parte do vocabulário acadêmico no início dos anos 60 para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem (CORREIA, 2007

De acordo com Correia e Martins (1999) numa perspectiva orgânica, as Dificuldades de Aprendizagem são desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar.

As definições que têm ocorrido até hoje sobre esta temática têm sido muito numerosa, mas infelizmente algumas delas são muito diferentes em relação às outras, dando lugar a uma pluralidade conceptual e terminológica que, em muitas ocasiões, dificulta a troca e discussão dos resultados da investigação nesta área.

[...] As dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estas ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (CORREIA, 2007).

As dificuldades matemáticas, juntamente com as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes são justificadas por explicações pedagógicas não suficientemente precisas. Muitos professores rotulam alunos como: não possui habilidades pré-requeridas, apresentam falhas na compreensão de conceitos, indicam reforço inadequado ou insuficiente, oferecem escassas oportunidades para a prática de aprendizagem e até mesmo dificultam a "ensinagem".

Mas, nem sempre estas são as causas dos insucessos na aprendizagem da matemática. A razão pode ser um transtorno chamado "Discalculia".

Isto torna preocupante o baixo desempenho de alunos, em relação à Matemática, na competência e habilidade para resolver problemas e para sua aplicação em procedimentos matemáticos. É grande o número de alunos que não sabem interpretar e resolver problemas de forma competente, apresentando resultados abaixo do esperado para a série em que se encontram, não conseguindo transpor para uma linguagem matemática comandos operacionais compatíveis com o seu tempo de escolarização, ou não conseguindo interpretar problemas do cotidiano que envolve habilidades essenciais para o trabalho com a Matemática.

Vários são os problemas que podemos elencar como dificultadores do ensino da Matemática, mas seria pretensão de abordá-los em sua totalidade num trabalho como este. A Matemática não é uma ciência estanque e imóvel, ela está contextualizada no cotidiano das crianças afetada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não concebemos mais uma Matemática ríspida, punitiva, uma disciplina fechada, homogênea, abstrata ou desligada da realidade.

Juntamente com outras disciplinas, a Matemática é uma das áreas do conhecimento que melhor responde as questões e necessidades do homem, ajudando-o a intervir no mundo que o rodeia.

Diante desta problemática, o foco deste trabalho é conhecer a concepção que os professores tem sobre a discalculia e mostrar como esta pode ser tratada e assim modificar totalmente a aproximação entre o professor e o aluno que encontram juntos, uma nova e diferente maneira de ensinar e aprender. Enfatizo, ainda, que a discalculia é a menos conhecida desordem de aprendizagem e assim não é reconhecida frequentemente.

Na primeira parte este trabalho apresenta uma discussão teórica sobre os elementos que dificultam a aprendizagem da criança no desenvolvimento do pensamento lógico exigido no cálculo, vindo a estabelecer conceitos e características considerando, assim, a discalculia como DA – Dificuldade de Aprendizagem -, verificando como é realizado seu diagnóstico na sala de aula e ainda, presenciando como ocorre o trabalho pedagógico com essas crianças. Na segunda parte serão abordados os objetivos gerais e específicos que fundamentam este trabalho e, na sequência, trataremos da metodologia e dos resultados da pesquisa com a discussão e terminamos com a conclusão, seguida da referência, dos apêndices e anexos. Esperamos com este trabalho, promover um melhor conhecimento dessa dificuldade de aprendizagem denominada discalculia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As dificuldades com a linguagem matemática são muito variadas em seus diferentes níveis e complexas em sua origem. Podem evidenciar-se já no aprendizado aritmético básico como, mais tarde, na elaboração do pensamento matemático mais avançado. Embora essas dificuldades possam manifesta-se sem nenhuma inabilidade em leitura, há outras que são decorrentes do processamento lógico-matemático da linguagem lida ou ouvida. Também existem dificuldades advindas da imprecisa percepção de tempo e espaço, como na apreensão e no processamento de fatos matemáticos, em suas devidas ordens.

É cada vez maior o número de crianças encaminhadas às equipes de diagnóstico psicopedagógico como consequência de sua suposta inadequação às demandas de aprendizagem impostas pela escola.

Com frequência são atribuídas às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem o rótulo de deficientes intelectuais, sem, ao menos, serem considerados os problemas estruturais existentes no próprio contexto escolar. Expressões do tipo “discalculia” ainda é pouco conhecida na realidade escolar (NOVAES, 2007).

É muito comum ouvir no discurso de professores enunciações do tipo: “Eu ensinei, fiz a minha parte, a maioria entendeu, se alguém não entendeu, o problema é dele!” Ou ainda: “Preciso encaminhar Fulano de Tal para o diagnóstico porque ele não aprende, deve ter algum problema mental.”

Com base nessa lógica, uma quantidade espantosa de diagnósticos tem sido produzida no contexto escolar, com vistas a fornecer subsídios pretensamente científicos para dar encaminhamento ao processo de exclusão, valorizando especificamente os mecanismos biológicos do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se minimizam os fatores sociais e pedagógicos (Werner, 1999; 2000).

Ou seja, a despeito das políticas e programas de inclusão, o sistema escolar ainda tende a configurar-se com base em um modelo excludente, centrando-se na separação de “doentes” e “saudáveis”; “competentes” e “incompetentes”: na rotulagem.

2.1 Conhecendo a Discalculia

A discalculia é uma dificuldade para compreender e aprender matemática que não está associada a dificuldades gerais de aprendizagem – como as dificuldades de aprendizagem moderada, grave ou profunda – e, portanto, é considerada uma dificuldade de aprendizagem específica. É descrita da seguinte maneira:

Discalculia é uma condição que afeta a capacidade de adquirir habilidades matemáticas. Os aprendizes com discalculia podem ter dificuldades para compreender conceitos numéricos simples, não possuem compreensão intuitiva de números e têm problemas para aprender fatos e procedimentos numéricos. Mesmo que produzam a resposta correta ou usem o método correto, eles fazem isso mecanicamente e sem confiança (DFES,2001c).

Entre as dificuldades características da discalculia, estão dificuldades em realizar cálculos simples, como adição; dificuldades em saber como responder os problemas matemáticos; substituir um número por outro; inverter números (por exemplo, 6 por 9); reverter números (por exemplo, 2 por 5); alinhar mal os símbolos, por exemplo, ao usar um ponto decimal; nomear, ler e escrever

incorretamente símbolos matemáticos (WERNER, 1999). De acordo com Silva (2008), tem sido feitas tentativas para identificar e delinear diferentes tipos de discalculia, que ampliam e suplementam as definições básicas:

- **Discalculia espacial** relaciona-se a dificuldades de avaliação e organização visoespacial.

- **Anaritmia** envolve confusão em procedimentos aritméticos, como, por exemplo, misturar operações escritas, como adição, subtração e multiplicação.

- **Discalculia léxica** (alexia) refere-se à confusão diante da linguagem matemática e sua relação com símbolos (por exemplo, subtrair, retirar, deduzir, menos e “-“).

- **Discalculia gráfica** (agrafia) refere-se a dificuldades para escrever os símbolos e dígitos necessários para os cálculos.

- **Discalculia practográfica** relaciona-se à deficiência na capacidade de manipular objetos concretos ou graficamente ilustrados. A criança tem dificuldades em aplicar na prática conhecimentos e procedimentos matemáticos. Ela pode não ser capaz de arranjar objetos em ordem de tamanho, comparar dois itens em relação ao tamanho ou afirmar quando dois itens são idênticos em tamanho e peso.

É claro que alguns desses tipos de discalculia parecem relacionados à dislexia ou à dispraxia. Por exemplo, a discalculia espacial pode estar relacionada a dificuldades dispráxicas, enquanto a discalculia léxica e, talvez, a gráfica pode estar relacionada a dificuldades disléxicas.

A palavra discalculia vem do grego (*dis*, mal) e do Latin (*calcularre*, contar) formando: *contando mal*. Essa palavra *calcularre* vem, por sua vez, de *cálculo*, que significa o *seixo* ou um dos contadores em um ábaco.

2.1 Os Sinais da Discalculia

Desde a infância, nos primeiros anos de escolaridade, algumas criança já podem apresentar sinais de discalculia. Outras podem apresentar a dificuldade com o

decorrer dos anos, em séries mais avançadas. É importante salientar que as crianças não sentem preguiça nas aulas como pensam pais e professores. Elas realmente não entendem o que está sendo proposto.

Segundo Johnson e Myklebust (1987, p. 35), a criança com discalculia é incapaz de:

- Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior.
- Conservar a quantidade: não compreendem que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas.
- Sequenciar números: o que vem antes do 11 e depois do 15 – antecessor e sucessor.
- Classificar números.
- Compreender os sinais +, -, ÷, x.
- Montar operações.
- Entender os princípios de medida.
- Lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas.
- Estabelecer correspondência um a um: não relaciona o número de alunos de uma sala à quantidade de carteiras.
- Contar através dos cardinais e ordinais.

Mesmo sendo frequentemente associada à dislexia, a discalculia deve ser considerada uma situação problema de aprendizado independente.

É muito importante para esses alunos contarem com a ajuda do professor. Professores preocupados com a aprendizagem da sua turma podem ser fundamentais para a aprendizagem ocorrer de forma mais tranquila e com maior entendimento por parte dos alunos.

As causas podem ser variáveis. As mais aceitas são, segundo GARCIA, (1988, P. 27):

- a) Neurológica - associada a lesões do supramarginal e os giros angulares, na junção dos lóbulos temporal e parietal do córtex cerebral, a discalculia pode ter nesta complexa disfunção a sua causa;
- b) Déficits na memória - segundo Geary (1995), alguns indivíduos com déficits de memória podem sofrer de discalculia, mas não é possível especificá-la, pois os déficits de memória podem ser ligados aos demais distúrbios de aprendizagem;
- c) Memória curta reduzida - alguns indivíduos que apresentam distúrbios na memória curta podem desenvolver discalculia, pois não conseguem lembrar os cálculos a serem feitos;
- d) Quociente de Inteligência de menos de 70 (apesar de indivíduos com QI normal também podem apresentar discalculia);
- e) Desordem hereditária ou congênita; e
- f) A combinação de dois ou mais fatores destes citados acima.

A discalculia, ou o termo discalculia, não é comum no âmbito escolar necessitando ainda ser mais estudado e compreendido para que assim, ocorra um tratamento ou uma intervenção adequado em crianças que apresentam este distúrbio de aprendizagem.

1.3. A Inteligência Lógico-Matemática

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner aponta sete inteligências encontradas na raça humana: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência corporal-sinestésica, a inteligência espacial, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal (GARDNER, 1995, p. 15).

No entanto, a inteligência lógico-matemática tem uma maior relação com a queixa de discalculia. A manifestação da inteligência lógico-matemática acontece devido a facilidade na interpretação de cálculos e na percepção dos espaços e figuras geométricos, na capacidade de abstrair situações lógicas e problemáticas.

Antunes (1998) aborda que:

Da mesma forma que a inteligência linguística, essa competência não se abre apenas para pessoas letradas e, assim, muitas pessoas simples ou até analfabetas, como muitos “mestres-de-obras”, percebem a geometria nas plantas que encaram ou nas paredes que sabem erguer [...] Um aluno entenderá melhor os números as operações matemáticas e os fundamentos da geometria se puder

torná-los palpáveis. Assim, materiais concretos como moedas, pedrinhas, tampinhas, conchas, blocos, caixas de fósforos, fitas, cordas e cordões fazem as crianças estimularem seu raciocínio abstrato.

Considerando essa estratégia de como estimular a inteligência lógico-matemática através de jogos com a utilização de matérias de fácil aquisição (garrafas pets, madeira, fitas, jogos, quebra-cabeça etc), aproveita-se para “reciclar” a criatividade do educador/aplicador uma vez que, como argumenta Celso Antunes (1998), a coordenação manual parece ser a forma como o cérebro busca materializar e operacionalizar os símbolos matemáticos.

1.4 Jogos matemáticos que contribuem no processo de aprendizagem da criança dislexica

O jogo é um importante integrador entre os aspectos motores, cognitivos, e sociais, assim, parte-se do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações, e acima de tudo, incorporando atitudes e valores que serão importantes para sua vida adulta. Além disso, os jogos possibilitam a busca de meios pela exploração, ainda que desordenada, atuando como aliados fundamentais na construção do saber. Os jogos, portanto, são atividades que devem ser valorizadas desde o nascimento, pois é através delas que a criança aprende a movimentar-se, falar e desenvolver estratégias para solucionar os problemas que terão pela frente (PIAGET, 1978; SILVA, 2008).

Algumas sugestões de jogos apontadas por estudiosos (Antunes, 1998; Cardoso Filho, 2007; Silva, 2008) para alunos com discalculia:

- **Tangram:** O jogo é composto de sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo), de cartelas com diferentes figuras e é desenvolvido por um participante, que tem por objetivo formar um quadrado com as sete peças. Para início do jogo, deve-se procurar uma superfície plana. Encontrado o local adequado, o participante deve ter em mente que todas as sete peças devem, obrigatoriamente, ser utilizadas na formação de uma figura, sem a sobreposição de peças.

O Tangram permite milhares de combinações. Exercitando a inteligência e imaginação, o jogador poderá criar figuras inéditas, enriquecendo, assim, o acervo já existente.

- **O jogo do Dominó:** Coloca-se a disposição da criança um jogo de dominó.

Ela deve ordenar as peças de acordo com a numeração de bolinhas contidas nas extremidades, utilizando as regras do dominó. À medida que é apresentada uma peça o aluno deve colocar a correspondente.

Esta atividade visa desenvolver a percepção do sistema de numeração e estimular a associabilidade, a noção de sequência e a contagem.

- **Botões matemáticos:** Separamos botões de várias cores e tamanhos, selecionados por cores e tamanhos, 15 botões brancos, outros tantos azuis e assim por diante. A criança é orientada a separar botões por tamanhos, na quantidade solicitada, utilizando barbante l e folha de papel. Ela pode ser orientada a formar dúzias ou dezenas.

Esta atividade permite identificar, com facilidade se a criança domina as noções de "meia dúzia", "uma dúzia", "uma dezena" e levar o alunos à descoberta de que duas "meias dúzias" formam uma "dúzia".

O objetivo é desenvolver a habilidade de compreensão de sistema de numeração, a coordenação motora e orientação espacial.

- **A batalha:** cartas do baralho. Às a 10. A meta é ganhar mais cartas. Um dos jogadores distribui as cartas: uma para cada participante e cada rodada. Aquele que virar a carta mais alta pega todas as cartas para si. Todas as jogadas se repetem da mesma forma até que todas as cartas já tenham sido distribuídas. Se abrirem cartas iguais, os jogadores que empataram devem virar outra carta e aquele que tirar a maior ganha a rodada. Pode ser jogado em duplas ou em pequenos grupos.

- **Sete Cobras:** 2 dados, lápis e papel. Realiza-se soma de dados, leitura e escrita de números. Escreve-se a sequência numérica na folha de papel (2 a 12). Na sua vez de jogar, o jogador soma os dados e marca com um X na soma dos número sorteado. Se a soma der 7, o jogador desenha uma cobra no seu papel. Quem marcar todos os números primeiro, com o menor número de cobras é o vencedor. Quem obter 7 cobras sai do jogo.

Huizinga (1980), filósofo da história em 1938, escreveu seu livro “HOMO LUDENS” no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (HOMO SAPIENS) e a fabricação de objetos (HOMO FABER), então a denominação HOMO LUDENS, é cujo elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Para Huizinga (1980) jogo é:

[...] uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (p.56).

1.5 Contribuições para crianças com Discalculia

O professor, para saber trabalhar melhor com seus alunos, deve estar imbuído de conhecimentos que permita diversificar e criar estratégias de intervenção no ambiente escolar, garantindo a igualdade de possibilidades do aprender de todos, em uma busca constante de crescimento pessoal e profissional, levando esse aluno a uma aprendizagem que valha a pena (GONÇALVEZ, 2010).

Algumas possibilidades que podem ajudar os alunos que apresentam dificuldades no aprendizado da matemática: permitir o uso de calculadora e tabela de tabuada; adotar o uso de caderno quadriculado; moderar na quantidade dos deveres de casa, passando exercícios repetitivos e cumulativos; incentivar a visualização do problema, com desenhos e depois internamente; prestar a atenção no processo utilizado pela criança, verificando o tipo de pensamento que ela usa para desenvolver

o problema; ministrar uma aula preparada para esse aluno e; ter em mente que, para o discalculico, nada é óbvio, como é para os demais alunos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Conhecer a concepção dos professores sobre a Discalculia como um distúrbio de aprendizagem e sobre o processo de inclusão das escolas em que trabalham. Pois, através do conhecimento pode-se conhecer suas causas e formas adequadas para uma intervenção pedagógica.

2.6 Objetivos Específicos

- Perceber o conhecimento que os professores dispõem sobre a discalculia;
- Reconhecer a importância que os professores dão ao uso de jogos para melhorar a discalculia dos alunos especiais;
- Reconhecer que o problema reconhecido como distúrbio de aprendizagem pode ser diagnosticado e tratado no âmbito escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Fundamentação teórica da Metodologia

O projeto de pesquisa, aqui apresentado, terá como metodologia uma abordagem qualitativa e, a coleta de dados será realizada através de entrevistas com

questões direcionadas ao professor, tendo como princípio básico o conhecimento sobre o termo “discalculia”. Os dados obtidos serão compilados e relatados de acordo com a pesquisa bibliográfica deste trabalho.

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na EE. Antônio Clarismundo Scheffer, na cidade de Sapezal - MT, que atende um diversificado número de famílias da classe popular e, como toda escola, apresenta problemas de estrutura familiar.

As professoras selecionadas para participarem da entrevista tiveram autorização da Direção da Escola e da Supervisão de Ensino. Priorizou-se para tanto, as dificuldades dos alunos e a necessidade de uma intervenção direta na busca de soluções, procurando diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A entrevista com as professoras servirá de base para um registro reflexivo sobre o tema “discalculia” tendo por base os diversos autores que tratam do assunto em questão.

3.3 Participantes

Participaram da entrevista três professoras do 2ª Ano do Ensino Fundamental de uma Escola em Itapetininga-SP. Utilizamos para tanto, questionário impresso com questões relevantes sobre o tema.

3.4 Materiais

Para construção, organização e análise das informações que nortearam esta pesquisa, foram utilizados como materiais: a) canetas, b) lápis, c) folhas de papel sulfites e d) computador.

3.5 Instrumentos de construção de dados

Utilizou-se como instrumento um questionário com questões que envolviam o conhecimento do professor sobre o processo de inclusão que ocorre em sua escola; o quanto que este se sente preparado para lidar com alunos com necessidades especiais; as dificuldades dos alunos na realização das atividades matemáticas e a sua relação com o termo discalculia.

3.6 Procedimentos de construção de dados

Primeiramente quero salientar que a escola foi escolhida através de um convite feito pela Professora Coordenadora Pedagógica ao saber do desenvolvimento deste trabalho.

A visita aconteceu em horário de HTPC – Horário de trabalho Pedagógico Coletivo – envolvendo todos os professores da escola, onde foram escolhidos três representantes que trabalham com as séries iniciais, 1º e 2º Ano.

Os professores participaram da entrevista ressaltando a importância de se detalhar um assunto ainda pouco discutido em nossas escolas: a inclusão de alunos com necessidades especiais incluídos em salas regulares.

Tradicionalmente, se vinha pensando que alunos com necessidades especiais “não teriam muito futuro” em termos escolares. É gratificante ver o interesse dos professores em participar de pesquisas que possibilitem um conhecimento mais específico sobre o assunto.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Na experiência que se tem no ensino em escolas públicas, foi possível perceber a grande maioria das queixas dos professores quanto ao processo de inclusão e ter que lidar ainda com alunos que apresentam problemas de aprendizagem,

principalmente na matemática. Por isso, a importância de conhecer essa realidade mais de perto com o uso de entrevistas.

Para analisar os dados destas entrevistas foi necessário a transcrição dela,s pois isto possibilitou perceber as diferentes respostas que cada entrevistado informou, bem como lembrar os gestos e expressões faciais de cada um durante o processo. Registrar essas manifestações possibilitou enriquecer ainda mais, as informações acerca dos sentimentos dos envolvidos e das situações provocadoras.

Em seguida, com a transcrição, foi feita a leitura e releitura das respostas para entender o sentido que cada uma das professoras quis repassar com suas afirmações, sendo possível interpretar a opinião de cada uma diante das respostas. Foram ressaltados os aspectos semelhantes e divergentes de cada verbalização, bem como os sentimentos repassados pelas entrevistadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção de resultados apresentaremos os dados da seguinte forma: inicialmente será apresentado as características de cada entrevistada, incluindo idade, formação e local de trabalho e em seguida são discutidos os relatos encontrados nas entrevistas.

4.1 Caracterização dos participantes

Destacam-se neste momento algumas características das participantes que aceitaram participar desta pesquisa. Vale ressaltar que seus nomes são fictícios para preservar suas identidades:

- Professora Creusa, 22 anos de magistério, Formada em Pedagogia, trabalha na Rede Pública, no Ensino Fundamental I, em uma classe de 2º Ano.
- Professora Lucia, 26 anos de magistério, Formada em Pedagogia, trabalha na

Rede Pública, no Ensino Fundamental I, em uma classe de 2º Ano.

- Professora Janice, 21 anos de magistério, Formada em Pedagogia, trabalha na Rede Pública, no Ensino Fundamental I, em uma classe de 1º Ano.

4.2 Entrevistas com as participantes

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as três participantes sobre assuntos que apresentam consonância com o tema da discalculia.

4.2.1 Inclusão escolar

Inicialmente as entrevistadas foram questionadas em relação a sua opinião no que diz respeito ao processo de inclusão na escola em que trabalham. As três professoras apresentaram respostas coerentes com a proposta de educação inclusiva, mas ao relatar de forma mais específica sobre sua escola, duas professoras afirmaram que, de forma geral, os professores não estão preparados para lidar com o processo de inclusão escolar, como explicita a professora Creuza: "não temos formação para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, então, esse aluno ficará sempre em desvantagem em relação àqueles que não tem nenhum problema". Corroborando com ela a professora Lúcia afirma que: "embora se fale muito sobre inclusão, sobre alunos com necessidades especiais sendo tratado igual aos outros, a escola ainda não está preparada para recebê-los [...] sem contar que o professor não sabe como trabalhar com eles".

A professora Janice, no entanto, acredita que todos os professores podem lidar com alunos especiais ajudando-os minimamente o desenvolvimento do aluno: "embora o professor da classe não seja especialista, não entenda de metodologia diferenciada, poderá ajudar no desenvolvimento social da criança. Sua sociabilidade na convivência com outros colegas".

Com estes relatos percebe-se que por um lado temos professores que conseguem vislumbrar apenas limitações e faltas de preparo para lidar com crianças

especiais, mas, por outro temos aqueles que acreditam na possibilidade de ajudar estas crianças a se desenvolverem socialmente no contato com outras crianças "ditas normais".

4.2.2 Conhecimento acerca dos transtornos de aprendizagens

No que tange ao conhecimento das professoras sobre os transtornos de aprendizagens existentes, as três entrevistadas demonstraram conhecimentos acerca de uma variedade de transtornos, como: dislexia, afasia, disortografia, discalculia, autismo, T.D.A., hiperatividade e síndrome de down.

4.2.3 Sobre a discalculia

As professoras foram inquiridas sobre seu conhecimento acerca da discalculia e todas as três afirmaram que conheciam o termo, embora somente a Creusa tenha apresentado uma definição deste transtorno: "é a dificuldade em resolver cálculos". A professora Lúcia, afirmou que conhece o problema, mas sem profundidade, acrescentando que é um tema ainda muito questionável entre os professores "o professor de Matemática não acredita em alunos com discalculia" e a Janice, relatou que conhece, embora não consiga descrever os sintomas com exatidão.

4.2.4 Experiência com alunos que apresentavam discalculia

Quando foi perguntado às professoras se elas já tinham tido alguma experiência em ensinar um aluno que apresentavam discalculia, a professora Creusa, relatou que não tinha ensinado, apenas teve contato com alunos com dificuldades de aprendizagem de forma geral. A professora Lúcia, por sua vez, relatou que

“diagnosticado oficialmente não, agora que estamos conhecendo sobre isso podemos pensar melhor” e a Janice disse *“não sei afirmar, não sei diagnosticar, apenas percebo um número grande de alunos com dificuldades em Matemática.*

Pelo relato das entrevistadas nota-se a dificuldade que há no diagnóstico de um aluno com discalculia, até porque, muitas discussões são feitas se realmente existe ou não alunos com discalculia, para estudiosos, a dificuldade de aprendizagem em matemática ocorre pela falta de um método adequado de ensino para determinados alunos.

O professor, para saber trabalhar melhor com seus alunos, deve estar imbuído de conhecimentos que permita diversificar e criar estratégias de intervenção no ambiente escolar, garantindo a igualdade de possibilidades do aprender de todos, em uma busca constante de crescimento pessoal e profissional, levando esse aluno a uma aprendizagem que possa ser aplicado não só na vida escolar, mas em sua vida social. Afinal conhecimentos de matemática são úteis para a vida diária também (GONÇALVES, 2010).

4.2.5 Dificuldades de atuar diante do processo de inclusão

Diante do processo de inclusão, questionou-se as professoras sobre a dificuldade que elas encontram em desenvolver suas atividades em sala de aula. A Creusa, afirmou que enfrentava dificuldades, *“principalmente porque deve existir uma adaptação curricular para atender esses alunos, e, tenho muita dificuldade nessa parte, até mesmo de como lidar com essa dificuldade”*. Na mesma situação da professora Creusa, a professora Lúcia, afirma: *“não sou especialista no assunto. Não sei lidar com algumas situações que ocorrem na sala de aula”*. A professora Janice, relata que embora a educação seja um direito de todos, e as salas de aula estejam recebendo alunos com necessidades, ela não se sente preparada para atuar com alunos especiais: *“não fui capacitada, pedagogicamente para desenvolver atividades curriculares com esses alunos. Nossa escola possui um aluno com necessidade auditiva, e, somente a professora da sala de recurso consegue conversar com ele”*.

Trabalhar com alunos especiais requer não só dedicação e atenção, mas

também capacitação para dispor de uma atuação preparada e adequada para as necessidades de cada aluno. Muitas escolas estão recebendo os alunos para iniciar o processo de inclusão, mas não dispõe de condições mínimas para promover seu desenvolvimento. É muito importante para os alunos com necessidades especiais que possam contar com a ajuda do professor. Professores preocupados com a aprendizagem da sua turma podem ser fundamentais para a aprendizagem ocorrer de forma mais tranquila e com maior entendimento por parte dos alunos, sendo também importante a preparação deste para lidar com problemas que surgem no processo de inclusão (FERREIRA, FERREIRA, 2004; MANTOAN, PRIETO, 2006).

4.2.6 Adequação da escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem

As professoras foram indagadas sobre a situação e preparação da escola, em termos de espaço, para jogos e brincadeiras adequadas para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na resposta da professora Creuza, sua escola dispõe de espaços mínimos e atendem apenas alunos ditos normais, *“em minha escola ainda não foram cumpridas as exigências da lei da acessibilidade”*. A Lúcia afirmou que sua escola também não está preparada, e que esta realidade é de toda sua cidade, *“somente uma escola da minha cidade possui elevador para cadeirante, carteiras adaptadas, telefones para deficiente auditivo, etc. A Lei de acessibilidade é ainda desconhecida nas escolas estaduais”*. Concordando com as duas professoras, a Janice relata que *“os espaços são restritos em áreas cobertas e quadras esportivas. Não adaptadas para receber alunos com dificuldades. Não temos ainda as adaptações necessárias”*.

Pelo discurso das entrevistadas fica evidente que a realidade difere do que se discute na teoria, nas legislações. Não se tem escolas preparadas minimamente para lidar com alunos especiais.

4.2.7 Ressaltar as dificuldades do aluno é ou não efetivo para sua aprendizagem

Quando questionadas se o fato de ressaltar ou não as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais colaboraria para a solução do problema, as professoras tiveram a mesma opinião, de que não ajudaria no atendimento aos alunos especiais. A professora Creusa afirma: “a justificativa é justamente a falta de preparo. Acabo diferenciando, porém não sei como fazer intervenções”. Corroborando com ela a Lúcia, diz: “apenas o coloca em evidência e causa um estigma muito grande entre os alunos. Acredito que tratando-o de maneira natural teremos um melhor aprendizado”. A professora Janice relata que deve-se “tratar todos os alunos de maneira igual. Apenas não tenho preparo para avançar na aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades. Não sei exatamente como agir em certas situações”.

4.2.8 O auxílio dos jogos para o aprendizado de crianças com discalculia:

A última pergunta questionou as professoras se elas concordavam que a criança com discalculia pode ser capaz de entender conceitos matemáticos, de um modo mais concreto, através de jogos. Todas as três professoras afirmaram que sim, a Creusa disse que se o problema do aluno era dificuldade em calcular, trabalhar com material concreto e uso de jogos seria ideal para ele entender cálculos. A professora Lúcia, complementa afirmando “independente de o aluno possuir dificuldades em cálculos, o material concreto, o real, possibilita a criança um desenvolvimento cognitivo mais acentuado”. A Janice reafirma o discurso das duas professoras ressaltando que “*através do jogo o aluno aprende a socializar, a respeitar regras, a dividir a atenção com os colegas, além de ser prazeroso*”.

O jogo é um importante integrador entre os aspectos motores, cognitivos, e sociais, assim, parte-se do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações, e acima de tudo, incorporando atitudes e valores que serão importantes para sua vida adulta. Os jogos constituem um espaço privilegiado para a aprendizagem e, quando bem utilizados, ampliam possibilidades de compreensão através de experiências significativas que se propõem (Antunes, 1998; Cardoso Filho, 2007).

De forma geral, apesar de a entrevista ter ocorrido em um curto espaço de tempo, percebeu-se que as professoras possuem dificuldades em trabalhar com os

alunos que possuem algum tipo de Necessidade Educacional especial.

Assim, espera-se ajudar os professores a trabalhar com aquele aluno que apresentam dificuldades de aprendizagem na matemática para uma possível diminuição ou mesmo extinção de tais problemas.

Para uma abordagem mais específica seria necessário uma observação direta da criança em seu local de estudo e uma entrevista detalhada com os professores, realizando um diagnóstico neurológico para verificar possíveis danos de ordem cognitiva.

Há necessidade de um acompanhamento mais aproximado dos professores e da equipe pedagógica da escola no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Devemos enfatizar a importância da matemática para nossa vida, em nosso cotidiano, estamos em todo o tempo fazendo contagens, somando, subtraindo, resolvendo problemas, entre outras coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho centrou sua atenção na pesquisa do conhecimento que o professor possui envolvendo as dificuldades apresentadas pelos alunos na realização das atividades matemática. Alertamos, com isso, um questionamento aos professores no envolvimento de sua prática com uma teoria para o avanço na construção de novos saberes. As professoras demonstraram um desejo de estudar, de compreender melhor a sua prática de ensino. O professor toma decisões importantes em sala de aula e, nem sempre se dá conta disso.

É um grande desafio identificar, diagnosticar e fazer as intervenções necessárias na aprendizagem dos alunos quando não se tem domínio teórico dos problemas relacionados aos distúrbios de aprendizagem. Temos que ter o cuidado para não criar rótulos que podem condenar um aluno para o resto de sua vida. As dificuldades de aprendizagem são conteúdos poucos explorados nas escolas. O diagnóstico equivocado leva a encaminhamento para tratamentos desnecessários e à exclusão, tirando a oportunidade do aluno de superar suas dificuldades. É preciso levar o tema para dentro da escola - não como assunto pontual, mas numa discussão

permanente, contemplando as diversas dimensões da vida do aluno, como mais um instrumento para seu desenvolvimento integral, visto que as dificuldades de aprendizagem não têm como causa apenas um fator.

Em geral, a dificuldade em aprender Matemática pode ter várias causas. Diante das limitações dos professores, a busca por um diagnóstico preciso para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem só é possível por meio de uma equipe especializada, voltada para as questões educacionais. É preciso que o professor esteja atento aos questionamentos dos alunos, ou ausência de participação, bem como se a criança está interagindo, dispersa ou por que não está aprendendo, de modo que estas observações ao final de um determinado período contribua para a confecção de um diagnóstico, e essas crianças possam ser encaminhadas à profissionais especializados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRITO, M.R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e 2º Graus**. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UEC, 1996.

CARDOSO FILHO, C. R. **Jogos Matemáticos Para Estimulação Da Inteligência Nos Distúrbios De Discalculia** publicado 16/08/2007 em: <<http://www.webartigos.com>> Acessado em: 12 de outubro de 2019

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira**, 13(2), 155-172, 2007.

CORREIA, L.M.; MARTINS, A.P. **Dificuldades de Aprendizagem: que são? Como entendê-las?**. Biblioteca Digital. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

FERREIRA, M. C.C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. C. R.; LEPLANE. A. L. F. (Orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas-SP: Autores associados, 2004.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática**. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na pratica**. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

GONÇALVEZ, A. **Transtornos de aprendizagem: estratégias psicopedagógicas para o aprender**. Disponível em: <http://www.qualifique.com/artigos/TranstornosDeAprendizagemEstrategiasPsicopedagogicasParaOAprender_AndreiaGoncalves.pdf>. Acessado em 06/Junho/2021.

JOHNSON, D.J e MYKLEBUST, H.M. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª Ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1987.

MANTOAN, M. T.; PRIETO, R.G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, SA: Summus, 2006.

NOVAES, Maria Alice Fontes. **Transtornos de aprendizagem**. 2007. Disponível em: <www.plenamente.com.br/diagnosticos7.htm>. Acessado em: 13 jan. 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo da criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora, 1978.

SILVA, W. C. **Discalculia: Uma abordagem à luz da Educação Matemática**. 2008. Relatório Final para concretização do Projecto de Iniciação Científica, PIBIC, Universidade de Guarulhos, Guarulhos.

WERNER, J. Era uma vez...um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática, **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12, 1, 1999.

WERNER, J. **Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro, RJ: Gryphus, 2000.

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO,
COM ESTUDANTES DO 1º ANO
DO 1º CICLO DA ESCOLA
ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES
EM ALTA FLORESTA- MT**

Yslen Ascanio Francisco

Kananda Batista de Jesus Santos

Andreia Cristina Pontarolo Lidoino

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, COM ESTUDANTES DO 1º ANO DO 1º CICLO DA ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES EM ALTA FLORESTA- MT

Yslen Ascanio Francisco

(Estudante/ graduada em pedagogia pela FAF)⁸

Kananda Batista de Jesus Santos

(Estudante/ graduada em pedagogia pela FAF)⁹

Andreia Cristina Pontarolo Lidoio

(Professora na rede estadual e na FAF/ mestra em Ensino pela UNIVATES)¹⁰

Resumo:

O artigo apresentado, destaca a prática ocorrida referente ao estágio supervisionado que teve como objetivo proporcionar a vivência da prática docente realizada na Escola Estadual Cecília Meireles, localizada na avenida Amazonas, bairro Cidade Bela, com a turma do 1º ano do 1º ciclo “B” vespertino. O referido estágio teve como objetivo proporcionar vivências da prática docente realizada na Escola Estadual Cecília Meireles, localizada na avenida Amazonas, bairro Cidade Bela, no município de Alta floresta, estado de Mato Grosso. Com uma turma de 1º ano do 1º ciclo “B” vespertino. O contexto vivenciado no estágio inspirou a produção desse artigo que tem como objetivo descrever as fragilidades e potencialidades vivenciadas nas vinte horas de estágio supervisionado efetivado na instituição supracitada. Para a escrita desse artigo a metodologia utilizada foi a qualitativa, com base na coleta de dados obtidas nas observações e regência. Cabe ressaltar que a vivência neste espaço contribuiu para a formação pessoal e profissional. De acordo com as observações foi possível perceber que a profissão docente é um desafio e sem dúvidas transcende o domínio de conteúdo. Com base nesse contexto é fundamental que o professor tenha um olhar humano, afetuoso e sensível em prol do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, promovendo assim a autonomia deles.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Alfabetização. Regência.

⁸ Graduada em pedagogia pela FAF – yslenascanio98@outlook.com

⁹ Graduada em pedagogia pela FAF – kanandatrc@hotmail.com

¹⁰ Mestra em Ensino pela UNIVATES – andreiapontarolo@gmail.com

Abstract:

The presented article highlights the practice that occurred regarding the supervised internship which aimed to provide the experience of teaching practice held at the Cecília Meireles State School, located on Avenida Amazonas, Cidade Bela neighborhood, with the 1st year class of the 1st cycle "B" in the afternoon. The referred internship aimed to provide experiences of teaching practice held at the Cecília Meireles State School, located on Avenida Amazonas, Cidade Bela neighborhood, in the municipality of Alta Floresta, State of Mato Grosso. With a class of 1st year of the 1st cycle "B" in the afternoon. The context experienced in the internship inspired the production of this article that aims to describe the weaknesses and potentialities experienced in the twenty hours of supervised internship carried out at the aforementioned institution. For the writing of this article, the methodology used was qualitative, based on the collection of data obtained from observations and conducting. It is noteworthy that the experience in this space contributed to personal and professional training. According to the observations, it was possible to perceive that the teaching profession is a challenge and undoubtedly transcends the domain of content. Based on this context, it is essential that the teacher has a human, affectionate and sensitive look in favor of the students' teaching and learning process, thus promoting their autonomy.

Keyword: Supervised internship. Literacy. Regency.

1 Introdução

O estágio supervisionado é uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, pois é por meio dele que o acadêmico efetiva na prática toda a teoria estudada na sala de aula. A essência do estágio se concentra em proporcionar vivências aos acadêmicos de forma a potencializar sua formação profissional, é por meio dele que a visão profissional é ampliada, esse fator também fortalece o empoderamento dos acadêmicos em suas respectivas atuações pedagógicas futuras. Segundo Borssoi (2008) que diz:

Acredita-se que o estágio precisa caminhar nesse rumo, ou seja, numa visão dialética, onde professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar com as práticas vivenciadas na escola. Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais. Portanto, é através desses confrontos que acontece a troca de experiências e onde o professor reflete sua prática pedagógica. (BORSSOI, 2008, p. 04).

O referido estágio teve como objetivo proporcionar vivências da prática docente realizada na Escola Estadual Cecília Meireles, localizada na avenida Amazonas, bairro Cidade Bela, no município de Alta floresta, estado de Mato Grosso. Com uma turma de 1º ano do 1º ciclo “B” vespertino. O contexto vivenciado no estágio inspirou a produção desse artigo que tem como objetivo descrever as fragilidades e potencialidades vivenciadas nas vinte horas de estágio supervisionado efetivado na instituição supracitada.

O percurso de estágio foi marcado por muitas observações, a primeira foi na sala dos professores e os ambientes externo da mesma. Foram dois dias de observações e três dias de regência. Para registrar os pontos mais importantes vivenciados nesse período foi utilizado o caderno de campo.

Após a observação efetivou-se a regência. Para tal, fez-se uso de metodologias ativas, por meio de sequência didática, o planejamento seguiu o currículo estabelecido pela instituição. Para a escrita desse artigo a metodologia utilizada foi a qualitativa, com base na coleta de dados obtidas nas observações e regência.

O estágio supervisionado visa proporcionar ao acadêmico a consolidação da teoria adquirida no decorrer dos estudos atrelado à prática, assim como também visa beneficiar a experiência e o aprimoramento do desenvolvimento profissional.

Percebe-se que os desafios da carreira docente são muitos e as diversidades emergentes nesse universo também. As problemáticas mais frágeis visualizadas nesse período foram: salas de aulas superlotadas e os níveis de aprendizagens dos estudantes que se diferem um do outro. Como pensar o planejamento nesse contexto?

No entanto, mesmo diante dos desafios a docência é algo prazeroso que traz ao professor em exercício da profissão a consolidação de sua ação, dessa forma o estágio oportunizou a vivência de emergir nesse universo educacional, onde o ensino e a aprendizagem se fazem presente. As situações preocupantes vivenciadas potencializam a essência de ser professor, visto que pensar numa sala de aula heterogênea não é uma tarefa fácil, entretanto essa performatividade educacional é que fortalece a identidade do professor.

Ao abordar a experiência e vivência torna-se essencial refletir sobre os escritos de Larrosa, (2002) quando ele cita que a experiência está ligada ao sujeito que a vive,

não somente de fatores internos, mas de uma relação entre o interno e externo. Refletindo sobre experiência, Larrosa, (2002) nos agracia mencionando que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Atualmente as escolas estão bombardeadas de informações, onde muitas ações pedagógicas voltadas aos estudantes nos passam. Entretanto, poucas nos tocam, por que isso acontece? Algumas nos incomodam, outras desacomodam. Algumas impossibilidades de vivências advêm justamente do excesso de informação, e esse fator nos rouba a possibilidade de viver intensamente cada experiência que a prática docente nos propõem, bem como ouvir o aluno com qualidade, fazer um estudo de caso, contatar os familiares para fortalecer os vínculos, dentre outras ações que poderiam ser vistas e valorizadas.

2 Estágio Supervisionado/observação

O estágio descrito nesse artigo ocorreu em 2019, período esse em que as aulas estavam ocorrendo normalmente. A observação foi realizada no período vespertino com ênfase a várias dimensões: rotina da sala dos professores, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e a rotina dos professores em suas respectivas salas de aula.

Os docentes chegavam e iniciavam o ritual de preparação antes de ir para a sala de aula, abrindo seus armários e retirando utensílios como: canetão, apagador e demais materiais pedagógicos que usariam na aula daquele dia. Além disso, uma conversa paralela sempre surgia com o outro colega. No intervalo apenas alguns professores se locomoviam até a sala de professores, a maioria permanecia na sala de aula, na coordenação ou no refeitório.

Outro pressuposto importante foi a análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico- PPP e o Regimento Interno Escolar da instituição. Esses documentos são de suma importância para a escola, pois eles regimentam e direcionam o planejamento dos professores tendo como foco a aprendizagem dos estudantes.

Para aprimorar a compreensão acerca do currículo da escola supramencionada foi efetivado uma leitura minuciosa dos documentos supracitados, que por sinal estavam estava bem elaborado e pautado em autores conceituados. Os autores utilizados para fundamentar o currículo escolar utilizado nos documentos abordam questões como: Planejamento, avaliação, metodologias ativas ensino e aprendizagem, Ciclo de Formação Humana dentre outros itens que pertencem ao PPP. Para Vasconcellos (2012):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS 2012, P. 169).

Esse documento retrata a concepção de escola que se almeja o PPP da Escola Estadual Cecília Meireles, traz em seus escritos que a comunidade escolar a qual a escola encontra-se localizada evidência que a maioria dos estudantes que a frequentam são de baixa renda e a minoria são de classe média.

A concepção de ensino que orienta a ação da escola é a do Ciclo de Formação Humana. Observou no documento que a escola trabalha com aprendizagem significativa que promove o protagonismo do estudante. O currículo ofertado por ela contempla práticas pautadas nas metodologias ativas e a avaliação ocorre por meio das concepções: Diagnóstica, formativa e somativa. Conforme aborda Demo (1999):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

A avaliação é fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem, desde que o professor faça uso dela para promover aprendizagem aos estudantes. Dialogando com Demo observa-se que a ação de avaliar surge num viés de intervenção, por meio dessa ação é possível pensar em mudanças tanto na prática pedagógica quanto nas metodologias. Dessa forma, avaliar deve pautar em diferentes abordagens, bem como oralidade, escrita, seminários, discussões, debates e socializações, principalmente no processo de alfabetização.

Os documentos avaliados asseguravam que os alunos possuem um bom desenvolvimento escolar, porém, há estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiências. No entanto, a escola oferta Atendimento Educacional Especializado, (AEE) e seus professores estão preparados para atuar com estudantes que possuem transtornos e deficiências.

Ainda nas observações, mas agora em sala de aula, constatou-se que a professora da turma observada interage bem com seus estudantes, mesmo diante da agitação dos mesmos. No dia da observação ela levou os estudantes para juntar-se com os demais com o objetivo de cantarem o Hino Nacional na quadra da escolar, um momento cívico.

Ao retornarem para a sala de aula, ela explicou sobre a “sacolinha viajante”, um projeto da escola em que o aluno leva para a casa uma sacola com um livro que ele escolhe, e os responsáveis (membro familiar), lê com o estudante e o mesmo, realiza o relato da história por meio do desenho e no dia seguinte a criança reconta a história para seus coleguinhas

A professora era extremamente rígida, e a turma era muito agitada, segundo o relato da equipe gestora a referida turma é uma das mais complicada e indisciplinada da escola naquele momento. Talvez por isso a professora faz uso da postura autoritária em determinadas circunstâncias pedagógicas. A todo instante ela solicitava aos estudantes que falassem, porém um de cada vez, e que posterior sua participação fizesse silêncio para não atrapalhar o raciocínio dos colegas.

São tantas as provocações na profissão docente, e ao analisar essa turma, observou que a professora se equilibrava em acalmar a turma agitada e desenvolver sua ação docente. A turma observada, possui uma estudante autista e após o

intervalo a mesma começou a chorar e disse que queria levar a sacolinha viajante. A professora a buscou e a fez sentar na sua carteira procurando acalmá-la. É possível diante de tal cena, verificar o quanto a profissão docente é desafiante. Lecionar em uma sala com mais de vinte alunos e contornar situações de indisciplina e ter todo o cuidado em atender a todos, principalmente os estudantes com transtorno, deficiência e dificuldades de aprendizagem, não é uma tarefa fácil.

Dando sequência, nas observações a professora leu com eles a música “dorme neném”, fez questionamentos orais sobre a música, depois, fizeram atividades relacionada à música. Tiveram um pouco de dificuldade, mas concluíram com sucesso. Novamente a estudante autista começou a chorar pedindo para levar a sacolinha viajante para casa, chorou muito, a professora procurou consolar a mesma, mas as intervenções foram em vão. Nesse momento a estudante que levaria a sacola viajante entrou em acordo e a deixou levar, foi necessário muito diálogo.

Muitas foram as vivências nesse dia, em meio a regência da aula, as inquietudes dos estudantes, uma professora a fazer seu trabalho e muitos estudantes sedentos para aprender e extrapolar suas energias de crianças “peraltas”. O sino bate e lá eles se vão para seus lares, eufóricos e felizes.

2. Estágio supervisionado/regência

Ao chegar na sala de aula organizou-se as carteiras no formato da letra U. Logo o sino tocou e os alunos entraram eufóricos. Iniciaram a aula seguindo o protocolo e/ou combinados estabelecido entre ambos: professora e alunos. Fez-se a leitura deleite, e posterior solicitou para que a aluna que no dia anterior levou para casa a “sacolinha viajante”, contasse a história. E assim, ela o fez.

Foto 01: Reconto da história da “Sacola Viajante”.



A professora prosseguiu com a aula dando sequência nas atividades planejadas. Foi escrito o cabeçario na lousa, e por meio dele iniciou-se o processo de alfabetização. As crianças logo terminaram o cabeçario. Algumas apresentaram dificuldades, mas, prosseguiram e conseguiram concluir, lógico que dentro do seu tempo e conhecimento referente a atividade naquele momento. Sobre o estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2012) comentam:

A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.35).

É relacionando teoria e prática que se edifica enquanto docente. Vivenciando na prática o que se estudou por anos na graduação. O estágio supervisionado acrescenta na construção da identidade do graduando, por meio dele, o mesmo passa a conhecer a realidade da sua profissão.

Respeitando a rotina e a organização dos horários de aula da professora regente, foi trabalhado a aula de Educação Física com os estudantes. Levou-os para a quadra poliesportiva e a atividade escolhida foi a amarelinha. A professora explicou as regras da brincadeira para eles, houve a necessidade de desenhar outra amarelinha, pois uma não foi suficiente para tantas crianças, mas quase todos já sabiam a brincadeira e logo perderam o interesse pela mesma. A alternativa foi realizar outras brincadeiras como: a galinha e os pintinhos e queima. Cabe mencionar que essas brincadeiras despertaram o interesse dos estudantes e eles gostaram muito, pois exigiu movimento e rapidez.

Durante o intervalo a professora regente preocupada, nos orientou a ser firme com os estudantes, pois a sala era muito indisciplinada. Ficou perceptível a preocupação da professora regente para com a estagiária, em virtude do comportamento apresentado pelos estudantes. “Coisas de professor”, preocupados com seus estudantes. Ser firme não tira a magia das emoções que se vivência em uma sala de aula. Cada professor carrega consigo uma essência única e isso transcende o seu ser e reflete no outro, nesse caso o estudante.

A vivência intensiva se divide entre ser dócil e ser firme, nessa montanha russa que é a sala de aula e o ensino. Com base nesse contexto Gallo (2012 p. 01) nos ajuda a pensar a escola, nesse viés ele cita que: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Essa reflexão mencionada por Gallo potencializa a nosso olhar para com a sala de aula, Gallo traz em suas palavras a sensibilidade no relacionamento entre o professor e o estudante.

Continuando a escrita, ao retornarem do intervalo, a atividade proporcionada foi referente a sequência didática elaborada com o gênero textual parlenda, sendo esta a “Vaca Amarela”. Ela foi transcrita para um cartaz bem grande e exposto, para que todos os estudantes pudessem realizar a leitura e visualizar a parlenda. Após essa organização a estagiária explicou o comando e a sequência do desenvolvimento. Iniciou-se pela leitura coletiva do texto. Houve dificuldades na realização dessa atividade, pois alguns liam e outros não. Mas, mesmo com esses obstáculos foi possível desenvolvê-la.

Após, essa atividade, colou-se o texto impresso no caderno dos estudantes e pediu para que eles circulassem todas as palavras “Vaca Amarela” do texto. Quando terminaram, coletivamente foram até o cartaz e circularam as palavras “Vaca Amarela” no mesmo. Depois no coletivo elencou-se quantas destas palavras havia no texto e colocou-se o numeral no quadro. Posteriormente, solicitou-se para que eles fizessem um traço abaixo da primeira palavra da parlenda e um X na última palavra. E chegou o término do primeiro dia de regência.

Foto 02: Turma reunida na sala de aula, momento de estudo.



No segundo dia de aula organizou-se a sala seguindo a mesma estratégia utilizada no primeiro dia. Começou com uma leitura deleite, desta vez ficaram mais atentos, visto que os laços afetivos entre os estudantes e a estagiária haviam se fortalecidos e eles já estavam mais à vontade em virtude da reciprocidade. O estudante que havia levado a “Sacola Viajante”, fez o reconto. Depois todos retomaram aos estudos da sequência didática da parlenda “Vaca Amarela”, foi apresentado todas as famílias silábicas da palavra “amarela” e neste momento a estagiária os questionou: que palavras começavam com a primeira sílaba da palavra “amarela” e eles foram pontuando.

Outra atividade desenvolvida foi de formar palavras no quadro, utilizando uma sílaba de cada família silábica. Foi entregue jornais a eles com o seguinte comando: recortem palavras que contenham as famílias silábicas apresentadas. De todos os estudantes, apenas oito tiveram dificuldade em encontrar, as demais encontraram com facilidade. As palavras recortadas por eles foram coladas em seus respectivos cadernos. Essa experiência evidenciou um sentimento intenso, olhar a progressão cognitiva de cada estudante nos gera um compromisso preocupante e ao mesmo tempo tão amável e envolvente. Para Pimenta e Lima (2012):

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, citadas em contexto social, históricos e culturais (PIMENTA E LIMA 2012, P. 56)

Por meio do estágio supervisionado o graduando se depara com a realidade. Isso a leva a construção de sua identidade e empoderamento profissional. Cada professor elabora sua metodologia de atuação, há coisas que a teoria dá suporte, porém é na prática que essa ação/teoria se consolida.

Seguindo com os relatos, no terceiro dia iniciou-se como nos dias anteriores, com a leitura deleite e seguindo a rotina estabelecida. Desta vez, como já havia estabelecido vínculo com os estudantes, o comportamento dos mesmos estava amenizado. Foi possível desenvolver efetivamente o planejamento pensado para essa aula.

Trabalhou com interpretação, leitura e produção textual. O início da aula foi marcado por questionamentos como: onde a vaca vive? o que come? o que produz? Dentre outras interrogações. Com essas informações construiu-se um pequeno texto no quadro coletivamente. Foi plausível trabalhar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares: Geografia, Ciências da Natureza, Arte, Língua Portuguesa e Matemática. Os questionamentos foram voltados para questões implícitas e explícitas referente a parlenda da “Vaca Amarela”.

Outra atividade marcante, desenvolvida nessa aula foi de fazer o traçado com o lápis observando a sequência numérica, a reação dos estudantes foi positiva, a atividade foi aceita por eles, porém a maioria teve dificuldade por se tratar de um

desenho ao qual a sequência numérica era do 1 ao 41 (um ao quarenta e um) dessa forma, foi necessário auxiliá-los.

As atividades seguintes contemplaram a leitura de um texto que abordava informações sobre os mamíferos. Posterior a leitura, foi apresentado a eles uma caixa a qual havia imagens de animais mamíferos e não mamíferos. Após visualizar a figura os estudantes tinham que classificar se o animal era mamíferos ou não mamíferos.

Ao término, foi dito que ainda faltava um animal para eles classificarem e foi colocado na caixa uma pequena aranha de plástico como obstáculo para provocar curiosidade e emoção. De repente a aranha saltou da caixa e foi pulando de carteira em carteira. Eles em meio a risos careciam dizer se a aranha era um animal mamífero ou não. Logo, todos riram e o momento foi de muita descontração.

Mesmo sendo uma turma difícil e sendo informado sobre a indisciplina dos estudantes pela professora regente e equipe gestora optou-se por desenvolver a regência com essa turma, buscando superar os desafios. A estagiária desenvolveu o planejamento elaborado e buscou trabalhar por meio das metodologias ativas. Bastos (apud BERBEL, 2011, p.29) nos apresenta uma conceituação da mesma “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. ” Ou seja, uma pedagogia que busca questionar o estudante, Berbel (2011, p. 34) continua “Em síntese, esta metodologia possibilita colocar em prática uma pedagogia problematizada”.

Uma das atividades mais aguardada pelos estudantes, a confecção da máscara. Foi explicado a eles que era uma atividade muito legal, no qual eles preencheriam a mesma com papel crepom. Ao término tiveram uma máscara Linda no formato da cabeça da vaca. Juntos, cantou a música da “Vaca Amarela”. Foi fascinante, ver aquelas crianças em processo de alfabetização se entusiasmar e movimentar-se diante da atividade proposta. Segundo Ferreira (2004):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo

da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago de sua teoria (FERREIRO, 2004, p. 22).

A alfabetização é um momento impar na vida de uma criança é por meio dela, que se inicia no universo da leitura e da escrita. As descobertas cognitivas, afetivas e sociais são muitas e a euforia também. O meio social, cultural no qual a criança está imersa contribui no seu processo de alfabetização de forma significativa. Cabe ao professor alfabetizador explorar esse universo. Conforme Brasil, MEC (2012):

No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitamos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais. (BRASIL, MEC, 2012, p.21).

O ambiente é fator determinante para que a alfabetização aconteça. O professor alfabetizador carece proporcionar aos seus estudantes momentos de constantes manipulação de materiais escritos que circulam no meio social. Além de fazer uso da oralidade os estimulando a interagir, questionar e ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Durante a experiência vivenciada no estágio, foi possível perceber o quanto a professora regente era atenta e preocupada com seus estudantes, se dedicava muito na organização e preparação de materiais escritos a serem ofertados a eles. E oralizava constantemente com mesmos. Observou o quanto ela dava ênfase na participação deles, mesmo se tratando de uma turma agitada. Enfatizava a participação coletiva, a leitura e o reconto.

Foto 03: Confeccionando a máscara da cabeça da “Vaca Amarela”.



Durante a regência avaliou-se os estudantes por meio da avaliação formativa. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica (2018, p. 45) nos explica “Ao referir-se à função formativa da avaliação, entende-se como uma atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa, ao respeitar o ritmo individual de cada estudante.” Ressalta que toda a prática foi levada em consideração, inclusive as particularidades de cada estudante.

3. Considerações finais

O estágio de observação e regência proporcionou uma experiência de grande aprendizado. Por meio do mesmo, acompanhou-se a rotina de uma escola, de forma mais específica a sala dos professores. As provocações de uma sala de aula e a maneira de lidar com os alunos foram inéditas, toda aula uma nova experiência.

A elaboração do planejamento também foi de grande aprendizado, visto que o ato de planejar nos leva a refletir a formação integral de cada estudante. O que fazer? De que forma concretizar? Essas indagações permeiam o pensamento do professor, conduzindo-o a novos horizontes, principalmente no campo da pesquisa.

Pensar nas problemáticas que permeiam o “chão” da escola potencializa a sensibilidades de todos que fazem parte do contexto educacional. Ouvir a professora relatar suas angústias para com os estudantes que apresentam um comportamento desafiador, nos conduz a pensar na educação contemporânea, onde cada estudante precisa ser pensado e considerado mesmo com suas especificidades no currículo da escolar.

Outra virtude proporcionada pelo estágio supervisionado, foi relacionar a teoria com a prática e perceber que os desafios enfrentados na regência são muitos. No entanto, o momento foi marcante e de suma importância, somou com a criação da identidade profissional a ser construída desde então.

Pontua que mesmo diante dos problemas enfrentados, é possível destacar que a prática trouxe aprendizado e fez refletir que apesar dos obstáculos é possível desenvolver um trabalho pautado nas metodologias ativas e ser firme e dócil e manter a organização e aprendizado sem fazer com que estudantes temam seu professor, mas respeite o mesmo e seus colegas. É preciso ensinar a eles a conviver com seus pares e respeitar as diferenças e particularidades.

Destaca que a sala de alfabetização numerosa esgota o profissional, já que nesta etapa necessita-se de um trabalho intensificado e com muita dedicação com as crianças e isso exige muito fisicamente e psicologicamente do docente.

Sobre o plano de aula elaborado para a regência, conseguiu-se executá-lo, porém foi modificada algumas partes e trocou a ordem de algumas atividades, nada que comprometesse o mesmo e seus objetivos. Foi possível efetivá-lo e perceber o quanto trabalhar por meio de sequência didática é interessante.

Ressalta que a vivência neste espaço contribuiu para a formação pessoal e profissional. Visualizou-se que a profissão docente é um desafio e sem dúvidas vai além de dominar conteúdos, constitui em ter-se o olhar humano, afetuoso e provocar a autonomia dos estudantes.

Considera, que o estágio supervisionado efetivado na escola estadual Cecilia Meireles, localizada em Alta Floresta Matos Grosso, foi gratificante, e trouxe uma experiência incrível. Vivenciar esses momentos, somente potencializou a expectativa de atuar enquanto regente. Mesmo diante de toda a problemática de cunho social que

adentra a escola, ser professor é ter a oportunidade de mudanças. Cabe a cada professor, fazer a diferença, elaborar estratégias e proporcionar ensino aprendizagem que soma no processo de independência e protagonismo de seus estudantes.

Referências

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação reflexão**. Simpósio Nacional de Educação, v. 20, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. Anais do... Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em:http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 29 set. 2020

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica. **2018**.

PIMENTA, S. G. e LIMA M. S. L **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso, 08-de junho de 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA
EDUCATIVA: AÇÃO
TRANSFORMADORA DA
REALIDADE SOCIAL**

Clatione Almeida de Magalhaes

Mayara Carlotto de Novais

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS EDUCATIVA: AÇÃO TRANSFORMADORA DA REALIDADE SOCIAL

Clatione Almeida de Magalhaes

(PPGEdu/UFMT/CUR) – clatione@hotmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT e Prof^a. de Biologia da Educação Básica da Rede Estadual/Rondonópolis.

Mayara Carlotto de Novais

(PPGEdu/UFMT/CUR) – mayaranovais_jusc@hotmail.com.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT, Prof^a de Ciências Biológicas na rede Estadual de Ensino em MT.

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

(PPGEdu/UFMT/CUR) – sylvia-alessandra@hotmail.com³

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT e Prof^a.do Ensino Fundamental/Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Municipal/Rondonópolis.

Resumo:

Objetiva-se apresentar uma pesquisa de produção teórico-bibliográfica sobre a Formação de Docente e Práxis Educativa como Ação Transformadora da Realidade Social problematizando as contribuições da formação permanente centrada na escola para os profissionais que atuam nela, pensada para além dos conteúdos curriculares, mas um espaço que permita ao professor um movimento contínuo da/na e sobre práxis por meio da articulação teórico-prático. O texto segue argumentando sobre a importância da formação permanente centrada na escola tendo como diagnóstico a realidade de cada unidade educativa, destaca que o saber docente perpassa por uma prática teoricamente fundamentada que permite ao/à professor/a refletir sobre a práxis educativa e pedagógica em um movimento contínuo de articulação teórico-prático por meio da ação/reflexão/ação da/na e sobre práxis como caminhos que conduz emancipação e transformação da realidade social. Os resultados deste estudo evidenciam que o conceito de práxis em Freire constitui em alicerce teórico importante para o contexto educacional e para mudanças em nossa sociedade. Assim, espera-se que estudos promovidos a partir da formação permanente centrada na escola no

movimento articulação teórico-prático por meio da ação- reflexão-ação da/na e sobre a prática educativa sejam caminhos fecundos para promoção de práxis pedagógicas transformadoras e emancipadoras, que sejam capazes de formar sujeitos para tornarem-se ativos na sociedade e não meros espectadores diante dela.

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis Educativa. Emancipação. Freire.

Abstract:

The objective is to present a research of theoretical and bibliographic production on Teacher Training and Educational Praxis as a Transformation Action of Social Reality, problematizing the contributions of permanent training centered on the school for the professionals who work in it, thought beyond the curricular contents, but a space that allows the teacher a continuous movement of / on and about praxis through the theoretical-practical articulation. The text goes on to argue about the importance of permanent education centered on the school having as diagnosis the reality of each educational unit, highlights that the teaching knowledge goes through a theoretically grounded practice that allows the teacher to reflect on the educational and pedagogical praxis a continuous movement of theoretical-practical articulation through the action / reflection / action of / on and about praxis as paths that lead to emancipation and transformation of social reality. The results of this study show that the concept of praxis in Freire constitutes an important theoretical foundation for the educational context and for changes in our society. Thus, it is expected that studies promoted from the permanent formation centered on the school in the theoretical-practical articulation movement through the action-reflection-action of / on and on educational practice are fruitful paths for the promotion of transformative and emancipatory pedagogical praxis, who are able to form subjects to become active in society and not mere spectators before it.

Keywords: Teacher Education. Educational praxis. Emancipation. Freire.

1. Introdução

A presente produção tem por objetivo apresentar um estudo de pesquisa bibliográfica acerca da importância da formação docente e a relação com práxis educativa como elemento transformador dos sujeitos que participam deste processo, tendo como foco a formação permanente centrada na escola. A compreensão que a educação é um fenômeno social pode ajudar entender que a formação de professores também precisa ser considerada como parte intrínseca deste fenômeno. Em outras palavras, é necessário que nós professores tenhamos consciência de que mudanças em nossas práticas fazem necessárias.

Saber educar no tempo presente exige do professor múltiplos saberes atinentes e necessários a esse profissional, dominar os conteúdos de sua área específica de atuação já não são mais suficientes, outros elementos são igualmente importantes, é preciso ter conhecimentos pedagógicos e didáticos para saber ensinar, conhecer o contexto onde atua, o projeto político pedagógico da escola, a organização do trabalho pedagógico, participar dos espaços de formação docente, conhecer os educandos com quem vai atuar e relacionar, suas histórias de vida, além dos saberes das experiências, constituem parte do fazer docente, afinal ninguém se constitui professor da noite para o dia, mas na prática cotidiana, na ação-reflexão-ação.

Destacamos neste parágrafo um destes saberes os conhecimentos pedagógicos e didáticos, começando pela afirmação de Marques ao falar que a pedagogia é a ciência da educação (1996, p. 59). Sendo assim todos os educadores precisam ter conhecimento da pedagogia que é a relação entre teoria e prática na educação para saber ensinar, implica na ação didática. Nesse sentido Pimenta complementa e alerta: —Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática (1997, p. 47). Sendo esta ação um fenômeno social, político, histórico de e com intencionalidade a prática pedagógica objetivase a dar encaminhamento para se chegar a uma determinada finalidade que acontece na mediação com o outro, envolve a subjetividade do sujeito, sua cultura, tem como foco a formação do sujeito e a produção do conhecimento toda essa ação remete a uma práxis educativa.

A organização do trabalho pedagógico acontece em partes nos espaços de formação docente, principalmente aqueles encontros que ocorrem semanalmente na chamada sala do educador, é necessário que cada escola promova um trabalho pedagógico formativo capaz de suscitar no professor a reflexão contínua sobre a própria práxis. Por meio da articulação teórico-prático que seja capaz de subsidiar a prática educativa transformadora. Nessa perspectiva Carr (1996) fala que a prática educativa em seu sentido amplo envolve o movimento da e na práxis sendo movimento de reflexão ação sobre a prática.

Partindo destes pressupostos, a presente reflexão está estruturada em três seções, a primeira aborda aspectos sobre a formação permanente centrada na

escola, em seguida argumenta sobre práxis pedagógica transformadora da realidade social e por fim propõe uma didática problematizadora e humanizadora inspirada no pensamento de Freire. Os três assuntos estão intimamente relacionados e constituem como partes de uma totalidade maior o fenômeno educativo.

2. Formação permanente centrada na escola

Esta seção tem como foco argumentar sobre a importância da formação permanente centrada na escola a partir da realidade de cada unidade escolar que permite ao/à professor/ra refletir sobre a práxis educativa e pedagógica em um processo permanente de aprendizagem. Trata-se de um modelo de uma formação direcionada para as dificuldades apresentadas pelo coletivo, tendo como ponto de partida o diagnóstico das necessidades formativas realizado pelos próprios profissionais que passa a direcionar as ações e a ser o centro das atenções do projeto a ser elaborado e executado, sugerindo que os próprios professores sejam protagonistas deste processo.

Nesse sentido, é necessário um projeto de formação permanentemente que esteja de acordo com os interesses do coletivo, para que possam assumir como sujeitos participantes ativamente e não apenas como receptores de conteúdos formativo, elaborado sem uma efetiva contribuição. Portanto, é necessária uma formação que seja reflexiva das práticas educativas. Ao se sentirem parte de um projeto, os professores e professoras, conscientes de suas necessidades formativas, passam a interrogar, dialogar e agir movidos pelo desejo de superar as dificuldades apresentadas no diagnóstico.

Imbernón (2010) defende uma proposta que se aproxime dos problemas práticos das escolas e, sobretudo, que seja fundamentada nos educadores reais, com todas as suas potencialidades e fragilidades que precisam ser exploradas. Na concepção deste autor, uma —formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalholl. (IMBERNÓN,2010, p.40).

O contexto de formação permanente é muito importante para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores, por meio dela é que a percepção de ser humano destacado por Freire (2015) como inconcluso e inacabado, portanto, sempre em construção, ganha força. Como necessidade de entender melhor o processo da construção do conhecimento no contexto da prática de professores, Carvalho (2006) assevera que:

[...] a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de sentir sujeito, da autonomia e do desenvolvimento de trabalho e ação coletiva, principalmente a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser educador (CARVALHO, 2006, p. 18).

A proposição feita por Carvalho (2006) remete ao estudo permanente como pressuposto para o fortalecimento teórico e prático (portanto, práxis) que favorece o desenvolvimento de uma mente criativa, que pode levar o professor a fortalecer a sua concepção de educação, a sua identidade e a capacidade de trabalho, tanto individual quanto na coletividade.

Defende-se, portanto, um projeto de formação com maior tempo destinado a reflexão da prática educacional, de maneira que contribua para emancipação docente. Nesse sentido, objetivou-se problematizar as contribuições da formação permanente centrada na escola para os profissionais que atuam nela, pensada para além dos conteúdos curriculares, mas um espaço que permita ao professor um movimento contínuo da/na e sobre práxis por meio da articulação teórico-prático.

3. Práxis Pedagógicas: ação transformadora da realidade social

A práxis pedagógica está imbricada na formação permanente centrada na escola, seguindo nesta direção, os espaços de formação docente constituídos por cada unidade escolar têm que caminhar na direção que permite aos profissionais que estão inseridos nela uma formação que seja capaz de subsidiar a prática por meio do movimento teórico-prático da/na e sobre a práxis possibilitando a transformação da realidade escolar e dos sujeitos que faz parte deste contexto, incidindo o resultado desta ação para toda sociedade. Cabe ao professor/a não apenas o papel de reproduzir o conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas fazer da sala de aula um espaço construção de práxis pedagógica de transformação da

realidade social. —É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças nas escolas e na sociedade (LIMA, 2002, p. 246).

O ato educativo em sua dinamicidade como práxis humana exige dos/as professores/as um movimento dialético permanente de ação-reflexão-ação de caráter contínuo para uma educação transformadora que objetiva a libertação e emancipação dos sujeitos, isto se torna possível diante da —unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundoll (FREIRE, 1980, p. 26). Neste contexto, se insere a organização do trabalho pedagógico professor, que ao desenvolvê-lo reflete princípios, concepções que fundamentam sua prática. Portanto, um trabalho pedagógico bem estruturado é capaz de conduzir a ação educativa objetivando dar encaminhamento para se chegar a uma determinada finalidade. —A prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. ll (VEIGA, 1994, p.16).

Retomando a compreensão de práxis (CARVALHO; MENDES; PIO,2014) cita Konder (1992), este autor assevera que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER,1992, p.115)

Da afirmativa realizada por Konder (1992), é possível estabelecer uma ligação com o fenômeno educativo e o mundo que o cerca, no contexto da escola a formação docente como espaço que possibilita momentos de reflexões em um movimento dialético teórico-prático que permite ao professor/ra verificar os pontos que precisam ser ajustados de maneira que possa reorganizar o seu trabalho pedagógico, ao executar essa ação ele transforma a si mesmo e a realidade na qual atua. Portanto, a práxis constitui uma atitude transformadora que incide da ação humana na realidade sendo uma possibilidade concreta para a elaboração de um projeto de mudança para uma nova sociedade.

4. Didática problematizadora e humanizadora inspirado no pensamento de Freire

A organização da prática educativa começa a partir da seleção da base teórica capaz de conduzir e iluminar o fazer docente, pois a construção do conhecimento não se dá no vazio, deve estar alicerçada teoricamente, neste viés está subseção foi escrita inspirada no pensamento de Freire. Os pressupostos concebidos por este autor estão imbricados a práxis, por meio da ação didática problematizadora e humanizadora deve fundar-se a partir da realidade social, dos contextos de mundo em que educador e educando estão inseridos, relacionando a teoria à realidade em movimento dialético de práxis na transformação das relações humano-social. Nesse sentido, para que ocorram mudanças na sociedade atual não há outro caminho a não ser investir na educabilidade da pessoa humana, os espaços educativos constituem um campo fértil para esta formação.

O educador comprometido com a transformação da sociedade deve refletir sobre algumas indagações, começando por qual a concepção de educação e sociedade que perpassa pela sua prática? Promovo uma educação capaz de libertar os sujeitos ou que serve a dominação e opressão? Reproduzo uma educação técnica instrumental ou promovo uma educação problematizadora que desperta a esperança no educando capaz de incitar o desejo para transformação da realidade social? As respostas a estes questionamentos devem constituir em eixos basilares e norteadores da prática docente.

Mais do que ensinar os conteúdos curriculares ou reproduzir uma educação com foco nas competências e habilidades, como vem sendo defendido atualmente pelas políticas educacionais, é preciso questionar que projeto de sociedade estão ocultamente envolvidos por estas tendências mecanicistas que têm como substratos a reprodução da razão instrumental, uma educação desprovida de uma razão crítica da realidade, que não coaduna para libertação dos sujeitos, que mantém a ingenuidade dos educandos. A transformação da realidade não ocorre de forma mecânica é preciso pensar a educação como forma de transformação de mudança e intervenção no mundo. Enquanto educadores e sujeitos reflexivos precisamos fazer do ato educativo um processo contínuo de ação-reflexão-ação, este processo envolve várias dimensões, ter a consciência que —ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou sua construção (FREIRE, 2015, p.124).

A educação problematizadora fundamentada em Freire é revestida de intencionalidade, carrega um conteúdo ideológico, concepções de sujeito que se quer formar, de sociedade, uma educação libertadora que não se sujeita à dominação, está só é possível no diálogo com os outros na relação dos conteúdos escolares com a realidade do educando, a partir da leitura crítica dos contextos reais e concretos destes sujeitos, deste jeito, ele se apropria criticamente e consegue perceber qual a posição que ocupa na sociedade. Contudo Freire (1982), afirma que esta forma de pedagogia leva a superação da consciência ingênua para consciência crítica que leva agir e pensar certo, tomados pela consciência conseguem perceber os atos que desumanizam os homens. Afirmando que — é na práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.73).

Apropriando da realidade nasce o desejo de transformá-la. Desta forma, no ato de ensinar e aprender educador e educando se libertam mutuamente, como seres em transformação e não é a adaptação a estrutura social, mas a superação da contradição, humanizando a si e aos outros. —A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens no vazio a quem o mundo —enchall de conteúdos (FREIRE, 1982, p.77).

A educação problematizadora reconhece que somos —seres inacabados, inconclusos em uma realidade que sendo histórica, também é inacabada (FREIRE, 1982, p.83). Esta forma de educação reconhece que a prática não é estática, mas dinâmica e reflexiva. Desvelar a realidade é um ato cognoscente que ocorre em diálogo educador e educando na apropriação crítica ao tempo que emerge o desejo e a esperança de reelaborar um novo mundo menos injusto, mais humano, uma educação que combata todas as formas de desamor.

5. Considerações Finais

Tomando como pressuposto as ideias apresentadas neste estudo, é possível afirmar que a práxis, enquanto movimento dialético de ação e reflexão por meio da relação teoria e prática, configura-se como um componente necessário dentro do contexto educativo. Afirmar-se, em torno desta discussão que se desejamos a

transformação da realidade social, o caminho pelo qual devemos construir está busca não é possível fora da práxis.

Espera-se que estudos promovidos a partir da formação permanente centrada na escola no movimento articulação teórico-prático por meio da ação- reflexão-ação da/na e sobre a prática educativa sejam caminhos fecundos para promoção de práxis pedagógicas transformadoras e emancipadoras, que sejam capazes de formar sujeitos para tornarem-se ativos na sociedade e não meros espectadores diante dela. O desafio é construir as bases para que a escola contribua para uma nova forma, não somente de produção do conhecimento, mas que seja capaz de transformar a sociedade através da educabilidade da nova geração para outro mundo possível, na luta pela mudança social via práxis humana.

REFERÊNCIAS

CARR, W. Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996. In: FRANCO, M. A. R. S. A. **Práticas Pedagógicas e Docência um Olhar a partir da Epistemologia do Conceito**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico**: O espaço do Professor, Curitiba, CRV,2019.

_____. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. **Profissionais da educação**: políticas formação e pesquisa, 2006. V.3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2015.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980. In: PEREIRA, Dirlei de A; MANGOLI, S. F.; ROCHA, S. F. M; CHAVES, P. M. **O Conceito de Práxi e a Formação Docente como Ciências da Educação**. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

IMBERNÓN. **Formação continuada de professores**, Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Atmed, 2010.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. In: CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi; Paulo Martins Pio. **O Conceito de Práxis e a Formação Docente como Ciências da Educação**. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro 2/Práxis](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro%20Práxis). Acesso em: 23. Nov.2020 LIMA, M. S. L. **“Práticas de estágio supervisionado em formação continuada”** In: FERREIRA, Liliانا Soares. **Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

MARQUES, M. Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996. In: FERREIRA, Liliانا Soares. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

PIMENTA, S. G. —Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática” In: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5 a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, I. A. A Prática Pedagógica do Professor de Didática. SP: Papyrus Editora, 1994. In: FERREIRA, Liliانا Soares. **Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.



Capítulo 7

**FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA**

Alice de Jesus

Cálita Fernanda de Paula Martins

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Alice de Jesus

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Especialista em Supervisão e Currículo Escolar (1993-1994) pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Pedagogia (1990-1993) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e em Letras (2002-2004) pelo Centro Universitário de Várzea Grande. Possui experiência na área de Docência, Formação Continuada de Professores, Gestão escolar, Orientação pedagógica, Articulação e Coordenação Pedagógica. Atualmente, pesquisa "Inovação Curricular - Organização Escolar - Formação Continuada de Professores" e atua como professora efetiva na rede municipal de Cuiabá e na rede estadual de Mato Grosso.

Endereço eletrônico: jesus2109@yahoo.com.

Cálita Fernanda de Paula Martins

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT-UAB), com complementação Pedagógica em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela UNEMAT. Atualmente integra ao grupo de pesquisa "Pedagogia Waldorf", nas linhas de pesquisa "Educação, Ludicidade e Arte" e "Formação de Professores" e atua como professora pedagoga efetiva na rede municipal de Cuiabá.

Endereço eletrônico: calita.martins@unemat.br.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir acerca da formação inicial e continuada de professores frente aos princípios da inovação curricular. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Quanto aos objetivos, uma pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica. Para isso utilizou-se enquanto referencial teórico: Schön (1995), Alarcão (2003), Saviani (2009), Pimenta (2010), Freire (2011), Libâneo (2013), Shigunov Neto e Fortunato (2017), entre outros autores, para discutir acerca da importância da formação inicial e continuada para atuação de docentes reflexivos que buscam por uma inovação curricular no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Docentes reflexivos. Inovação curricular.

Abstract: This article aims to discuss the initial and continuing training of teachers in the face of the principles of curricular innovation. For the development of this study, a qualitative research was carried out. As for the objectives, an exploratory research and as for the procedures, a bibliographic research. For this, it was used as a theoretical framework: Schön (1995), Alarcão (2003), Saviani (2009), Pimenta (2010), Freire (2011), Libâneo (2013), Shigunov Neto and Fortunato (2017), among other authors, to discuss the importance of initial and continuous training for the performance of reflective teachers who seek curricular innovation in the school environment.

Keywords: Teacher training. Reflective teachers. Innovation Curriculum.

1 Introdução

Este estudo aborda o contexto da historicidade da política educacional brasileira e nos remete a um cenário de contradições, retrocessos, impasse e desafios que os professores enfrentam para exercer a profissão como docente diante uma sociedade que não valoriza a educação e não possui uma política educacional econômica, social e cultural sólida que assegure a formação de professores e a sua continuidade nos estudos e pesquisas de sua própria ação docente tendo a escola como locus de qualificação.

Procura-se também demonstrar a importância da formação inicial e continuada para a formação de um professor reflexivo que busca por uma inovação curricular no contexto escolar. Aborda-se a necessidade de constituir novos paradigmas educacionais que fortaleçam a identidade profissional do educador, considerando os processos históricos e sociais nos quais se possa compreender e analisar suas influências no contexto atual e projetar um novo perfil profissional do professor e de seus alunos, em que a prática é o objeto da própria pesquisa.

Para atingir o objetivo proposto por este estudo, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa em interpretar e analisar aspectos mais profundos. Quanto à pesquisa exploratória, Gil (2011) aponta que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) afirma que é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos. Qualquer trabalho científico inicia com este procedimento de pesquisa, pois ela permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. De acordo com Gil (2011), existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, como é o caso do estudo realizado no presente artigo, que busca entender a formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Descritos os tipos de pesquisa a serem utilizados, torna-se importante localizar o leitor quanto à estrutura desenvolvida no presente estudo, pois o artigo encontra-se organizado em quatro subtítulos, o primeiro é a introdução, o segundo discute a formação inicial e continuada de professores, o terceiro fala à respeito do professor reflexivo e a busca pela inovação curricular no ambiente escolar, o quarto apresenta as considerações finais, seguido pelas referências bibliográficas utilizadas para sustentar este estudo.

2 Formação inicial e continuada de professores

A história da educação brasileira nos remete a contradições, retrocessos, impasses e desafios, pois desde os seus primórdios, não existia preocupação com a formação de professores. A princípio os jesuítas atuavam como educadores, cuja função era de ajudar o Estado a manter a ordem social por meio de uma educação disciplinadora através de recompensas e castigos. Sendo a educação um privilégio das classes dominantes, ou seja, a educação para a elite. Nesse período, bastava saber ler, escrever e contar, para ser professor e atender as classes dominantes.

Somente depois da independência, que a nação começou a se preocupar com as questões relacionadas a formação do professor. Durante o século XIX, o Brasil segue a iniciativa de vários países europeus e implanta as Escolas Normais na intenção de garantir essa formação.

No caso da formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a instituição das Escolas Normais, que veio a se consolidar ao longo do século XX até a década de 1960, expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino (SAVIANI, 2009, p. 130).

Vale ressaltar que, este estudo está voltado aos parâmetros dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o autor destaca dois aspectos ao considerar as mudanças na legislação brasileira que determinam a formação inicial, mínima em nível superior, para atuar na docência do ensino fundamental. O primeiro é o aspecto positivo que essa formação pode trazer à qualidade do ensino, uma vez que o preparo do educador se alicerça em base sólida da cultura pedagógica. O outro se refere ao risco de que essa formação seja nula, diante dos conteúdos culturais-cognitivos, em que as exigências pedagógicas tendem a ficar em segundo lugar.

Desse modo, o processo de democratização no Brasil trouxe muitas rupturas, entre elas o ensino tecnicista, quando a escola começa a se transformar, observando o caráter sócio histórico da formação do educador, compreendendo que os pressupostos dessas mudanças deveriam começar pela preparação do profissional da educação, uma das formas de valorizar e melhorar o prestígio desse profissional. De modo que, o crescimento da formação docente foi responsável pelo aumento da qualidade da educação.

Com esse propósito e desafios iniciaram-se os anos 90, definidos como a década da educação, o país assumiu várias reformas tendenciadas pela concepção neoliberal e pela globalização. Entre essas reformas educacionais está a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, considerada um marco significativo na época, porém ao analisarmos nosso contexto atual certificamos que ela precisa de novas reformulações. Além do respaldo legal à formação inicial dos docentes, como podemos observar em seu Artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A LDB vem resguardando um outro aspecto fundamental à qualidade e identidade dos educadores, tornando um desafio que as políticas públicas pouco contemplam e asseguram, em especial, no ambiente escolar, mesmo sendo claramente atribuída a responsabilidade aos entes federados como determina o Artigo 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Considera-se que a formação continuada de professores é recente no cenário educativo, mas é preciso que seja implantada com mais consistência e que os atores desse cenário reconheçam sua necessidade perante os desafios que escola enfrenta atualmente. Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 48) afirma que “nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e tomar a palavra na construção do futuro da escola e da sua profissão”.

A partir disso, percebe-se que para se ter um profissional competente, a formação continuada deve estar fundamentada na democratização do ensino e no avanço tecnológico imposto ao professor, princípios que a formação inicial não consegue oferecer. É tempo de reconstrução das práticas pedagógicas, de buscar nova identidade enquanto educador. Como reforça Freire (2011, p. 19) é hora de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar”, pois o professor é um sujeito que trabalha com a sensibilidade e o cognitivo humano que está em constante aperfeiçoamento.

Assim, é necessário recorrer a diferentes estratégias para que suas ações acompanhem essas transformações e é no espaço da formação continuada que se

pode encontrar respostas dinâmicas que acolham a relação da teoria/prática. Nesse sentido, o professor continua a estudar em seu lócus de trabalho, considerando sua realidade para se tornar um profissional em que sua prática pedagógica tenha característica de suas concepções, ambiente de trabalho e principalmente com o tipo de cidadão que pretende formar, no confronto ou na conformidade da sociedade em que está inserido.

Recorremos à Libâneo (2013), para nos ajudar a refletir e estabelecer o aspecto de continuidade, permanência e aperfeiçoamento na medida em que formação inicial e continuada se tornam cúmplices:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2013, p. 227).

Desse modo, fica claro que a formação continuada é uma das prioridades da sociedade contemporânea para desenvolver competências profissionais, movidas pela obrigação de formar para a cidadania, tendo a ética, a solidariedade, a autonomia crítica e criativa para construir uma sociedade humanizada. Desse modo, a formação ao longo da vida profissional surge como um instrumento facilitador para se tornar um novo aspecto pessoal, profissional e social que se adapte às exigências e transformações da sociedade atual.

Nessa perspectiva, lançamos uma reflexão quanto o sistema educativo brasileiro: formação inicial, formação continuada e qual seria o perfil do docente adequado para atender a escola que permanece subordinada às condições econômicas neoliberais, tendo a habilidade de associar conhecimentos específicos com maneiras inteligentes de transformar conhecimentos empíricos em científicos alicerçados pelos saberes cotidianos de seus estudantes e aos recursos tecnológicos contemporâneos.

Diante do exposto, percebe-se que a história da educação brasileira é contraditória quanto ao panorama de políticas educacionais, sendo que essas contradições implicam diretamente na formação inicial e continuada do professor, que busca uma formação reflexiva, visando uma inovação curricular no contexto escolar.

3 O professor reflexivo e a inovação curricular

Como a história educacional nos revela, a formação docente tem um lastro de contradições. Aplicamos um tipo de educação que compromete a ascensão do público discente, pois mesmo ao redor das oposições e sendo a escola espaço e instrumento de reconstrução de uma sociedade menos desproporcional econômica e socialmente, ainda assim continuamos a ser aparelho ideológico do Estado que reproduz as relações capitalistas. Mediante essa ideia é fundamental que a escola ajude a mudar a realidade, onde o professor é instrumento imprescindível para que isso se materialize.

O professor que assume essa responsabilidade é aquele que também está em constante mudança. Aquele que sente necessidade de pensar, de fazer e refazer, que pensa na individualidade de seus alunos para chegar na unidade e qualidade de conhecimentos, que tem receio de mudanças, porém não se acomoda, que se sensibiliza, que tem firmeza e mansidão, que estuda e se estuda, suas concepções e práticas são seus objetos de estudo e pesquisa para ver e rever a complexidade do fazer educativo. Esse conjunto de perspectivas converge na aprendizagem de seus alunos.

É fundamental descobrir novas formas de raciocinar, de ser e agir, de compreender para encontrar outros mecanismos que resolvam as situações problemas que a sala de aula nos oferece o tempo todo e sob as mais diferentes perspectivas. O exercício docente que se preocupa com o desenvolvimento do aluno parte de uma relação dialógica recíproca entre sua ação e as necessidades educativas do estudante, ambas dialogam na mobilidade da ação/reflexão.

Percebe-se a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, na intenção de modificá-la. No propósito de que os educadores desempenhem um papel na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e científico. Nesse sentido, o professor reflexivo atua no processo de interação entre os professores, alunos, instituição e sociedade em geral. De modo, a repensar sua prática relacionando as ações e os parâmetros que uga necessário para sua atuação

profissional. Assim, fica claro a necessidade de relacionar a realidade e as teorias utilizadas em sala de aula, com a necessidade dos educandos.

Para Schön (1995), a reflexão sobre a ação incide em uma reconstrução mental, de modo que é necessário repensar e analisar a ação historicamente. De modo que, o educador percebe o que aconteceu durante a ação e como os desafios foram resolvidos, sendo possível projetar novas perspectivas de práticas metodológicas.

A ideia de reflexão sobre a reflexão na ação para o autor denomina um tipo de reflexão que leva o professor a desenvolver novas formas de pensar, de agir, de compreender e solucionar problemas. Tais reflexões permite ao educador fazer experiências, cometer erros, se conscientizar dos mesmos e fazendo novas tentativas.

Shigunov Neto e Fortunato (2017) afirmam que a proposta de Schön para a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa de aprender fazendo.

O “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a auto-formação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão - elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 7).

Os autores complementam que mesmo após 22 anos sem Donald Schön, a formação de professore segue pautada na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo. O legado de Schön para a formação inicial e continuada de professores está alicerçado na ideia de que o professor reflexivo teria os requisitos necessários para realizar um diagnóstico sobre sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a atuação docente de qualidade. Desse modo, Alarcão (2003) propõe a valorização do trabalho coletivo dos sujeitos sociais nas próprias instituições de ensino para construir sua profissionalização:

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói profissionalidade docente. Mas se a vida dos (as) professores (as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se

organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Assim, fica claro que a escola é um ambiente que acolhe os mais diferentes aspectos da vida humana, é necessário que seus atores estejam envolvidos em uma dinâmica de parcerias que considere a individualidade, mas que busque a unidade de pensamentos e ações qualificadas. Convém ressaltar a necessidade da implantação de políticas públicas que propiciem condições de estímulo e valorização desses sujeitos, pois sozinhos, o processo de transformação profissional e social ficam totalmente comprometidos.

Outro aspecto a considerar neste diálogo em relação a evolução da prática reflexiva é proposto por Brzezinski (2001) na perspectiva de que a escola reflexiva também seja emancipadora, nas condições formativas que elevem as práticas docentes e a definição do perfil profissional. Nesse sentido, Pimenta (2010) aponta os desafios da formação docente e a inovação curricular, mas reconhece a dificuldade em estabelecer essa realidade na educação brasileira, até porque as políticas públicas educacionais que fogem desse compromisso.

Garcia (2009) acrescenta que existem três probabilidades de inovação na área da educação: a possibilidade de mudança nas crenças e pressupostos, relacionados às práticas pedagógicas; a utilização de novos materiais, currículos e tecnologias; e o uso das novas abordagens de ensino, estratégias e atividades:

As inovações mais bem-sucedidas relacionam-se muito mais à utilização de novos materiais do que aquelas ligadas ao campo das novas abordagens de ensino ou mudanças das crenças dos professores. No entanto, para que essas inovações ocasionem mudanças e melhorias prolongadas é necessário interligar as três dimensões (GARCIA, 2009, p. 5).

Desse modo, observa-se que para uma mudança no perfil dos profissionais é necessário que o ensino se reorganize e inove seus currículos. Com os currículos inovadores e com práticas diferenciadas e profissionais bem preparados e socialmente satisfeitos com sua produção, o que não se resolve sendo tão somente um intelectual crítico e reflexivo, mas com certeza é um dos caminhos a trilhar com persistência, pois os sonhos existem e são carregados de utopia.

Paulo Freire (2011, p. 44) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, não se pode desconsiderar

todo o processo histórico decorrido nessa longa trajetória influenciado e submisso aos aspectos econômicos nacionais e internacionais. Através do conhecimento do passado é que se compreende o presente e se encontram estratégias para mudar o futuro.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. O educador é um “realizador de sonhos” (FREIRE, 2011, p. 41).

A partir disso, nota-se a necessidade de construção de um currículo inovador que valorize a formação continuada de professor no cenário educativo e reconheça os desafios que a escola enfrenta é que pode transformar o contexto escolar em um espaço de socialização de ideias, valorização de cultura e produção de conhecimento.

4 Considerações finais

Percebe-se que a história da educação brasileira é contraditória quanto ao panorama de políticas educacionais, sendo que essas contradições implicam diretamente na formação inicial e continuada para atuação de docentes reflexivos que buscam por uma inovação curricular no ambiente escolar.

Verifica-se também que, devido a essas contradições e implicações que estão presentes nas políticas educacionais e economicamente colocam o sistema de ensino brasileiro em um parâmetro de desqualificação e que, ao mesmo tempo, sofre um descrédito quanto à formação e possibilidade de tornar o profissional educador pesquisador sujeito de sua própria ação.

Esse contexto não nos leva a definir uma proposta curricular sólida e inovadora da prática educativa do professor reflexivo que sustente a organização escolar e também as políticas do processo ensino-aprendizagem dos educandos perante o contexto que está inserido e também na sua formação enquanto sujeito histórico nesse processo.

Atualmente os panoramas da educação brasileira estão vinculados ao poder econômico de política mundial, onde são impostas as normas a serem seguidas através dos bancos internacionais sempre desvalorizando os professores e colocando a educação brasileira em péssimas condições. O objetivo deste é fazer com que o sistema educacional brasileiro continue sendo refém das políticas econômicas mundiais, através do financiamento da educação. Esse contexto apresentado pelo panorama educacional não é novo, vem se alastrando desde o período colonial, passando pela ditadura militar, até o período contemporâneo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Paulo Sergio. **Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores ciências**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis: Anais VII Enpec, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1006.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 17-52)

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. et al. *Os Professores e a sua Formação*. 2ª. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Donald Schön e o “professor reflexivo”**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. (org.) *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?*. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. (p. 5-12).

**QUIZ PERIÓDICO: ENTRE
PERGUNTAS E ELEMENTOS -
UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR E DE
INCLUSÃO PROMOVIDA PELA
CIÊNCIA**

Jonise Marques de Oliveira

Luciana Vital Dantas Sousa

Carlos Rinaldi

QUIZ PERIÓDICO: ENTRE PERGUNTAS E ELEMENTOS - UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E DE INCLUSÃO PROMOVIDA PELA CIÊNCIA

Jonise Marques de Oliveira

Mestre em Ensino de Ciências Naturais – Universidade Federal de Mato Grosso.

Professora da Rede Estadual de Educação (SEDUC/MT). E-mail:

jonisemarques20@gmail.com

Luciana Vital Dantas Sousa

Mestranda em Ensino de Ciências Naturais – Universidade Federal de Mato Grosso.

Professora da Rede Estadual de Educação (SEDUC/MT). E-mail:

vital.sousa@hotmail.com

Carlos Rinaldi

Doutor em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenador Geral do Comfor e Parfor da UFMT. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino

de Ciências Naturais (PPGECN/UFMT). E-mail: rinaldi.ufmt@gmail.com.

Resumo

Uma das maiores dificuldades encontrada em sala de aula pelos professores está relacionada com a prática pedagógica inclusiva, para atender os alunos que apresentam alguma deficiência. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi de aplicar uma ferramenta educacional denominada “Quiz periódico”, para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a “Tabela Periódica”. O instrumento foi aplicado com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, da Escola Estadual Cleinia Rosalina de Sousa, localizada no município de Cuiabá-MT. Foi utilizado o método qualitativo com a abordagem da pesquisa-ação, ancorada pela *Peer Instructions*, metodologia ativa de aprendizagem, onde os alunos auxiliam uns aos outros nos entendimentos dos conceitos, e em seguida, são conduzidos pelo professor no aperfeiçoamento desse aprendizado por meio de questões dirigidas. As análises da pesquisa mostraram que a proposta didática realizada envolvendo o levantamento das concepções prévias, auxiliou na elaboração conceitual dos estudantes que participaram ativamente do processo, possibilitando uma melhor compreensão do conteúdo abordado. Os resultados demonstraram que por meio desta prática foi possível identificar uma proposta interdisciplinar e de inclusão, envolvendo os alunos na atividade, aproximando-os com o conteúdo abordado. Concluiu-se que por meio do *Braille*, instrumento de escrita e leitura utilizado neste jogo, é possível que ocorra

a aprendizagem do aluno deficiente visual. E, por último, o mais importante é que por meio do trabalho em equipe e da interação dos alunos ocorreu o respeito mútuo e a empatia, potencializando assim o ensino inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. Interdisciplinaridade. Metodologia Ativa. Tabela Periódica.

Abstract

One of the greatest difficulties encountered in the classroom by teachers is related to inclusive pedagogical practice, to assist students who have a disability. In this perspective, the objective of this study was to apply an educational tool called "Periodic Quiz", to assess students' previous knowledge about the "Periodic Table". The instrument was applied with two classes from the third year of high school, from the State School Cleinia Rosalina de Sousa, located in the city of Cuiabá-MT. The qualitative method was used with the action research approach, anchored by Peer Instructions, an active learning methodology, where students assist each other in understanding the concepts, and then they are led by the teacher to improve this learning through directed questions. The analysis of the research showed that the didactic proposal involving the survey of previous conceptions, helped in the conceptual elaboration of the students who actively participated in the process, allowing a better understanding of the content covered. The results showed that through this practice it was possible to identify an interdisciplinary and inclusion proposal, involving students in the activity, bringing them closer to the content covered. It was concluded that through Braille, a writing and reading instrument used in this game, it is possible that the visually impaired student learns. And, lastly, the most important thing is that through teamwork and student interaction, mutual respect and empathy occurred, thus enhancing inclusive education.

Keywords: Inclusion. Interdisciplinarity. Active Methodology. Periodic table.

1 Introdução

Atualmente o ensino tradicional tem sido palco de muitas discussões no cenário educacional. Nessa perspectiva muitos pesquisadores da área educacional que concordam com este modelo de ensinar os alunos, mas há também pesquisadores que discordam desta forma de ensinar considerando-a arcaica e ultrapassada para os dias atuais.

Tendo em vista que o ensino é tradicionalmente baseado de modo excessivamente descritivo, livresco, com ênfase apenas nos aspectos conceituais e na memorização, uma das maiores dificuldades encontrada em sala de aula pelos professores está relacionada com a prática pedagógica inclusiva para atender os alunos que apresentam alguma deficiência.

Com relação a temática em questão, questionou-se: Como avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a aprendizagem da Tabela Periódica? Buscando resolver a problemática, o objetivo deste estudo foi de aplicar uma ferramenta educacional denominada “*Quiz periódico*”, para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a “Tabela Periódica”.

Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam para que as instituições de Ensino Médio busquem diferentes métodos e recursos capazes de atender as mais diversas necessidades, características, interesses e expectativas dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 185).

O documento da BNCC¹¹ apresenta que a inserção das habilidades socioemocionais são fundamentais para o trabalho com todos os estudantes e a comunidade escolar sobre como desenvolver empatia, solidariedade, relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável e controlar as emoções. (BRASIL, 2018).

Quanto as metodologias de ensino, Moran (2015) afirma que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.17)

Para Moreira (2012), a Teoria de Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel, enfatiza que o conhecimento prévio é o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos. O indivíduo aprende à medida que novos conhecimentos são incorporados em suas estruturas cognitivas, a partir dos conhecimentos prévios relevantes, integrando novas informações em um complexo processo pelo qual aquele que aprende adquire conhecimento.

“A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Os novos conhecimentos adquirem

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012).

O autor ainda enfatiza que para o aluno aprender de forma significativa, é preciso considerar três exigências que são elementos constitutivos fundamentais propostos pela Teoria da aprendizagem Significativa: os conhecimentos prévios dos alunos; o material potencialmente significativo; e a predisposição do aluno para aprender o conteúdo escolar.

De acordo com Piaget “todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores” (PIAGET, 1969).

Sobre a aprendizagem, Moran (2015), considera alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem:

A criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.(MORAN, 2015, p.18).

Em seu relatório denominado “Tesouro a Descobrir”, Delors (2003) elenca quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social, ou seja, os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Levar os alunos a consolidar esses quatro pilares da educação, de forma que contemple a todos os estudantes na sua individualidade deve ser um dos objetivos fundamentais para os educadores.

Diante do exposto, surgiu-se a necessidade de analisar a utilização do “Quiz Periódico”, utilizando a metodologia *Peer Instructions*, possibilitando a interatividade e a tecnologia de maneira efetiva, seguindo novos caminhos para tornar a aprendizagem mais dinâmica, significativa e proveitosa.

Com uma abordagem interdisciplinar, o jogo apresenta questões que contemplam todas as áreas de conhecimento e possibilita a integração entre a teoria e a prática. As respostas correspondem a um determinado elemento da Tabela Periódica.

Para contribuir na aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência visual, utilizou-se o *Braille*¹², sistema de escrita tátil.

2 Fundamentação teórica

2.1 Quiz Periódico como prática pedagógica

O jogo é um método utilizado nas práticas didáticas dos professores desde a antiguidade, para auxiliar os alunos na construção do conhecimento e na criatividade. Felício e Soares (2018, p. 5) apontam que recursos lúdicos, de maneira intencional e compartilhada com os estudantes, podem ser um instrumento para trabalhar a motivação e o interesse.

Cunha (2012, p. 92) afirma que “o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, à medida que propõe estímulo do interesse do estudante”.

Felício e Soares (2018, p. 1) destacam que os “recursos lúdicos intencionalmente elaborados e voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e formação integral do ser humano” fará a diferença entre o jogo didático para ensino-aprendizagem e jogo por jogo.

Cunha (2012, p. 95) traz a seguinte definição para jogo didático:

Jogo educativo que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizados com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório, que proporciona aos estudantes conhecimentos e desenvolvimentos físico, intelectual, social e moral”. Porém, os jogos didáticos no ensino de química, não tem a intenção de memorizar conceitos e sim, familiarizar, o estudante, com a linguagem química estimulando-o a adquirir conhecimentos básicos para aprendizagem de outros conceitos (CUNHA, 2012, p. 96).

¹² Sistema de leitura e escrita para deficientes visuais, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de seis pontos em relevo, que são lidos da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos.

Para Piaget (1969), o jogo didático é uma possibilidade real de ensino, uma proposta que pode ajudar as crianças a consolidar as competências e habilidades cognitivas, de forma a expandir sua imaginação no campo do conhecimento.

Por meio dos jogos didáticos é possível avaliar o conhecimento dos alunos sobre o assunto tratado. “A avaliação diagnóstica fornece pistas ao professor para intervir nas dificuldades do estudante, proporcionando intervenções mais eficientes voltado a consolidação dos conhecimentos” (FELICIO; SOARES, 2018, p. 7). O “*Quiz periódico*” é uma ferramenta que auxilia o professor na avaliação dos conteúdos desenvolvidos; com a finalidade de revisar e/ou sintetizar pontos e conceitos importantes da tabela periódica.

2.2 Peer Instructions - interatividade e tecnologia

Como tornar as aulas motivadoras? A utilização de jogos educativos por meio da computação tem sido uma alternativa para muitos professores em sala de aula a levar o seu aprendiz a consolidar seu conhecimento. Com a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário educacional surgiram ferramentas que possibilitou utilização de novas estratégias na didática dos docentes. A inserção das tecnologias no contexto escolar trouxe grandes transformações no meio social escolar alterando assim o comportamento dos estudantes em relação formas de buscar o conhecimento.

A interação e a colaboração entre os alunos se tornam o ponto principal da Peer Instruction. A partir deste indicador é constatado o ganho no entendimento dos conceitos pelos alunos, pois cria-se um ambiente colaborativo entre eles, que passam a ser os autores principais do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Knight e Brame (2018),

O professor conta com alguns recursos tecnológicos, através da Peer Instruction, que possibilitam a coleta mais rápida e certa do feedback dos alunos para os testes apresentados. Esse recurso além de tornar a aula mais dinâmica, desperta a curiosidade dos alunos à medida que as questões vão sendo respondidas, estimulando a participação, o comprometimento. O método permite ainda que os alunos interajam com seus pares, construam o

seu próprio conhecimento, reelaborem conceitos e definições e permite que os estudantes assumam uma postura mais ativa no processo de aprendizagem (KNIGHT & BRAME, 2018).

Melhorar os benefícios da instrução entre os colegas exige que, “os instrutores construam cuidadosamente perguntas desafiadoras e promovam intencionalmente normas da sala de aula que valorize o raciocínio e a argumentação dos alunos” (KNIGHT & BRAME, 2018).

Não se pode desconsiderar que atualmente existem alunos que são tidos como nativos digitais, isto porque convivem em uma era de grandes avanços nas tecnologias digitais da informação e comunicação e desde cedo fazem uso deste recurso em seu cotidiano. “É a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX”. (PRENSKY, 2001, p. 1)

As tecnologias digitais formaram um divisor histórico na linha do tempo, de um lado as pessoas, cujo sua introdução não foi algo tão natural, ou seja, houve um processo de aprendizado e adaptação, em contraponto, as que nasceram no meio digital e o mesmo sempre fez parte seu cotidiano como algo natural. Os estudantes são bombardeados de informação por todos os lados e por isso é preciso que os docentes conheçam e explorem as tecnologias, para que as aulas se tornem mais interessante, motivadora e interativa.

2.3 Educação Inclusiva

Fundamentada pela Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, a educação inclusiva, visa inserir as crianças portadoras de deficiências na educação regular, garantindo a todos o direito de igualdade (BRASIL, 1988). A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência, no artigo 27º diz que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). Mas, somente as leis não são suficientes para garantir uma educação de qualidade a estes alunos. É necessário que haja adequações que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Com relação a educação inclusiva, Hardoim *et al.* (2017) recomendam:

Precisamos sair do terreno do discurso das diferenças e trazer para o ambiente escolar um pouco da responsabilidade formativa do sujeito social, organizando as vozes futuras para constituição de um outro tecido social, desconstruindo preconceitos, estereótipos, e suas conseqüentes rejeições, considerando o potencial de superação de limites que cada um traz dentro de si. Refletindo sobre o ensino de ciências naturais à luz da educação inclusiva. (HARDOIM *et al.*, 2017).

Buscar meios de ensinar em contexto onde se possa praticar um ensino inclusivo, considerando as diversidades, tempo e especificidades, de cada aluno tem sido motivo para busca de novas estratégias nas práticas docentes. Os Jogos educativos podem ser considerados em diversos níveis do fácil ao avançado podendo esses ser utilizado para diversos alunos em diferentes graus de conhecimento, potencializando um ensino inclusivo a todos os indivíduos.

2.4 Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências

Pretende-se com a utilização do jogo didático, abordar uma perspectiva interdisciplinar, para promover uma educação humana e integral. A utilização de jogos didáticos permite aproximar as diversas disciplinas em um único tema, desenvolvendo no estudante seu pensamento em uma perspectiva mais ampla.

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas (BONATTO *et al.*, 2012).

De acordo com Bonatto *et al.* (2012),

Todos ganham com a interdisciplinaridade, primeiramente pelo conhecimento recuperar sua totalidade e complexidade; os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os colegas e repensar da sua prática docente; os alunos por estarem em contato com o trabalho em grupo, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca; por fim a escola, que tem sua proposta pedagógica refletida a todos instante e ganham como grandes parceiros a comunidade, porque o entendimento do mundo que está inserido os alunos, partem do princípio de se ouvir também a comunidade (BONATTO *et al.*, 2012).

A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos (BONATTO *et al.*, 2012).

Segundo Fazenda (2008), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. A interdisciplinaridade, não pode ser uma junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas.

Ela implica num novo pensar e agir, numa postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-os de forma a superar a tendência de um mero seguimento da lista pronta por série. É nesse sentido que se busca instruir a nova prática curricular, produzindo uma nova ambiência social na qual os conhecimentos das ciências venham a fazer parte de novas formas de interlocução, interpretação e ação, valorizando relações com o dia-a-dia fora da escola (FAZENDA, 1993, p. 64).

3 Aspectos Metodológicos

A pesquisa foi realizada com 2 turmas (34 alunos) do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cleinia Rosalina de Sousa, no Município de Cuiabá, Mato Grosso. A escola oferece o Ensino Médio integral, denominada Escola Plena¹³. A escolha pelo 3º Ano do Ensino Médio se deu pelo fato dos alunos ter um conhecimento sobre o assunto das séries anteriores.

Foi utilizado o método qualitativo com a abordagem da pesquisa-ação, que de acordo com Thiollent (2018), é uma pesquisa na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação permite através da aprendizagem colaborativa o desenvolvimento de equipes de trabalho com a finalidade de compartilhar os saberes, com respeito e empatia.

¹³ Escola de ensino integral onde os estudantes, além das disciplinas tradicionais, recebem orientações especializadas contribuindo para a formação de um projeto de vida.

3.1 O jogo *Quiz Periódico*

Para a aplicação do jogo foram utilizados os seguintes materiais: 01 Tabela Periódica grande (painel), 02 caixas com os elementos químicos contendo os nomes dos elementos, também em *Braille*, 02 Tabelas Periódicas (sendo uma para cada grupo) e 01 caixa contendo as atividades físicas. Foi utilizado um Data Show, como recurso tecnológico para a projeção das perguntas no Power Point.

O Jogo “*Quiz Periódico*” foi estruturado de forma interdisciplinar, com questões contemplando todas as áreas de ensino: Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Matemática, Física, Química e Biologia. O questionário foi organizado e planejado com um total de 60 questões, sendo que cada questão com 3 alternativas de múltipla escolha. Cada equipe tinha 01 caixa contendo os elementos químicos, que serviam para responder as questões e 01 Tabela Periódica para auxiliar o grupo nas respostas (Figura 1).

Os alunos foram divididos em 02 equipes. As questões foram projetadas no Data Show e ao mesmo tempo era realizada a leitura em voz alta pelo professor. Desta maneira, os alunos reuniram-se em grupo para discutir sobre a possível resposta, com o auxílio da Tabela Periódica. Assim, procuravam a resposta, que era um elemento químico na caixa, escolhiam um dos integrantes do grupo para realizar a próxima etapa. Logo após, o estudante retirava da caixa uma atividade física para realizar, antes mesmo de responder a pergunta. Após esta etapa o aluno encaixava o elemento químico no painel. Para que o grupo conseguisse obter a pontuação em cada pergunta apresentada, a resposta tinha que estar correta e a atividade física tinha que ser realizada. No final, vencia o grupo que obtinha o maior número de pontos (Figura 2).

Figura 1 – Caixa com elementos químicos e Tabela Periódica



Figura 2 – Aplicação do Quiz Periódico



4 Resultados e Discussões

A pesquisa foi organizada em duas etapas: aplicação do jogo “Quiz periódico” para duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio e roda de conversa entre os alunos, professores e os integrantes desta pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa, aplicou-se o *Quiz Periódico* e constatou-se que os alunos tiveram grande interesse e motivação para participar do jogo. Verificou-se que os estudantes já apresentavam alguns conceitos sobre os elementos químicos pois não apresentaram nenhuma dificuldade sobre as informações. Observou-se também que os alunos percebiam o sentido da organização dos elementos químicos na Tabela periódica. Além disso os alunos compreenderam a ligação da química com outras disciplinas. A divisão em grupos colaborou para a valorização do trabalho em

equipe, apesar de que no início do jogo mostraram ser bastante competitivos, dificultando-se o desenvolvimento das tarefas.

Na segunda etapa do estudo, realizou-se a “Roda de conversa”, onde ocorreu um diálogo entre os alunos e os integrantes desta pesquisa. Esse momento foi muito agradável pois estimulou o convívio entre os pares, criando um ambiente mais afetoso de divisão de conhecimentos e experiências. Os integrantes desta pesquisa elaboraram vários questionamentos, onde os alunos puderam expor suas opiniões e argumentar sobre o “*Quiz Periódico*”. De acordo com os alunos o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois o jogo abordou questões de outras áreas de ensino como Português, Matemática, Biologia, História, Geografia, entre outras. Observaram também que o jogo contemplava a educação inclusiva, já que nas cartas dos elementos químicos trazia os nomes dos elementos também em *Braille*.

Para os estudantes, a aprendizagem auxiliou-os na elaboração dos conceitos, possibilitando-os uma melhor compreensão do conteúdo abordado.

Verificou-se assim que o jogo “*Quiz Periódico*” é uma alternativa facilitadora da aprendizagem, um recurso didático que envolve os alunos nas atividades e os aproxima do conteúdo.

Percebeu-se também que a aprendizagem colaborativa possibilitou a relação entre os alunos, compartilhando os saberes individuais e coletivos. Os estudantes participaram ativamente do jogo. Para eles o jogo é um instrumento de interesse, motivador e estimulador para aprendizagem, diferentemente das aulas onde a maioria dos professores utilizam somente os livros didáticos como instrumento de apoio.

Questionados sobre as regras do jogo, os estudantes disseram que as regras poderiam ser estabelecidas pelo grupo de alunos, para evitar possíveis desentendimentos entre os colegas.

Os professores da escola demonstraram interesse em aplicar o “*Quiz Periódico*” com outras turmas da escola. Para eles, a estratégia é inovadora que motivou e auxiliou os alunos na aprendizagem sobre a temática abordada. O que chamou mais atenção dos professores foi que o jogo serviu como instrumento avaliativo na percepção dos conceitos dos estudantes. Porém, expressaram que a falta de tempo inviabiliza a elaboração e o planejamento desse tipo de aula.

5 Considerações finais

Por meio da ferramenta denominada “*Quiz periódico*” entre perguntas e elementos – uma proposta interdisciplinar e de inclusão promovida pela ciência” foi possível identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática “Tabela periódica” e colaborar significativamente para interação social entre os sujeitos envolvidos.

Constatou-se que a proposta didática realizada envolvendo o levantamento das concepções prévias através do jogo “*Quiz Periódico*”, auxiliou na elaboração conceitual dos estudantes que participaram ativamente do processo, possibilitando uma melhor compreensão do conteúdo abordado. À medida que os subsunçores se tornaram mais elaborados é possível aos alunos compreender novas informações e aprender significativamente.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa apresentaram uma grande aceitação à proposta apresentada. Para eles foi uma experiência inovadora, que oportunizou a integração entre a teoria e a prática. Porém, os alunos questionaram sobre as regras do jogo, que deveriam ser estabelecidas pelos mesmos.

A interação entre o professor e os alunos foi muito importante, pois o professor tornou-se mediador da atividade realizada, conduzindo o aluno ao desenvolvimento de conceitos tornando o ensino mais satisfatório.

Levando em consideração a participação, o interesse e o relato dos alunos sobre a utilidade do jogo “*Quiz Periódico*”, acredita-se que esta ferramenta pedagógica pode ser utilizada como um recurso adicional às aulas, transformando o método tradicional de estudo em um método dinâmico e estimulador para os alunos, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem.

A combinação de metodologias e a interdisciplinaridade, como forma de organização do trabalho pedagógico sobre esse conteúdo, permite a formação de saberes sobre a área do conhecimento em que se insere esse conteúdo. Percebe-se que somente a partir do planejamento e conscientização da necessidade de diferenciar a abordagem nas aulas trará um bom resultado ao que se propõe ensinar.

Ressalta-se ainda que essa atividade poderá ser desenvolvida como forma de inclusão para estudantes com deficiência visual, através do *Braille*, instrumento de escrita e leitura utilizado neste jogo poderá auxiliar a aprendizagem do aluno deficiente visual sobre a temática abordada. Além disso, por meio da metodologia ativa, uma aprendizagem colaborativa, poderemos construir o respeito mútuo e a empatia.

Portanto, a ferramenta proposta pode ser uma alternativa para a mediação do conteúdo “Tabela Periódica”, favorecendo o desenvolvimento do estudante, pois trabalha sua capacidade de interagir, criar regras, aceitar normas e até de se auto avaliar. O jogo “*Quiz Periódico*” pode ser um instrumento de interesse, motivador e estimulador para a aprendizagem.

Espera-se que por meio desta abordagem de ensino haja realmente um movimento de inclusão, pois a exclusão é um problema que vem atingindo boa parte da nossa sociedade.

Referências

BONATTO, A. et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPED SUL, 2012. 12p. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em 14.dez.2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13.dez.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. acesso em 13.dez.2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 30. jun. 2020.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no Ensino de Química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Revista Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98. maio. 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em 25.nov.2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez
Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FELÍCIO, Cinthia M.; SOARES, Márlon H. F. B. Da intencionalidade à responsabilidade lúdica: Novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 40, n. 3, p. 160-168. Agosto. 2018. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/artigos/05-EA-33-17.pdf>. Acesso em 25.nov.2019.

HARDOIM, Edna Lopes. et al. Refletindo sobre o ensino de ciências naturais à luz da educação inclusiva. **Latin American Journal of Science Education**. v. 4. 2017. Disponível em http://www.lajse.org/nov17/22037_Lopes_2017.pdf. Acesso em 14.dez.2019.

KNIGHT, Jennifer K.; BRAME, Cynthia J. Peer Instruction. **CBE - Life Sciences Education**. v. 17. n. 5. 2018. Disponível em: <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.18-02-0025>. Acesso em 14.dez.2019.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf. Acesso em 15. jan. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa**. 2012. Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 15. abr. 2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon – NCB University Press. 2001. Disponível em: http://www.Colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 04.dez.2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Ed Cortez, 2018.



Capítulo 9

REVITALIZANDO LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO MODALIDADE EJA

Wendell Bento Geraldles

REVITALIZANDO LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO MODALIDADE EJA

Wendell Bento Geraldes¹⁴

Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás campus Luziânia

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino se mostra como importante meio de emancipação do cidadão brasileiro. O PROEJA criado em 2006 proporcionou além da possibilidade de retomada de uma vida escolar, a possibilidade de aprendizado profissional, unificando o ensino médio ao ensino profissional e tecnológico. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua posterior expansão no interior do Brasil levou esta modalidade de ensino a diversas cidades. Este artigo é um relato de experiência de um curso técnico de ensino médio em Suporte e Manutenção de Computadores modalidade EJA que através do seu estágio curricular supervisionado possibilitou a restauração do laboratório de informática educativa de uma escola estadual. Esta atividade também proporcionou aos estudantes a experiência profissional necessária para a inserção no mercado de trabalho e também a consciência de sua cidadania perante a sociedade. Os resultados deste trabalho mostram a importância do estágio no ensino profissional e tecnológico. Este trabalho realizado na escola mostrou também o aprendizado de cidadania que estas intervenções podem trazer ao estudante da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: educação, jovens, adultos, cidadania, tecnologia, computação.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instituído pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 é uma política pública orientada para unificação de ações de profissionalização à educação geral desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos (MACHADO, 2006).

Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral

¹⁴ Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação – wendell.geraldes@ifg.edu.br

são excluídos, bem como, em situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Neste contexto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em 2008 possuem papel importantíssimo, pois proporcionam aos estudantes jovens e adultos a oportunidade de concluir o ensino médio integrado ao curso técnico.

Este trabalho é um relato de experiência sobre um projeto de estágio curricular supervisionado realizado em uma escola estadual da cidade de Luziânia-GO, onde os estudantes de um curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática modalidade EJA, revitalizaram o laboratório de informática educativa de uma escola estadual que estava paralisado por falta de manutenção.

1 O Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática modalidade EJA

A cidade de Luziânia-GO situa-se na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF), a cerca de 60 km da capital federal e a cerca de 200 km da capital do estado, possuindo quase 200 mil habitantes. A cidade possui 27 escolas públicas de ensino médio na zona urbana e 4 na zona rural, sendo que destas, apenas 5 unidades ofertam o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O Instituto Federal de Goiás campus Luziânia iniciou em 2016 a primeira turma do curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática modalidade EJA com objetivo de formar técnicos em manutenção e suporte em informática. Inicialmente foram oferecidas 30 vagas e o ingresso no curso foi realizado a partir de um processo de admissão. Os requisitos para acesso ao curso foram a idade mínima de 18 anos e o ensino fundamental completo.

A formação profissional dos egressos deste curso está centrada na aquisição e/ou construção da capacidade de:

- Realizar manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, identificando os principais componentes de um computador e suas funcionalidades;

- Avaliar a necessidade de substituição ou mesmo atualização tecnológica dos componentes de um computador;
- Instalar, configurar e desinstalar programas e softwares básicos, utilitários e aplicativos;
- Realizar procedimentos de backup e recuperação de dados;
- Orientar os usuários na utilização de softwares;
- Realizar manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, fontes chaveadas e periféricos;
- Realizar atendimento help-desk.

O Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, está capacitado a trabalhar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, que demandem Suporte e Manutenção de Informática ou na prestação autônoma de serviços (CAIXETA et al., 2017).

A matriz curricular do curso está organizada pelos eixos, assim constituídos:

- Disciplinas de formação;
- Disciplinas integradoras;
- Estágio Curricular Supervisionado;
- Atividades complementares.

2 O Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular, de acordo com a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior, profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O Estágio Curricular deve ser planejado, executado, acompanhado e avaliado segundo os projetos político-pedagógicos dos cursos, buscando constituir um

instrumento de integração teórico/prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano.

O Estágio Curricular visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

No curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática modalidade EJA, o estágio curricular supervisionado corresponde a 200 horas no total.

Integrando a proposta pedagógica dos cursos técnicos e de caráter obrigatório o estágio curricular supervisionado é desenvolvido a partir do segundo semestre do segundo ano do curso e é acompanhado por um professor supervisor e um professor-orientador. O estágio curricular não obrigatório pode ser realizado pelo aluno a qualquer tempo.

O processo de acompanhamento e avaliação desta atividade possui os seguintes mecanismos:

- Plano de trabalho devidamente aprovado pelo professor supervisor de estágio e pelo professor-orientador, quando necessário;
- Reuniões do aluno com o professor supervisor e/ou orientador;
- Visitas à empresa por parte do professor-orientador;
- Relatório do estágio supervisionado.

Após a realização do estágio, o aluno deverá, atendendo aos prazos estabelecidos em calendário acadêmico, apresentar o relatório final para ser avaliado e, com o trabalho final do curso aquele servirá como requisito a ser considerado para aprovação final do curso (IFG, 2014).

3 O Colégio Estadual Maria Abadia Salomão

O Colégio Maria Abadia Salomão está localizado na Rua JK, Setor Presidente Kennedy na cidade de Luziânia-GO e foi inaugurado em 18 de fevereiro de 2008. A escola pertence a rede pública e vinculada a Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Há nas escolas turmas do ensino fundamental segunda fase e também turmas do ensino médio. Possui 12 salas de aula convencionais com capacidade para 40

(quarenta) alunos, 02 (dois) laboratórios, sendo um de informática e outro de ciências e também 01 (uma) biblioteca. Atualmente o CEMAS como é conhecido o Colégio Estadual Maria Abadia Salomão, possui 855 alunos e alunas em dois turnos (matutino e vespertino) e conta ainda com 27 professores. A atual diretora da escola é a professora Maria Imaculada de Oliveira.

4 O Estágio Curricular Supervisionado no CEMAS

As atividades de estágio curricular supervisionado no CEMAS foram iniciadas em junho de 2018, através de um convênio firmado entre a Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás de Luziânia e o Instituto Federal de Goiás campus Luziânia. O primeiro contato com a direção da escola foi realizado através do professor Me. Wendell Bento Geraldês que atua no curso Técnico Integrado de Manutenção e Suporte de Informática, modalidade EJA, nas disciplinas de Organização e Manutenção de Computadores I e Fundamentos da Computação.

Após o primeiro contato, foi agendada uma reunião entre a direção do CEMAS e a coordenação do curso técnico do IFG campus Luziânia. A professora Esp. Giselle Alves Dias de Sousa atual coordenadora do curso técnico e o professor Me. Wendell Bento Geraldês estiveram na reunião com a professora Maria Imaculada de Oliveira e apresentaram a ela a proposta de estágio curricular supervisionado. A proposta consistia em realizar uma intervenção no laboratório de informática da escola, revitalizando os computadores e também a rede local.

Ao visitar o laboratório de informática os professores constataram que todos os computadores estavam amontoados nos fundos da sala e aparentemente não estavam funcionando. Em seguida foram selecionados os alunos e alunas entre os estudantes interessados em participar do estágio curricular supervisionado no CEMAS. Cinco alunos e alunas foram escolhidos para atuar na escola no período de junho de 2018 a novembro de 2018. A relação dos estudantes selecionados é a seguinte:

- Eliane dos Santos Ribeiro - 3.º ano;
- Elisângela Botelho da Silva - 3.º ano;
- Leandro Antônio Cassimiro - 2.º ano;
- Manoel Augusto dos Santos Ferreira - 3.º ano;

- Webert Alves dos Santos - 2.º ano.

Ficou definido que os alunos e alunas fariam o estágio curricular supervisionado em três encontros semanais, na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, com duração de 3 horas, de 14h00 até 17h00. O professor Me. Wendell Bento Geraldês foi escolhido como supervisor e orientador dos(as) estagiários e estagiárias. O estágio teve início no dia 18 de junho de 2018 com término previsto para o dia 07 de novembro de 2018. Nos primeiros encontros os alunos e alunas montaram os gabinetes, teclado, mouse e estabilizador nas bancadas do laboratório e ligaram um a um. Aqueles que não ligavam foram separados dos demais para avaliação do problema (Figura 1). Este levantamento foi importante pois não havia qualquer informação sobre as condições do laboratório de informática que pudessem subsidiar as ações em relação a manutenção do mesmo.



Figura 1: Organização do Laboratório de Informática Fonte: autor

Foram encontrados no laboratório 09 (nove) computadores do pregão 038/2006 do programa PROINFO do Ministério da Educação, da marca Positivo. Destes 04 (quatro) foram consertados e 5 (cinco) estavam em funcionamento (Figura 2).



Figura 2: Computadores do pregão 038/2006 Fonte:autor

Também foram encontrados no laboratório 09 (nove) computadores do pregão 083/2008 do Ministério da Educação, da marca Positivo. Estes computadores possuem uma configuração especial chamada multiterminal que transforma um computador em 3 terminais independentes. Destes, foram consertados e estão em funcionamento 5 (cinco) computadores (Figura 3).



Figura 3: Computadores do pregão 083/2008 Fonte:autor

Além dos computadores já citados, foram adicionados ao laboratório 06 (seis) máquinas que estavam servindo a escola em outros departamentos e foram cedidas após a chegada de novos computadores (Figura 4).



Figura 4: Computadores adicionados ao Laboratório de Informática. Fonte: autor

Após a manutenção corretiva dos computadores e sua instalação nas bancadas, foi instalado nos mesmos o sistema operacional Linux Educacional 6.0 do Ministério da Educação. A instalação foi realizada nos computadores do 083/2008, estes computadores possuem uma configuração de multiterminal. A instalação do sistema operacional serviu para configurar os computadores multiterminais e disponibilizar softwares educativos aos alunos da escola. Devido a sua configuração antiga, os computadores do pregão 038/2006 receberam a instalação do Linux Educacional 3.0.

Após a instalação do sistema operacional nos computadores, os alunos de estágio fizeram a manutenção física da rede local, foram encontrados dois switches no laboratório, o primeiro da marca D-link, modelo DES/1016D possuía apenas uma porta queimada e está em pleno funcionamento, o segundo da marca Encore, modelo

ENH924-AUT possuía algumas portas queimadas, mas também está em pleno funcionamento.

Os alunos e alunas prepararam alguns cabos para conexão dos computadores à rede local. Os computadores foram conectados as tomadas de rede localizadas embaixo das bancadas e posteriormente foram conectados aos equipamentos já citados anteriormente. A rede local do laboratório foi conectada via cabo ao roteador localizado na secretaria da escola que prove acesso a internet para os computadores conectados a ele.

O laboratório foi entregue à diretora da escola juntamente com uma lista dos computadores que não estavam funcionando e o motivo.

Considerações Finais

O impacto e a transformação na vida do estudante é algo que apenas a educação pode proporcionar. Em seus diferentes níveis e modalidades ela pode trazer vários benefícios que não se limitam apenas a construção do conhecimento. A inserção social e a consciência da cidadania são fatores que proporcionam ao estudante uma visão mais clara da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo tentar corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização (CARDOSO; PASSOS, 2016).

Neste contexto toda a ação ou projeto pedagógico que possa incluir o estudante do EJA na sociedade que o cerca é de suma importância. O estágio curricular supervisionado realizado com os estudantes do curso técnico em Suporte e Manutenção de Computadores na escola estadual Maria Abadia Salomão proporcionou além da experiência profissional necessária, a consciência do papel de cada um deles na sociedade. Valores como solidariedade, cooperação, trabalho em equipe e empatia foram amplamente difundidos durante os meses em que o estágio foi realizado.

A experiência mostrou que pode e merece ser replicado em outras escolas e ainda como é possível aliar conhecimento técnico e cidadania.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, Schneider Pereira et al. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Luziânia: IFG, 2017. 64 p.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente.** Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 10, n. 01, p.01-10, 06 dez. 2016. Disponível em: <<https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-eadultos-e-a-formao-docente>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

IFG. Constituição (2014). **Resolução nº 057, de 17 de novembro de 2014.** Dispõe sobre o regulamento de estágio curricular dos cursos de educação profissional técnico de nível médio e do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, GO, 17 nov. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 689–704, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content%20&view=article&id=12288&Itemid=562>. Acesso em: 8 jun. 2019.

**SABERES CIENTÍFICOS E
PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS:
ALGUMAS REFLEXÕES
EPISTEMOLÓGICAS**

Vilma de Oliveira Brito

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

SABERES CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ALGUMAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS ¹⁵

Vilma de Oliveira Brito

vilmaffmbrito@gmail.com

Mestranda em Educação na linha de pesquisa em Ciências e Educação em Matemática (PPGE/UFMT) 2020/2021. Como pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa do laboratório de pesquisa e Ensino de Química – LabPEQ. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (2007). Atualmente atuo como professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em exercício na escola Estadual Professora Arlete Maria da Silva. Membro do Conselho Deliberativo Escolar (CDCE) no biênio 2019/2020. Participação no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade – GEPECI(UNIFESSPA), desde de 2020 na linha de pesquisa – Formação de Professores e Educação Básica. Tenho experiência em Biologia e Ciências da Natureza. E-mail vilmaffmbrito@gmail.com

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

marceldamascenoribeiro@gmail.com

Pós-doutorando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG). Doutor em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC/UFMT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); graduado em Licenciatura em Química pela UFMT. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, do curso de Licenciatura em Química, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); e da Sociedade Brasileira de Ensino de

¹⁵ Este artigo foi publicado em uma primeira versão nos anais do Seminário Educação Intercultural e Direitos Humanos em Tempo de Pandemia (SEMIEDU 2020) – Cuiabá, MT, Brasil – 25 a 28 de outubro de 2020.

Química (SBEnQ). Representante docente no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da UFMT. Coordenador do PIBID Química Campus Cuiabá, UFMT (2020). É pesquisador na área de Educação em Ciências, atuando nas seguintes Temáticas de Pesquisa: Educação em Ciências; Formação inicial e continuada de professores; Desenvolvimento profissional de professores; Políticas Educacionais; Pesquisa Narrativa; Ensino de Química e Ensino de Ciências). E-mail: marceldamascenoribeiro@gmail.com.

Resumo: Este artigo trata do estudo sobre Formação de Professores relacionados aos saberes profissionais dos professores de Ciências que atuam na Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Tem-se como objetivo verificar como Bachelard nos ajuda a refletir e compreender as bases epistemológicas que subjaz os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo de professores de Ciências. Ainda na perspectiva do professor que analisa sua prática a partir do conhecimento da História do Ensino de Ciências e a importância de se compreender a mesma. Assume-se a metodologia da abordagem qualitativa, partindo dos pressupostos da Pesquisa Bibliográfica como procedimento, pois consiste na etapa inicial desse trabalho científico com o objetivo de reunir reflexões e estudos teóricos que servirão de base para a construção da investigação proposto na pesquisa dissertativa em curso. Para o procedimento de análise de dados adota-se a Análise Textual Discursiva. Os saberes articulados um ao outro podem conduzir o docente a um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática, possibilitando uma autoavaliação na sua formação e condições de melhorias sobre o processo formativo inicial de professores de Ciências da Natureza. Portanto, a partir da construção desse diálogo, pode-se esperar que, contribuições na formação de professores de Ciências com sustentações epistemológicas mais frutíferas e atualizadas da história da ciência.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores; Epistemologia; Educação em Ciências.

Abstract: This article deals with the study on Teacher Education related to the professional knowledge of Science teachers who work in Basic Education in the State of Mato Grosso. It aims to verify how Bachelard helps us to reflect and understand the epistemological bases that underlie the scientific and pedagogical knowledge of science teachers' content. Still from the perspective of the teacher who analyzes his practice from the knowledge of the History of Science Teaching and the importance of understanding it. The methodology of the qualitative approach is assumed, based on the assumptions of Bibliographic Research as a procedure, as it consists of the initial stage of this scientific work with the objective of gathering reflections and theoretical studies that will serve as a basis for the construction of the research proposed in the ongoing research. For the data analysis procedure, Discursive Textual Analysis is adopted. The knowledge articulated to each other can lead the teacher to a critical and reflective look at their practice, allowing for a self-assessment in their training and conditions for improvements on the initial formative process of teachers of Natural

Sciences. Therefore, from the construction of this dialogue, it can be expected that contributions to the training of Science teachers with the most fruitful and up-to-date epistemological supports in the history of science.

KEYWORDS: Teacher Education; Epistemology; Science Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma reflexão do projeto de pesquisa em desenvolvimento no ano de 2020, em nível Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), campus Cuiabá, na linha de Educação em Ciências, intitulado – *Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo de Ciências Naturais Expressos por Professores de Várzea-Grande - MT*. Trabalho este que tem como objetivo analisar os *Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo de Ciências Naturais subjacentes à Docência de Professores das séries finais do Ensino Fundamental* para compreender melhor a base de conhecimento indispensável à atuação profissional dos profissionais em Educação em Ciências.

Esse recorte constitui-se num estudo reflexivo sobre os fundamentos da epistemologia de Gaston Bachelard, com ênfase na epistemologia histórica no intuito de verificar como Bachelard nos ajuda a refletir e compreender as bases epistemológicas que subjaz os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo de professores de Ciências.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Meu percurso como professora investigadora em Educação na linha de pesquisa em Educação em Ciências e Educação em Matemática possibilitou-me perceber que é um desafio compreender as bases epistemológicas que subjaz os saberes científicos e pedagógicos de professores de Ciências.

Para iniciarmos essa discussão se faz necessário compreender o significado da palavra *Epistemologia* que de acordo com Boavida e Amado (2006) é composta por dois vocábulos gregos: *epistemé* e *lógos*. *Epistemé*, ou saber, que era por Platão

oposto a doxa ou opinião, significa inteligência, conhecimento, saber seguro, ciência; *logos* significa entre muitas outras coisas, razão, palavra, expressão, proposição, discurso, tratado, etc. Epistemologia é, pois, o estudo sobre o conhecimento em geral e mais especificamente, sobre o conhecimento científico. Trata-se de um olhar reflexivo e crítico sobre as Ciências, ou seja, um saber elaborado, sistematizado que questiona o processo pelo qual uma Ciência se constitui como tal.

Considerando esses conceitos, de onde surgiu a palavra epistemologia? Foi usada pela primeira vez por Platão, onde ele se opunha à crença ou opinião ao conhecimento. A crença é um ponto de vista subjetivo, e o conhecimento é crença verdadeira e justificada. Assim, para Platão o conhecimento é o conjunto de todas as informações que descrevem e explicam o mundo natural e social que nos rodeia.

Compreendo também que o conceito de epistemologia enquanto Ciência tem provocado oscilação entre aqueles que defendem o empirismo: o conhecimento deve ser baseado na experiência, ou seja, no que for apreendido durante a vida. Aqueles que defendem o racionalismo, que prega que a fonte do conhecimento se encontra na razão, e na experiência. E ainda aqueles que defendem uma interação entre o empirismo e o racionalismo.

Além dessa oscilação entre os defensores do empirismo e racionalismo temos diversas teorias que fundamentam o conhecimento humano e seus respectivos pesquisadores, tais como: Japiassu - as epistemologias: vivas e significativas; Husserl – fenomenológica; Piaget – construtivismo e estruturalismo; Bachelard - a histórica; Foucault - a arqueológica; Popper - a racionalismo crítico; Habermas - a epistemologia crítica, para citar alguns.

Para refletir sobre o desafio em compreender as bases epistemológicas que subjaz os saberes científicos e pedagógicos de professores de Ciências, neste artigo opta-se por utilizar como base teórica desta investigação: os fundamentos da epistemologia de Gaston Bachelard, com ênfase na epistemologia histórica. Um dos eixos que nos possibilita compreender a epistemologia de Gaston Bachelard e seu confronto com o neopositivismo. Epistemologia esta que possa gerar, a posteriori, reflexões acerca da presença de diferentes concepções epistemológicas sobre a natureza das Ciências e da atividade científica nas práticas pedagógicas de professores de Ciências.

A EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA DE BACHELARD

Bachelard foi um dos primeiros filósofos contemporâneos a criticar a imagem tradicional de Ciência, ou seja, a visão empírico-indutivista. A epistemologia de Bachelard nega veementemente o empirismo, pois sua construção epistemológica é marcada por ruptura entre a velha e a nova ciência (JAPIASSU, 1976). Sua epistemologia evidencia a descontinuidade. Seu pensamento se baseia na importância da retificação do erro, ideia essa presente, em grande parte de suas obras dedicadas às Ciências.

Para Bachelard o instrumento de análise não era a lógica, mas a história da Ciência concebida como área do conhecimento que investiga e identifica as fases afetivas atravessadas pelo desenvolvimento do saber científico. Para que essa Ciência avançasse, os cientistas teriam que retificar sempre, e em todo momento, um conhecimento anterior em nome do progresso, chamada hoje como história presentista, através de uma historiografia descontinuísta.

A base do trabalho de Bachelard e de seu método de reflexão é a análise da produção do conhecimento sob uma perspectiva histórica. O autor identifica três diferentes períodos de construção do conhecimento: a) Pré-científico, que vai da Antiguidade Clássica até o século XVIII; b) Estado científico, que se estende do final do século XVIII ao início do XIX; c) Novo Espírito Científico, que engloba meados do século XIX até os dias de hoje (BACHELARD, 2005).

Nesses momentos acima citados por Bachelard percebemos que as mudanças de enfoque, objetivos e métodos resultam de um movimento do estudo crítico do passado, isto é, da não repetição de caminhos errados. Assim, o autor propõe uma epistemologia histórica que reconhece seu funcionamento primordial no não continuísmo, no qual a história da Ciência é a história da provisoriedade de seus conceitos e da primazia de seus erros, sendo por meio da retificação destes erros que o pensamento científico tem a possibilidade de evoluir.

Nesse sentido, a história da Ciência avançaria com base em sucessivas rupturas epistemológicas. Uma das principais rupturas seria com o senso comum que para ele

era mera opinião e que a opinião já era a resposta de um problema e o conhecimento viveria das agitações dos problemas. Para Bachelard:

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, uma ampliação dos quadros do conhecimento. Ele julga seu passado histórico condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas falhas históricas. Cientificamente, pensamos o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro; pensamos a experiência como retificação da ilusão vulgar e primeira. (BACHELARD, 1977, p. 112).

Cabe observar que a opinião é um dos primeiros obstáculos a serem superado (BACHELARD, 1996, p. 18). Assim, o autor nos alerta que antes precisamos aprender a formular claramente as questões e considerar, em seguida, as teorias que as responderiam. Então, para promover o avanço do conhecimento era preciso retificá-lo, ou seja, corrigi-lo em nome do progresso da ciência.

HORIZONTES HISTÓRICOS DO ENSINO CIÊNCIAS DA NATUREZA: NA PERSPECTIVA BACHELARDIANA

Ao considerarmos os conceitos epistemológicos de Bachelard percebemos a necessidade de abordar a história da Ciência como processo descontínuo, no sentido de conhecer a história do ensino da Ciência, das suas rupturas e avanços, e a importância de considerar esse processo para o ensino aprendizagem em Ciência nos dias atuais.

Esta área de conhecimento tem se moldado por diferentes tendências educacionais que refletem o momento histórico, político e econômico de cada época. No Brasil, o ensino de Ciências foi introduzido no currículo da Educação Básica como condição da formação do cidadão, e para atender às necessidades do desenvolvimento tecnológico do país, como podemos verificar no levantamento histórico realizado por (RODRIGUES, 2017).

Nas décadas de 1950 e 1960, a substituição da economia agrônoma mercantil por um modelo urbano-industrial, decorrente do desenvolvimento científico-

tecnológico, cedeu espaço para um ensino de Ciências pautado na valorização da participação do aluno no processo de aprendizagem e do método científico nas escolas públicas, antes restrito apenas à classe dominante.

Na década de 70, em virtude das mudanças econômicas, o Brasil amplia o investimento no processo de democratização do ensino, e de forma específica, uma maior abertura do ensino para as classes de menor poder aquisitivo. O que pode ser explicado devido à vivência de uma revolução tecnológica no país e no mundo.

Nesta época, tanto as empresas precisavam de mão-de-obra especializada para ocuparem seu campo de trabalho, quanto à economia necessitava de uma clientela com um grau mínimo do conhecimento científico-tecnológico. Assim, a sociedade das décadas de 60 e 70 passou por uma verdadeira mudança, e a escola por sua vez, tentava acompanhar esse processo.

Nos anos 80, a atenção volta-se ao processo de construção do conhecimento científico pelo aluno, a partir de uma nova concepção de educação com ênfase na corrente construtivista, que enfatiza a realização de pequenos projetos centrados no professor e aluno.

Em 1996 o Ensino de Ciências, além de visar à formação de cientistas, passa a incorporar mais um objetivo prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o de permitir a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, exigindo um currículo que integre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Neste contexto, o ensino de Ciências constitui-se num “espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados” (BRASIL, PCN – Ciências, 2001, p. 25). Os conhecimentos trazidos pela CTS que faz parte do ensino de Ciências possibilitaram, não somente compreender o mundo, mas também transformá-lo a partir de questionamentos críticos e não meramente reprodutor, sendo que é o que Bachelard (1996) denomina de “Espírito científico”.

Para Bachelard (1996), a Ciência possui vários obstáculos que limitam ou até impedem seu progresso, mas os maiores são aqueles inerentes ao próprio ser humano. Ele destaca, dentre vários, a opinião como um dos primeiros obstáculos a serem superados, pois causa uma confusão ao fazer a pessoa colocar suas necessidades acima do conhecimento científico, dando margem a um conhecimento

gerado a partir do senso comum e que permanece como conhecimento empírico, não conseguindo transformar-se em fatos científicos.

Outro autor que nos auxilia nessa reflexão sobre a descontinuidade e rupturas no processo de conhecimento é Morin (2008). Esse expõe em seus estudos epistemológicos a relevância da quebra do paradigma, e mostrar a Ciência como um eterno reflexo da realidade, como se ela não carregasse consigo ideologias que muitas das vezes beneficiam somente uma minoria, como pode ser evidenciado na seguinte afirmativa:

O espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real [...] A evolução do conhecimento científico não se dá unicamente pelo crescimento e extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para a outra[...] A ciência, neste sentido, não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação. (MORIN, 2008, p. 21,22 e 56).

Os estudos e reflexões a partir das teorias de Morin e Bachelard, me levam a pensar que não se pode esperar um ensino neutro ou uma ciência neutra, livre de dogmas e paradigmas. O que precisamos entender é que o processo para a formação do espírito científico baseia-se na desconstrução e reconstrução eterna dos conhecimentos.

Deste modo, o Ensino de Ciências em nosso país é relativamente novo em toda a Educação Básica, e está em fase de construção, pois sua obrigatoriedade destinava-se apenas as duas últimas séries do antigo ginásio, assegurada pela antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Nº 4.024/1961. Porém, com os avanços do conhecimento científico e o advento do movimento escolanovismo e a partir de 1971, com a sua reformulação a partir da Lei nº 5692, as Ciências passam a ter caráter obrigatório em toda a Educação Básica.

Um grande desafio frente ao Ensino de Ciências configura-se na construção dos saberes científicos a partir da formação inicial e continuada, e que está inter-relacionada com prática a partir da premissa que eles desenvolvam um ambiente científico e conseqüentemente um *Espírito científico* para que professores reflitam a importância da Ciência para o Ensino de Ciências.

Como cientistas da educação, precisamos estar sempre permitindo ao nosso espírito científico um livre voo que nos conduza a várias possibilidades de descobertas que possam enfim nos levar ao conhecimento científico. Assim, ao entendermos algumas concepções e paradigmas trazidos pela Ciência e que fazem parte do ensino de Ciências, podemos perceber que há muito a ser discutido, superado e transformado no que concerne à formação inicial, continuada e os reflexos dessas formações na prática do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o professor pode construir na escola, um ambiente científico que possibilita mostrar aos estudantes que a realidade e o conhecimento geram contradições que permitem novas análises, novos questionamentos e novas hipóteses. Esse processo que tem como base o ambiente científico constante é o fio condutor do *Espírito Científico*.

A formação do espírito científico dos professores para o ensino de ciências implica em desconstrução e superação, pelos sujeitos, dos obstáculos que impedem o acesso ao conhecimento científico. É desconstruir saberes para reconstruí-los rompendo com o ensino que prioriza a repetição e a memorização desde a formação inicial a prática docente.

Para Maturana (2001), a beleza da ciência encontra-se exatamente neste aspecto:

A poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses e o curso seguido pela ciência no mundo em que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência [...] nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar desejamos fazer. (MATURANA, 2001, p. 146)

Somos guiados por emoções que influenciam em nossos pensamentos imbuídos interpretações literárias e dos modos fragmentados de raciocínio, faz de nós seres

humanos. Portanto, perceber que podemos impor nossos próprios desejos aos fatos, ao conhecimento é entendermos que precisamos tomar cuidado para controlar estas mesmas emoções; caso contrário, sempre teremos opiniões e não concepções. Ideias só se transformam em fatos científicos quando providos de cientificidade e está só é conseguida a partir do distanciamento do nosso ego.

Neste sentido formar professores de Ciências com preceitos epistemológicos, no intuito de contribuir para compreensão da atividade científica em sua prática educativa, através de um movimento recursivo de crescimento na tentativa de (re) configurar e (re) construir a formação docente, que não mais focalizava em um método científico engessado, rigoroso com resultado preestabelecido para ser considerado verdadeiro, pois a Ciência utilizada sem consciência torna-se a ruína da alma.

Com isso, pode-se pensar em novas propostas de diálogo entre história da ciência e ensino, baseado em perspectivas historiográficas atuais. A partir da construção desse diálogo, pode-se esperar que, contribuições na formação de professores de Ciências com sustentações epistemológicas mais frutíferas e atualizadas da história da ciência.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BACHELARD, G. *Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOAVIDA, J.; AMADO, J. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, primeiro e segundo ciclo*. Brasília: 2001.

JAPIASSU, H. F. *Para ler Bachelard*. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

RODRIGUES, C. C.. *Ensino de Ciências e formação de professores: Limites, Desafios e Possibilidades no Curso de Pedagogia*. Orientadora: Lucinete Gadelha da Costa. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) - UEA, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

**“QUEM SOU EU? QUEM SOMOS
NÓS”: A IMPORTÂNCIA DA
APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO
PARA O CONHECIMENTO
PRÉVIO DOS/AS DISCENTES NO
ENSINO MÉDIO**

Kleberson Almeida de Albuquerque

Máira Bianca Sarmanho

Edimilson Barbosa Barros

Adriana Machado de Vasconcelos

Vergas Vitória Andrade da Silva

“QUEM SOU EU? QUEM SOMOS NÓS”: A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS/AS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO

Kleberson Almeida de Albuquerque

Professor da Educação Básica no Município de Ananindeua e Mestrando em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Contato: klebersonalbuquerque@gmail.com

Máira Bianca Sarmanho

Graduada em Serviço Social pela Faculdade Metropolitana da Amazônia – FAMAZ. Contato: mairabianca11@gmail.com

Edimilson Barbosa Barros

Graduando em Ciência Sociais na Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: edimilsonbarros2@gmail.com

Adriana Machado de Vasconcelos

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: adrianamvasconcelos@gmail.com

Vergas Vitória Andrade da Silva

Professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da UFPA. Doutora em Ciências Sociais. Contato: vergas@ufpa.br

RESUMO

Os/as estudantes são diferentes entre si e adquirem conhecimentos de formas diversas. Por isso, é importante realizar uma análise criteriosa e aprofundada das turmas em que o/a professor/a ministrará aulas, visando identificar as identidades individuais e sociais, bem como suas relações. Trata-se de um expediente fundamental para orientar o/a docente na revisão do plano de aula e do seu planejamento semestral, para, assim, obter um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Partindo desta compreensão, esta pesquisa pretende apresentar a

importância da aplicação de um questionário, denominado *Quem sou eu? Quem somos nós?* para conhecimento prévio dos/as discentes. Ele foi aplicado em marco de 2019, pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica do Núcleo de Sociologia, da Universidade Federal do Pará/UFPA, nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação (EA/UFPA). O referido questionário foi composto por 10 blocos de perguntas fechadas e 24 perguntas semiabertas. A análise desses dados foi feita à luz das contribuições teóricas dos autores Paulo Freire (1987; 1996; 2012) e José Libâneo (2013). Como resultado, a pesquisa demonstrou a importância da elaboração e utilização deste questionário para subsidiar os planejamentos bimestrais e as aulas de sociologia, pois com a definição do perfil dos/as alunos/as do primeiro ano, pôde-se perceber suas necessidades, dificuldades, seus gostos, costumes, suas características socioculturais, ou seja, os resultados possibilitaram um planejamento adequado para que os/as alunos/as fossem atendidos conforme suas especificidades, permitindo assim propostas de planos de intervenção de acordo com as dificuldades enfrentadas. Ademais, foram verificadas as possibilidades para desenvolvimento de novas didáticas de ensino e a sua influência para a elaboração do planejamento bimestral da professora.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Conhecimentos prévios; Questionário.

ABSTRACT

Students are different and acquire knowledge in different ways. Therefore, it is important to carry out a careful and in-depth analysis of the classes in which the teacher will teach classes, aiming to identify the individual, social identities, as well as their relationships. It is a fundamental expedient to guide the teacher in the revision of the lesson plan and its semiannual planning, so as to obtain a more significant teaching-learning process. Based on this understanding, this research intends to present the importance of applying a questionnaire, called *Who am I? Who are we?*, for the students' prior knowledge. It was applied in March 2019, by the scholarship holders of the Programa Residência Pedagógica of the Sociology Center, of the Universidade Federal do Pará, in the first year classes of the High School of the Escola de Aplicação da UFPA. The questionnaire was composed of 10 blocks of closed questions and 24 semi-open questions. The analysis of these data was made in the light of the theoretical contributions of the authors Paulo Freire (1987; 1996; 2012) and José Libâneo (2013). As a result, the research demonstrated the importance of preparing and using this questionnaire to support bimonthly planning and sociology classes, because with the definition of the profile of the first year students, it was possible to perceive their needs, difficulties, their tastes, customs, its socio-cultural characteristics, that is, the results enabled an adequate planning for the students to be attended according to their specificities, thus allowing proposals for intervention plans according to the difficulties faced. In addition, the possibilities for developing new teaching didactics and their influence on the preparation of the teacher's bimonthly planning were verified.

KEYWORDS: Pedagogical Residence; Previous knowledge; Quiz.

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na linha dos trabalhos que buscam compreender a importância atribuída a ferramentas pedagógicas cujo propósito é conhecer o contexto social e cultural dos/discentes¹⁶. Questões ligadas a este debate têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores (FREIRE, 1987, 1996, 2012; LIBÂNEO, 2013; SARMANHO *et. al.* 2019; TURRA *et. al.* 1975; ALBUQUERQUE, 2020). Comumente, essa literatura defende a tese segundo a qual o conhecimento prévio dos/as discentes é algo da qual não se pode prescindir, sobretudo, quando se almeja tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativos para os/as educandos/as. Quanto a este argumento, parece não haver controvérsias. É consenso entre os profissionais da educação que apreender as identidades individuais e sociais dos/as discentes é fundamental para a prática educativa emancipadora.

É comum para os professores de educação infantil produzir diagnósticos sobre o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, porém no ensino médio o que de *praxe* acontece é apenas a rotulação de alunos/as em notas ou conceitos sem levar em consideração a diversidade individual e social apresentada na sala de aula. A este respeito, Sarmanho *et. al.* (2019, p. 303) corrobora como nosso tema quando afirma que os seres humanos se relacionam de maneiras diversas, possuem histórias de vidas diferentes e um processo cultural/social diversificado. Na mesma linha de argumentação, Turra *et. al.* (1975, p. 28) ressalta a importância do professor conhecer, primeiramente, a realidade na qual está inserido seu aluno/a, para que em seguida possa planejar adequadamente as tarefas que atenderão às necessidades deste estudante.

Da mesma sorte, Albuquerque (2020) aponta a importância de se identificar um perfil dos/as alunos/as como algo fundamental para compreender aptidões e insatisfações. Na proposta do referido autor, é necessário realizar uma pesquisa que

¹⁶ O interesse por esse tema surgiu a partir da inserção dos autores deste trabalho no campo de estágio e na interação nas aulas de Sociologia ministrada pela professora Dr^a Vegas Vitória. No primeiro dia de aula a professora apresentou aos residentes um questionário, construído por ela, para tomar conhecimento das turmas que ela iria ministrar aula, a pós a aplicação do questionário nas turmas 101, 102, 103 e 104 da EA/UFPA, os residentes, juntamente com a professora, fizeram a tabulação dos dados e analisaram de forma qualitativa e quantitativa os dados, resultado na elaboração de um relatório grupal e em propostas de intervenções imediatas, além da revisão do plano de aula e planejamento bimestral.

apreenda a natureza dos desafios enfrentados no ensino de sociologia, apontando a necessidade de se pensar uma educação que envolva a realidade dos/ discentes no processo de ensino aprendizagem. Para Albuquerque (2020, p. 355), todos devem ter um papel ativo, onde se “instrumentalize os educandos por meio, não mais de uma mera transmissão de conteúdo, mas do estranhamento do mundo, da criticidade e olhar sociológico existente na formação em ciências sociais”, para assim, tomando espaço na vida prática dos estudantes, não seja mais vista como desnecessária, mas de suma importância para a criticidade necessária para a vida em sociedade.

Aliás, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9394/96, traz em seu texto base, elementos que corroboram com os argumentos defendidos neste trabalho. Ela preconiza em seu artº 1º, inciso 2º, o vínculo da educação escolar com as relações sociais: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”; e no art.º 3º, está descrito na LDB, que o ensino será ministrado observando os seguintes princípios: “[...] valorização da experiência extraescolar [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]”. E, por fim, afirma que o ensino médio deve ter por finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

A garantia na LDB da formação continuada para professores da educação básica está relacionada à constante necessidade deste aprimoramento contínuo, visando o bom desempenho e boa formação para este profissional, pois, mesmo tendo conhecimento amplo sobre o assunto a ser apresentado em sala de aula é necessário também ter conhecimento de: para quem está aula está sendo preparada? Compreendendo que não se refere apenas à faixa etária e localização espacial, mas sim em especificidades que define o perfil dos/as alunos/as.

Arendt (2007, p. 13), ao afirmar que “jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa. Como se tratasse de problema para os quais só existe uma solução”, provoca reflexões crítica ao olhar para a complexidade na qual a educação formal está envolta, pois, partindo desta reflexão, compreende-se que não se pode afirmar, de forma genérica, que todos/as os/as estudantes desenvolverão seus conhecimentos de maneira igual. Desta forma, é importante então, uma análise mais criteriosa e aprofundada da identidade individual

e social e suas relações dos estudantes, de maneira que propicie uma aprendizagem significativa.

Com o suporte dessa perspectiva teórica, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do questionário “*Quem sou eu? Quem somos nós?*”, desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica, durante as aulas de sociologia, como requisito para se conhecer os/as discentes. Esta experiência pedagógica teve como principal desígnio *escutar* os/as alunos/as das turmas da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA. Esse interesse se coaduna com a perspectiva teórica dos autores Paulo Freire (1987; 1996; 2012) e José Libâneo (2013). Por isso, a aplicação do questionário buscou, sobretudo, apreender as formas de *Leitura de mundo* dos/as educandos, bem como suas *diferenças individuais, sociais e culturais*. Esta experiência pedagógica, ao fim e ao cabo, tinha a meta de tornar as aulas de sociologia mais *dialógicas*, essência de uma prática educativa libertadora. Tal experiência será nosso objeto de análise.

Por fim, este trabalho está estruturado em duas seções, além da introdução e considerações finais. A primeira discute alguns elementos do campo de estudo sobre contexto discente, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. A segunda seção, além de pormenorizar os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados sobre os conhecimentos prévios dos/as discentes, discute e analisa os resultados do questionário “*Quem sou eu? Quem somos nós?*”, afirmando que seu emprego trouxe dividendos importantes, caros ao processo de ensino-aprendizagem em sociologia.

COMPREENDER O CONTEXTO DISCENTE: UM BREVE DEBATE TEÓRICO

O campo de discussões que orienta este artigo está em sintonia com uma agenda teórico-metodológica dos estudos freirianos. Basearemos nossa análise à luz das perspectivas segundo a qual se afirma que: 1) *ensinar exige saber escutar* (FREIRE, 1996); 2) *identidade cultural e educação* se relacionam (FREIRE, 2012) e 3) *a dialogicidade é essência da educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1987). Ademais, este estudo é tributário da abordagem cuja premissa, discutida pelo José Libâneo (2013), reitera a necessidade de se investigar, as características individuais

e grupais dos/as alunos/as, tendo em vista identificar fatores que influenciem a aprendizagem e o estudo das disciplinas. É, portanto, partindo desse arcabouço teórico que este estudo toma o questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* como objeto de estudo e análise.

Não à toa, Paulo Freire (1996), em sua pedagogia da autonomia, afirma que *ensinar exige saber escutar*. A experiência pedagógica, aqui discutida, pretendeu atender a essa demanda, qual seja: através do questionário, almejávamos ouvir os/as alunos/as antes mesmo do início das aulas. Afinal,

“se o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 1996, p. 127)

Decerto, é sabendo ouvir suas histórias, que nós professores/as aprenderemos a falar e, sobretudo, entender nossos/as alunos/as. É escutando que aprendemos a dar aulas significativas aos sujeitos educandos. Por isso, aquele que “escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1996, p. 128)

O processo de *escuta* ao discente é tomado por nós como fundamental, pois assim é possível se aproximar do universo dos discentes, sem com isso ter a ingenuidade que esse processo se esgota, ao contrário, ele exige tempo, disponibilidade e continuidade. Se ensinar exige saber escutar, é porque esse expediente permite algo caro aos educadores: *respeito à diferença e à leitura de mundo do educando*. Por isso, Freire (1996, p. 135) alerta quanto ao que é o ouvir. Para ele, escutar é algo “que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um”. Escutar, no sentido discutido por esse autor, “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 135).

Num contexto de aprendizagem, particularmente em sociologia, conhecer as diferenças dos/as discentes é ter à disposição a possibilidade da aceitação e do respeito aos educandos/as, sem o que a *escuta* não se pode ter. Foi neste sentido que Paulo Freire (1996, p. 136) afirmou

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito não é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

Se não consigo ouvir e/ou falar com os educandos/as, não os compreendo e, com isso, comprometo o processo de ensino-aprendizagem. Só é possível diálogo quando o educador respeita e aceita os discentes como iguais dentro da diferença. A este ponto, é importante sinalizar que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 78). O que interessa reter, conforme a abordagem freiriana, é que sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Essa perspectiva é central e orientou as premissas que inauguraram a necessidade da formulação de um questionário, visando ouvir/falar/conhecer os discentes da 1ª série da EA/UFPA. A este respeito, podemos perguntar: como é possível dialogar com quem não conhecemos? Mais uma vez, é possível defender a importância de se levantar questões sobre as identidades individuais, sociais e culturais dos educandos, pois assim é possível apreender suas formas de *ler de mundo*. Afinal, “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1996, p. 139). O educador precisa estar atendo a leitura de mundo de seus discentes pois ela revela “a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 139).

Neste mesmo nível de argumentação, Paulo Freire (2012) afirma que as questões em torno das relações entre identidade cultural e a prática educativa são cruciais na medida em que se impõe a todos os sujeitos da educação, pois, para Freire (2012, p. 99), “a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem”. Neste sentido, é evidente a importância da identidade de cada um

de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E, sobretudo, da identidade

entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repetamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas (FREIRE, 2012, p. 101).

Com essa defesa, Freire (2012) nos convida a pensar na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa. Afinal, é inviável que o trabalho do educador possa se realizar num contexto “que se pense teórico, mas, ao mesmo tempo, faça permanecer tão longe do e indiferente ao contexto concreto, ao mundo imediato da ação e da sensibilidade dos educandos” (FREIRE, 2012, p. 105). Para Freire (2012), os docentes precisam conhecer o mundo dos educandos com quem trabalham, precisam apreender suas linguagens, os saberes que adquiriram independentemente da escola, o universo de seus sonhos. Ademais,

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico (FREIRE, 2012, p. 105)

Guardada as devidas proporções, o questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* buscou apreender, minimamente, o contexto concreto dos discentes da EA/UFPA, pois entendemos que compreender a realidade contextual dos alunos é central para um melhor exercício da prática docente. A este respeito, José Libâneo (2013) corrobora com o debate e afirma que investigar as características individuais e grupais dos alunos, é ter acesso aos fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-los. Entre tais fatores, Libâneo (2013, p. 237) cita,

as condições prévias dos alunos para enfrentar a matéria, o tipo de relacionamento entre o professor e alunos, e entre os alunos, as características socioculturais dos alunos, a linguagem do professor e dos alunos, as experiências vividas no meio familiar e social, a percepção positiva ou negativa em relação à escola e ao estudo etc.

Esses dados são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. É crucial ter em mente que para “extrair da observação dados que permitam um melhor conhecimento dos alunos individualmente e da classe como grupo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter uma atitude criteriosa” (LIBÂNEO, 2013, p. 238). Neste sentido, o docente não pode lidar com pré-noções ou conclusões apressadas. Conforme Libâneo (2013, p. 238), é necessário “observar os alunos em várias situações, de forma que o resultado da observação não seja mera opinião, mas uma avaliação fundamentada”. Partindo daí, a experiência pedagógica, objeto de estudo deste trabalho, pretendeu ser um instrumento norteador de nossas ações em sala de aula. O questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* serviu como um mapa que nos deu, mesmo que minimamente, um acesso ao mundo dos discentes.

QUEM SOU EU? QUEM SOMOS NÓS? RESULTADOS E DISCUSSÕES

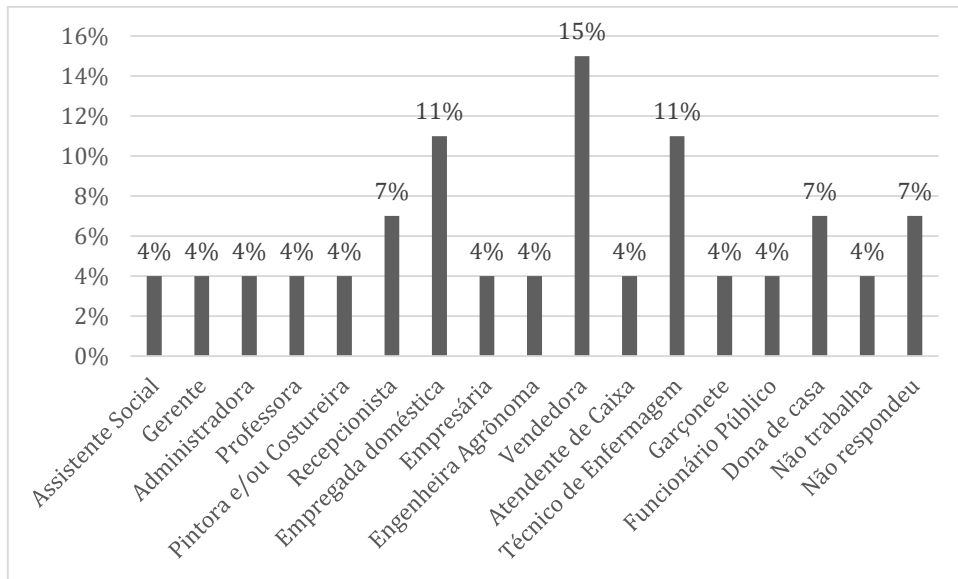
O questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* direcionou a formação deste trabalho, cujo objetivo circunda a vital importância desta ferramenta para se ter o conhecimento prévio das turmas acerca da formação da identidade individual e social e suas relações. Frente a isto, Libâneo (2012, p. 229) aponta que a “verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento das condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem; a linguagem usada nesse meio e as condições de vida e de trabalho” deste aluno. Foi na busca por conhecer os condicionantes socioculturais e materiais dos discentes das turmas da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA que levamos a termo a aplicação desse questionário.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, podendo conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, indo de acordo com o que o pesquisador deseja resultar. O autor também aponta como vantagens do questionário a possibilidade de atingir grande número de pessoas, anonimato das respostas, possibilidade destas quando julgarem mais conveniente e não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para desvelar o universo social e cultural dos discentes, este estudo seguiu um caminho metodológico que apresentou um viés qualitativo e quantitativo, da aplicação do questionário com perguntas formadas por 10 blocos de perguntas fechadas e 24 perguntas semiabertas e para nortear o teórico foi usado da revisão bibliográfica, o qual serviu como base para a discussão dos resultados encontrados. Baseou-se numa coleta de dados realizada durante em 2019, no contexto de início das aulas. Esse levantamento foi organizado pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica do Núcleo Sociologia. A base empírica da amostra envolveu 120 estudantes, com uma média de idade que varia entre 15 e 17 anos, contemplando todas as turmas da 1ª série do ensino médio. Embora os dados coletados cubram o universo das quatro turmas: 101, 102, 103 e 104, elegemos para expor, neste trabalho, o resultado referente à turma 104. Ela foi escolhida aleatoriamente.

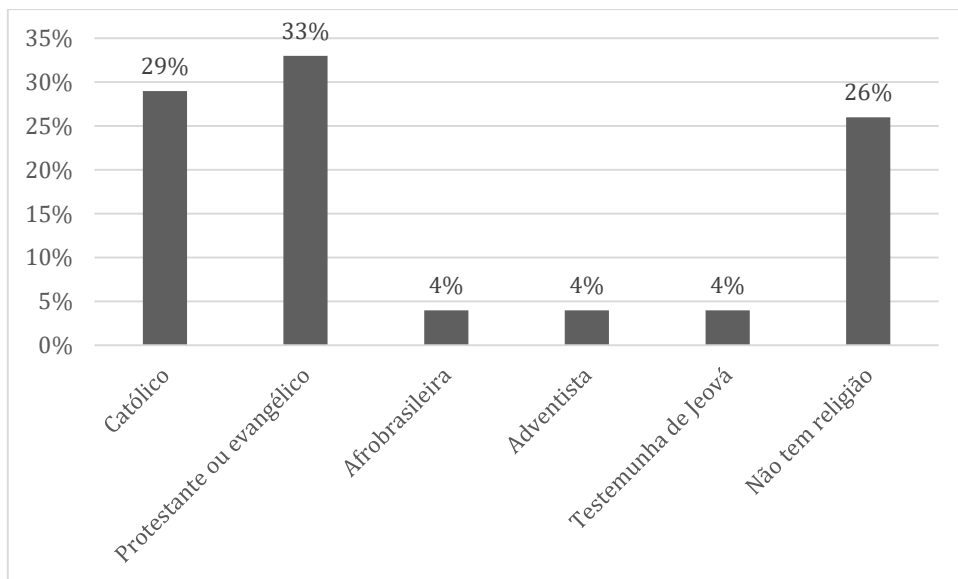
A natureza dos dados que serão apresentadas nesta seção, caros aos desígnios deste trabalho, refere-se, sobretudo, a 1) Profissão da mãe e religião do/a discente (ver Gráfico 1 e 2 abaixo); 2) Perfis em redes sociais e estilo de música preferido (ver Gráfico 3 e 4 abaixo); 3) Acesso a bens culturais como: cinema e teatro (ver Gráfico 5 e 6 abaixo) e 4) Hábitos de leitura (ver Gráfico 7 abaixo). Selecionamos esses quatro eixos com vistas a apresentar um breve panorama sobre a experiência pedagógica por nós empreendida. Conhecer/ouvir/compreender os alunos por meios desses dados foi fundamental para o desenvolvimento das aulas de sociologia, além de ter sido uma vivência bastante significativa para os bolsistas do Programa Residência Pedagógica. Passemos, doravante, a observar os gráficos sobre as identidades individuais e sociais dos discentes.

Gráfico 1: Profissão da mãe do/a discente



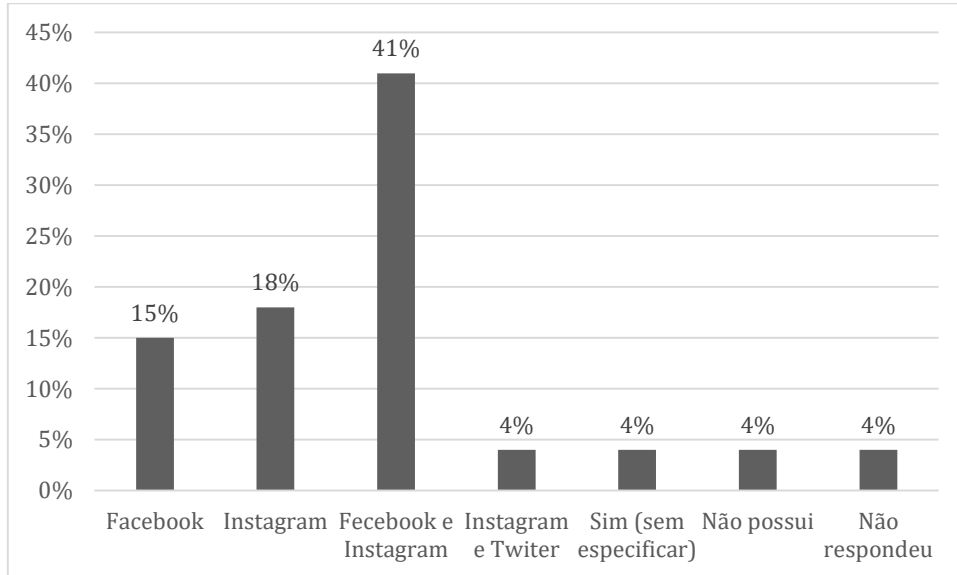
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 2: Religião dos/as discentes



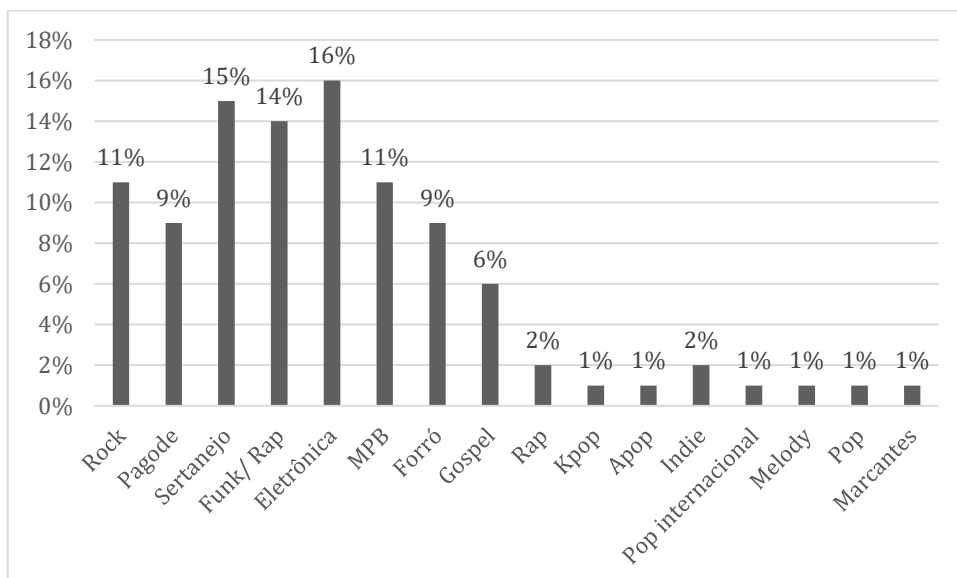
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 3: Perfis em redes sociais



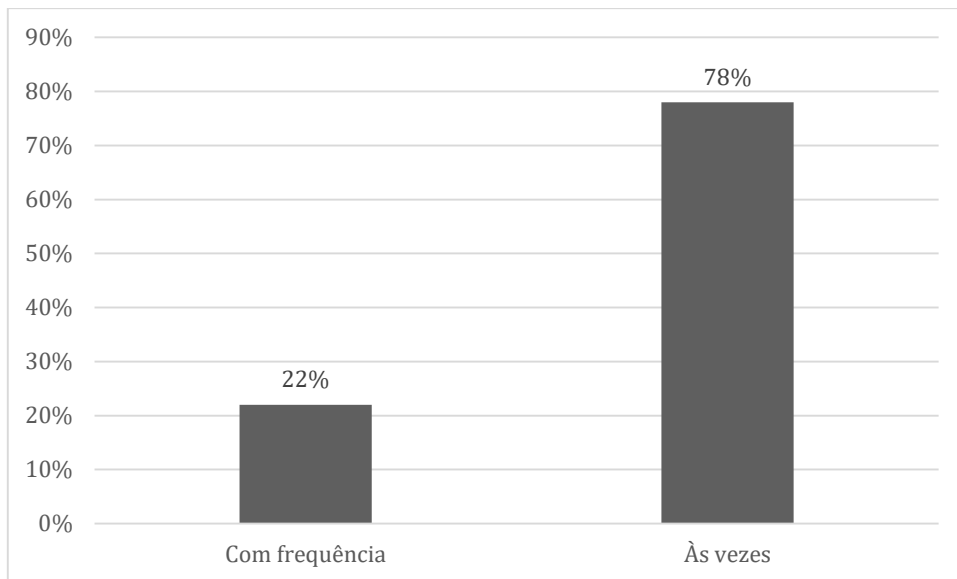
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 4: Estilo de música preferido



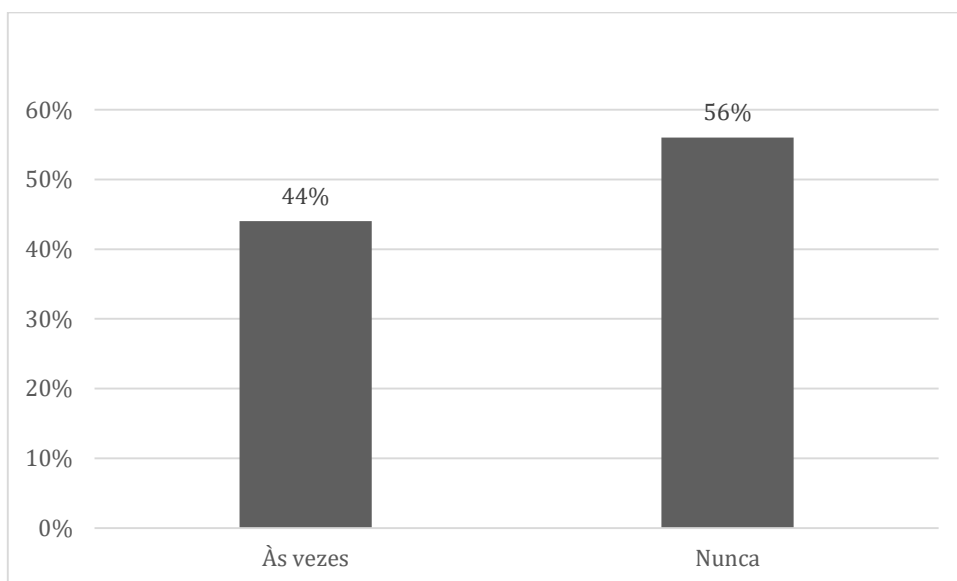
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 5: Com que frequência costuma ir ao cinema



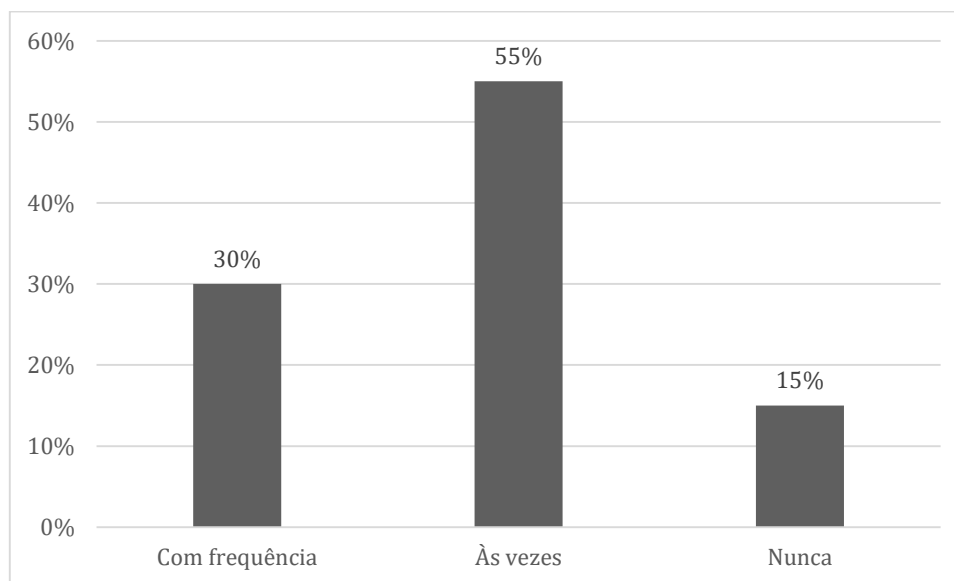
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 6: Com que frequência costuma ir ao teatro



Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Gráfico 7: Com que frequência você costuma ler literatura



Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Diante dos números expostos, podemos perguntar: o que os dados acima revelam sobre a condição social e cultural dos discentes? A respeito da profissão da mãe (Gráfico 1), fica evidente a diversidade da ocupação materna. É possível identificar mães que vão da condição de empregadas domésticas a empresárias ou ainda recepcionistas e vendedoras. Trata-se um dado importante que o professor precisa conhecer, pois a profissão materna tem a ver com renda e com capital cultural, ambos interferem em rendimentos escolares. Quanto à religião (Gráfico 2), observa-se a primazia dos discentes que afirmam possuir um credo religioso, embora 26% deles afirmem não possuir religião. As duas religiões hegemônicas são a católica (29%) e a evangélica/protestante (33%). Há registro de manifestações religiosas afro-brasileira (4%), testemunha de Jeová (4%) e adventista (4%). É muito interessante notar que num universo considerado pequeno, ou seja, uma sala de aula, haja uma diversidade religiosa considerável. O educador não pode escapar a esse conhecimento.

É, ainda, muito interessante conhecer dados considerados “mais pessoais” dos discentes, como seu acesso a perfis em redes sociais (Gráfico 3) e quais seus estilos de música preferidos (Gráfico 4). Os/as alunos/as revelam, assim, um pouco de seu mundo. Percebe-se que 41% desses discentes têm perfis nas redes Facebook e Instagram. Elas predominam em termos de perfis desses jovens. Seus estilos

musicais são bastante diversos e desvelam muitos dos elementos difundidos pela Indústria Cultural. O gráfico 4 revela que 11% têm preferência pelo rock, 9% pagode, 15% sertanejo, 14% funk/rap, 16% eletrônica, 11% Música Popular Brasileira, 9% forró etc. A natureza desses dados “mais pessoais” também revela a riqueza da diferença que povoa uma sala de aula. Riqueza essa que o professor precisa desbravar com vistas a enriquecer suas aulas.

A respeito dos dados sobre acesso a bens culturais como cinema e teatro, presentes nos gráficos 5 e 6, temos um resultado que reflete a realidade brasileira. Ou seja, há uma adesão maior ao cinema, considerado mais “popular”, do que ao teatro, considerado mais elitista. Vejamos como se comportam os dados: 22% dos discentes vão ao cinema com frequência e 78% somente às vezes. 56% desses mesmos discentes nunca frequentaram o teatro contra 44% que as vezes o frequenta. Esses dados são notáveis, revelando déficits no acesso a um capital cultural importante. Quanto aos hábitos de leitura, temos o seguinte resultado: 30% dos discentes leem literatura com frequência, 55% só as vezes ler e 15% nunca ler. Ora, como dizer que esses dados não são centrais para o professor? As aulas podem tornar-se bem mais significativas para um grupo de estudantes cujas nuances o professor conhece e compreende.

Durante a análise dos dados pode-se perceber que a Escola de Aplicação da UFPA-EA/UFPA, apesar de estar alocada em uma área periférica, é conhecida por oferecer um ensino de qualidade e gratuito, com acompanhamento pedagógico, psicossocial e com a participação da família no aprendizado, sendo este último, um dos critérios para aceitação do aluno. A escola recebe alunos egressos de outras escolas, tanto públicas quanto privadas, sendo que aproximadamente 60% composto por alunos moradores do entorno da unidade educacional. Se verificado um baixo índice de evasão escolar e/ou repetência, girando em torno de 10% os que repetiram o 1º ano do ensino médio.

Ainda no que concerne ao perfil dos alunos, a pesquisa mostra que a grande maioria se encontra dentro da faixa etária recomendada pelo Ministério da Educação-MEC; 99% têm acesso às mídias digitais e a intenção de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Porém, quando analisamos os tipos de esportes praticados pelos mesmos, preferências musicais, lazer prioritário, os jovens pesquisados tornam-se ecléticos, apresentando perfis próximos ao “Capital cultural” das famílias

(BOURDIEU, PASSERON, 2014). Reiterando dados quanto à questão religiosa verificamos uma diversidade de credos religiosos, prevalecendo a ocorrência de católicos e evangélicos, bem como, e em número menor, a identidade com as religiões ou culto de matrizes africanas e espíritas. Outro aspecto observado, embora não tenha sido exposto via gráfico, diz respeito à questão da prática do bullying entre os jovens, com 70% se colocando como autor ou vítima, porém a maioria identifica-se nas duas categorias, ou seja, como vítima e autor da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação do questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* o processo de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo de 2019 se deu de forma positiva. Sabe-se que o ensino de Sociologia no ensino médio, embora, diretamente ligada ao exercício de cidadania, é recebida por parte dos alunos como uma disciplina difícil de ser compreendida. No entanto, pôde-se durante as aulas ultrapassar tais dificuldades. O entendimento da realidade do aluno é mostrado neste relato como fator importante para a condução de estratégias que deem conta de elaborar um planejamento de atividades e metodologias que alcance a maioria do alunado de forma diversificada.

Foi possível redirecionar o plano de aula para maior relação entre o ensino-aprendizagem, incorporando nele didáticas de ensino para alcance da totalidade da turma. Um dos resultados mais relevante após aplicabilidade deste questionário foi mediar encaminhamento imediato de alguns estudantes para o acolhimento psicossocial e pedagógico. Durante as aulas e na avaliação dos resultados das provas, foi possível corresponder com soluções para com as dificuldades no processo de entendimento dos alunos sobre os assuntos vistos em sala, pois, de certa forma, já havia tido um conhecimento prévio do perfil dos seus alunos.

Diante do exposto, foi possível considerar o importante papel da utilização dos dados obtidos por meio de questionários para elaborar propostas de intervenções, além de sua capacidade de identificar características da formação social e individual dos alunos, que possibilita criar recursos e planejamentos de tarefas levando em consideração a diferença de cada um. Aponta-se aqui a importância da execução do questionário para o aprimoramento constante do docente e explica o papel desta

investigação para contribuição de um ensino diversificado que atuem levando em consideração as diferenças na aquisição de novos conhecimentos.

Ao se aplicar a metodologia de questionários a fim de verificar características importantes dos alunos, podemos ver que os resultados possibilitaram um planejamento adequado para que os alunos fossem atendidos conforme suas especificidades, permitindo assim propostas de planos de intervenção de acordo com as dificuldades enfrentadas, levando em conta o “Capital cultural” adquirido por cada aluno em seu contexto social.

É comum para os professores de educação infantil, produzirem diagnósticos sobre o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, porém no ensino médio o que de praxe acontece é apenas a rotulação de alunos em notas ou conceitos. O que nos faz concordar com a análise de Costa e Rauber (2009) sobre a educação brasileira, afirmando que ela é herança da colonização portuguesa no Brasil, no intuito de reafirmar o privilégio da elite “aristocrata”.

Por essas características, a presente técnica nos serviu perfeitamente para coleta de informações da realidade escolar, das turmas de primeiro ano do ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA, no qual entendemos ser o instrumento basilar para o levantamento de dados desta pesquisa. A pesquisa demonstrou a importância da elaboração e utilização deste questionário para subsidiar os planejamentos, bimestrais e das aulas para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois com a definição do perfil dos alunos do primeiro ano, recém-chegados ao ensino médio ou não, pôde se perceber as necessidades, dificuldades, seus gostos, costumes e práticas para o desenvolvimento do ensino em sala. Para, de fato obter a construção de suas habilidades e competências para o desenvolvimento de um ser crítico.

Os educadores brasileiros, portanto, tem a tarefa de pelo menos tentar romper com a permanência da estrutura colonizadora excludente do Brasil. O questionário *Quem sou eu? Quem somos nós?* pode ser considerado um instrumento, uma porta entrada, para o desenvolvimento eficaz do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, K. A. Desafios e perspectivas para o ensino de sociologia - identificação de alunos e professores de escolas públicas em Marituba-PA. In: **Educação em Foco** [recurso eletrônico]: Desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem 3 / Organizadores Patrícia Gonçalves de Freitas, Roger Goulart Mello. - Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020. p. 347-357.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica Unigran**. Dourados, v. 11, n. 21, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GADOTTI, M. **A questão da Educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2012.
- PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

SARMANHO, Máira. et. al. *Corpos e Histórias: vivências na educação formal por mulheres transexuais inseridas na Rede Paraense de Pessoas Trans (REPPAT) em Belém/PA. Intersexualidades*, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 290-307, jan./2019.

TURRA, C. M. G.; ENCONTE, D.; SATÁNNIA, F. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC – EMMA, 1975.

**PERFIL DOS PROFESSORES DE
ESPANHOL QUE LECIONAM ELE
À REFUGIADOS VENEZUELANO
NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT**

Cristiane Montes de Novais

Maria Cristina Montes de Novais

PERFIL DOS PROFESSORES DE ESPANHOL QUE LECIONAM ELE À REFUGIADOS VENEZUELANO NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT

Cristiane Montes de Novais

E.E.Francisco Alexandre Ferreira Mendes

Maria Cristina Montes de Novais

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC

Resumo

O presente artigo trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo realizado com alguns professores de espanhol, que lecionam para alunos refugiados venezuelanos da Rede Estadual de Ensino, com objetivo de saber como está se dando o processo de ensino-aprendizagem desses professores para com seus alunos venezuelanos. Considerando que a Venezuela tem o idioma espanhol como língua oficial. Os professores responderam um questionário a respeito da sua formação inicial e continuada e sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos venezuelanos. As perguntas levantadas foram: A falta de fluência em língua portuguesa dos alunos refugiados venezuelanos pode dificultar seu aprendizado? Os professores se sentem preparados para receber esses alunos? A formação inicial e continuada dos professores está sendo suficiente para atender os alunos venezuelanos? Como os professores se sentem ao se deparar com um falante nativo de espanhol em sua sala de aula? Como referência bibliográfica usaremos três autores de grande prestígio na área de formação de professores. Para falar sobre a consolidação da profissão docente no Brasil, usaremos como referência o autor Nóvoa, sobre os saberes pedagógicos, Tardif e Investigação do pensamento dos professores, García.

Palavras chave: Formação continuada, professores de espanhol, ensino e aprendizagem. refugiados venezuelanos

1.0 Introdução

O presente artigo trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo realizado com alguns professores de espanhol, que lecionam a alunos refugiados venezuelanos na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso e tem com objetivo saber como está se dando o processo de ensino-aprendizagem desses professores com seus alunos venezuelanos.

Os professores de Língua Espanhola responderam um questionário a respeito de sua formação inicial e continuada. Levantamos as seguintes perguntas: A falta de fluência em língua portuguesa dos alunos refugiados venezuelanos dificulta seu aprendizado; Vocês se sentem preparados para receber esses alunos; Sua formação inicial e continuada foi e está sendo suficiente para atender os alunos venezuelanos; Como vocês sentem ao se deparar com um falante nativo de espanhol em sua sala de aula.

Com referência bibliográfica usamos três autores de grande prestígio na área de formação de professores. Antonio Nóvoas, que fala sobre a consolidação da profissão docente no Brasil, Tardif que explica os saberes pedagógicos e García que trata da investigação do pensamento dos professores.

2.0 Processo de imigração dos venezuelanos em Cuiabá/MT.

Segundo dados obtidos pela FGV DAPP em julho de 2017 junto à Polícia Federal, entre 2014 e 2017 já se somaram mais de 22 mil venezuelanos refugiados no Brasil. 16.000 refugiados e migrantes venezuelanos participaram do programa de interiorização, administrado pelo governo brasileiro, com o apoio do ACNUR, Agência da ONU para Refugiados e da Organização Internacional para as Migrações. O programa de (ACNUR e OIM), se trata de um projeto que proporciona melhores condições aos imigrantes/refugiados venezuelanos que querem viver e trabalhar no Brasil .

Em Mato Grosso a maior parte dos venezuelanos encontram-se na capital Cuiabá, alguns deles estão/estiveram no Centro de Pastoral para Migrantes. Os imigrantes venezuelanos têm um tempo de permanência de 45 dias a princípio. Esse prazo de permanência é inclusive flexibilizado para casos especiais como de gestante ou doentes”, outros chegam/chegaram de maneira informal vão/foram para outros lugares. Na Casa do Migrante em Cuiabá, em 2018 passaram 284 venezuelanos fora do projeto de interiorização. Pelo projeto, a casa recebeu 169 venezuelanos que chegaram de várias partes do país.

3.0 - Formação de professores - Consolidação da profissão docente.

Para estudar sobre formação de professores, seja ela inicial ou continuada, precisamos buscar fontes ou referências bibliográficas de autores que tenham uma linha de pensamento que venha de encontro com o nossa. Diante disso, iremos abordar três autores que nos pareceu mais próximos da nossa pesquisa e da nossa realidade profissional.

Começaremos falando sobre a consolidação da profissão de docente pelo viés de um dos autores mais conceituados relacionado à formação de professores. Antônio Nóvoas traz em seu trabalho intitulado “Formação de Professores e Profissão Docente” p. 2 , um breve histórico da consolidação da profissão docente. O autor diz que a profissão docente só foi consolidada ao longo do século XIX graças a intervenção do Estado, pois até então, a igreja era a única responsável pelo ensino e que desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

“A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de "formar um homem novo" concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente.”

Para sustentar seu ponto de vista, Nóvoa cita dois autores que representam perspectivas educativas e ideológicas claramente diferenciadas, mas que coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, com base numa especialização adquirida em instituições de formação.

"O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conhece perfeitamente as

necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais. - (ADOLFO LIMA, 1915, p. 360-361)

"Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista. (EUSÉBIO TAMAGNINI, 1930, p. 94).

3.1 Saberes docentes na formação de professores.

Para falar sobre os saberes docentes na formação de professores, usaremos o quadro de classificação de Tardif . Com ele aprendemos como se dá o processo e a construção dos saberes pedagógicos e sua prática.

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles

	deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experiências	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

O **quadro de Tardif (2004)** explica muito bem os quatro saberes que um professor precisa saber e adquirir, em sua carreira docente, é conjunto de saberes que um depende do outro, pois não basta adquirir somente um, dois ou três saberes. Até porque, os quatro saberes acontecem simultaneamente, e muitas vezes não nos damos conta porque é algo automático.

É necessário que façamos uma reflexão sobre nosso fazer pedagógico. Se minha formação inicial não me ensinou a trabalhar aquele conteúdo e este é exigido no currículo da minha disciplina ou componente curricular de língua espanhola, possivelmente eu precisarei de uma formação continuada na minha área específica,

mas o meu saber -fazer e o meu sabe- ser somente será possível com a prática, a convivência, e a socialização entre as partes.

3.2- Formação de professores e investigação sobre o pensamento do professor.

Em se tratando da formação de professores, investigação e pensamento do professor, usaremos como referência o autor Carlos Marcelo Garcias em sua obra intitulada *“A Formação de Professores. Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o pensamento do professor”* p 59. Nesta obra Garcia traz diversos conceitos referente a formação de professores e educadores. O autor usa vários termos para caracterizar a nova concepção de professor e de ensino: Prática reflexiva; Formação de professores orientada para indagação; Reflexão-na-ação; Professor como controlador de si mesmo (Eliot) entre outros.

Essas práticas ainda que nos parece uma questão recente, suas origens remontam a Dewey, que em 1933 já defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, a luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (1989,p.25). Através desse ensino reflexivo os professores poderiam refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seria um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

(Garcia, p. 61) em sua obra dialoga como vários pensadores a respeito do ensino reflexivo e de professores reflexivos, levando-nos a pensar que apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais dos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. García cita Pollard e Tann (1987) para descrever as destrezas necessária à realização de um ensino reflexivo: Destrezas empíricas, Destrezas avaliativas, Destreza estratégica, Destrezas práticas, Destrezas de comunicação:

García defende o ponto de vista de que as cinco destrezas podem configurar diferentes componentes na formação do professor, tanto a nível inicial como

permanente. Mas ainda, é necessário que as atividades de formação permanente dos professores incluam elementos que propiciem o desenvolvimento das mesmas.

Quanto ao ensino reflexivo, García aponta que o professor precisa ter uma mentalidade aberta, que se defenda como a “ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas de recolher a possibilidade de erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos” (DEWEY, 1989,p.43).

4.0 - Análise dos resultados coletados através do questionário enviado aos professores de Língua Espanhola.

Como já foi citado anteriormente, este trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre como está se dando o processo de ensino aprendizagem dos professores de Língua Espanhola do Estado de Mato Grosso e os alunos refugiados da Venezuela. Os dados foram coletados por meio de um questionário criado e enviado pelo google drive. Participaram de nossa pesquisa oito professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Durante a coleta de dados, tivemos dificuldades em encontrar professores que atendessem o perfil da pesquisa, considerando que em muitas escolas que têm alunos venezuelanos não ofertam a disciplina de espanhol, somente inglês. Principalmente após a reforma do MEC, que torna o inglês disciplina obrigatória e espanhol optativa.

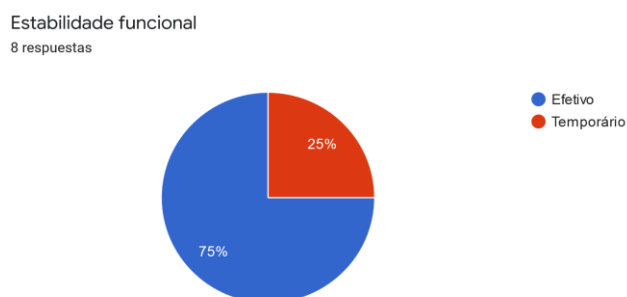
Apesar da língua espanhola estar consolidada em Mato Grosso, não podemos desconsiderar que a não obrigatoriedade do ensino desta língua em “Nível Nacional” está fazendo com que as escolas deixem de ofertar o ensino da mesma e que gradativamente essa começará a desaparecer das escolas e de seus currículos.

No que se refere ao impacto da exclusão do espanhol para os professores desse idioma, destaca-se a incerteza sobre a sua carreira profissional e sua área de atuação, uma vez que a sua formação inicial e disciplina de concurso não está sendo considerada.

Na Lei complementar Nº 50, de 1º outubro de 1998, **Capítulo VI** dos Direitos e dos Deveres Especiais dos Profissionais da Educação Básica, **Seção I** dos Direitos Especiais, **Art. 75, V** afirma que são direitos dos Profissionais da Educação Básica “não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na Constituição Federal, Artigo 5º, incisos V e XII. (LOPEB)

Para conseguir chegar a um resultado final sobre o processo de ensino-aprendizagem entre professores de espanhol e os refugiados venezuelanos, oito professores foram entrevistados:

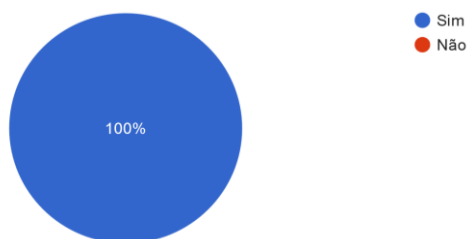
Quadro com os resultados:



Dos nove professores que responderam ao questionário, 75% são efetivos e 25% contrato temporário. Vale lembrar que nos anos 1999, 2001, 2006 e 2009/2010 e 2017 o governo do Estado realizou concurso público para professores de espanhol, porém o número de vagas ofertadas não atingiu nem 10% da demanda necessária. Nos últimos concursos de 2010 e 2017 foram ofertadas mais de 70 vagas para todo estado de Mato Grosso. Muitos municípios de Mato Grosso que têm professores habilitados em espanhol ficaram sem vagas para o concurso, tendo o profissional que trabalhar como contratado ou colocar a língua espanhola como disciplina optativa.

Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação - 2

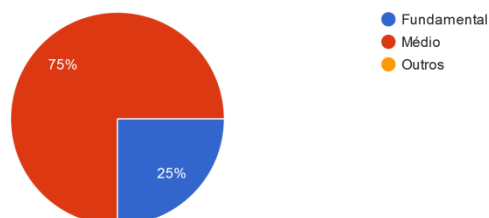
Professor de Língua espanhola
8 respuestas



100% dos professores entrevistados são formados em Letras/Espanhol. Isso é um ponto positivo para nossa pesquisa, levando em consideração que o professor não aprende somente em sua formação inicial e sim na sua prática docente, principalmente quando esta prática é construída em conjunto com as partes, dentro da comunidade escolar.

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores –em formação ou em exercício –se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Em qual modalidade leciona
8 respuestas

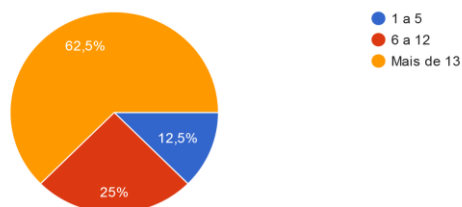


No que se refere a modalidade de ensino, 75% dos professores lecionam no Ensino Médio e 25% lecionam no Ensino Fundamental.

A nível nacional, a oferta do ensino de Língua Espanhola para o Ensino Médio foi obrigatória. de 2005 há 2019, já para educação infantil e fundamental, esta obrigatoriedade nunca existiu. Em Mato Grosso poucas escolas oferecem língua espanhola para educação infantil e fundamental e as que ofereciam no Ensino Médio estão deixando de ofertá-las, tendo como justificativa, a não obrigatoriedade do ensino da mesma.

É importante ressaltar que a partir de 2019, com a implementação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua espanhola para Ensino Fundamental em Mato, passou a ser oferecido, como disciplina optativa, com a justificativa de que é um estado que faz fronteira com a Bolívia.

A quantos anos leciona espanhol
8 respuestas

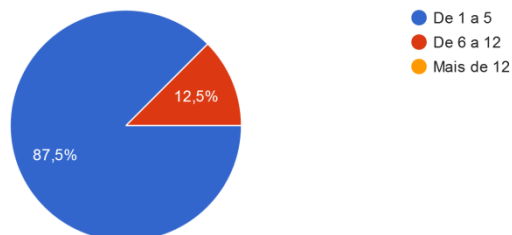


O resultado desse gráfico é muito importante para justificar a trajetória e importância da permanência do professor de espanhol. 62% dos professores têm mais de 13 anos de docência. 26% têm de 6 a 12 anos e menos 12%, têm menos de 5 anos.

A Língua Espanhola foi implantada no Estado de Mato Grosso em 1996 em 08 escolas, em 2013 esse número subiu para 312, só na rede estadual. Durante este período muitos professores tiveram acesso a cursos de formação continuada, pois é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa.

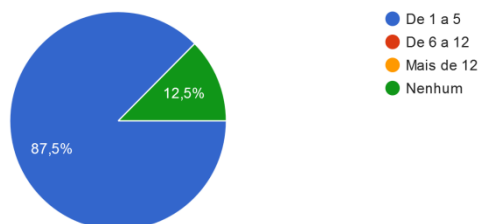
Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação - 2

Entre seus alunos, quantos deles são venezuelano
8 respostas

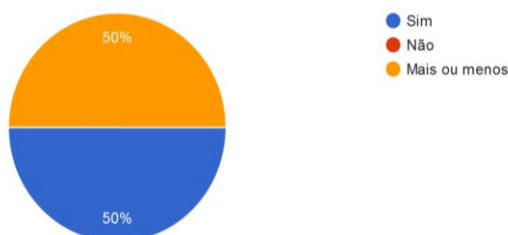


No gráfico acima, 87,5% dos professores têm de 1 a 5 alunos venezuelanos em sala de aula e 12% têm de 6 a 12 alunos. Levando em consideração que esses alunos são refugiados, podemos considerar este número como positivo, porque significa que eles estão sendo inseridos no processo de inclusão na educação da Rede Pública de Ensino. E possivelmente, este número só tem a crescer. Considerando que em 2018 havia mais de 400 venezuelanos imigrantes em Mato Grosso.

Quantos deles falavam/falam português?
8 respostas



A falta de fluência em língua portuguesa dos alunos venezuelanos dificulta seu aprendizado.
8 respostas



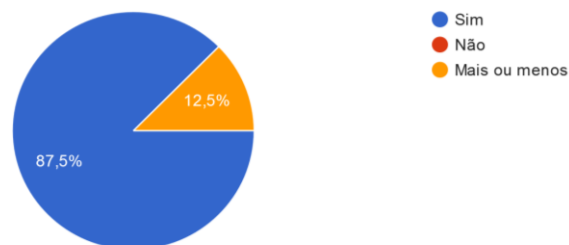
Como vemos nos gráficos acima, 87,5% dos alunos venezuelanos falam português e somente 12% deles não falam português e 50% dos professores

Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação - 2

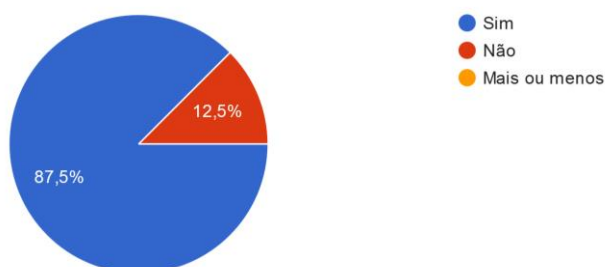
acreditam que a fluência em língua portuguesa dos alunos podem ou não dificultar seu aprendizado.

(BRASIL, 2006, p. 24) diz que é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social.

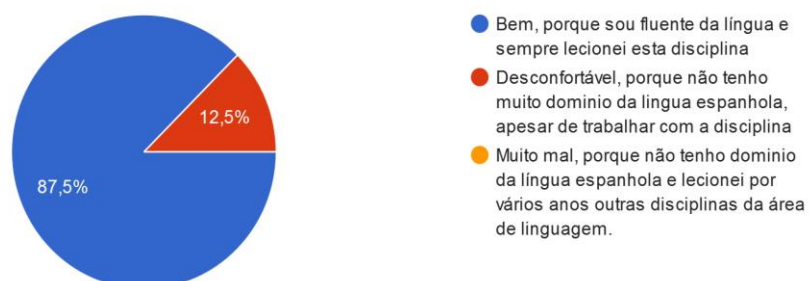
Você se sente/sentiu preparada para receber esses alunos.
8 respuestas



Sua formação inicial e continuada foi suficiente para atender os alunos venezuelanos.
8 respuestas



Como você se sente/sentiu ao se deparar com um falante nativo de espanhol em sua sala de aula
8 respuestas



Podemos considerar animador os resultados dos três gráficos acima porque significa que 87% dos professores se sentem preparados para receber os alunos venezuelana, acreditam que sua formação inicial e continuada foi suficiente para lidar com os mesmos e que se sentem bem porque são fluentes da língua e sempre lecionou a disciplina de espanhol, que apenas 12% respondeu mais ou menos e que se sentem desconfortáveis ao encontrar um aluno venezuelano em sua sala de aula porque não domina muito a língua espanhola. Levando em consideração que 62% dos professores já lecionam há mais de 13 anos e essa experiência se transforma em prática docente.

Para Tardif “Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.

Gudmundsdottir (1987) que mostrou como, no caso concreto de duas professoras de Inglês com mais de vinte e cinco anos de experiência docente, o conhecimento o conteúdo pedagógico se foi elaborando paralelamente ao seu contexto com o ensino. Após um estudo aturado, a autora verificou que ambas possuíam um rico, complexo e bem organizado conhecimento de conteúdo pedagógico, que não lhes tinha sido ensino, mas que foi sendo desenvolvido e organizado pelas próprias professoras.

Para finalizar nossa pesquisa, os professores responderam de forma livre como achavam que deveria ser a formação dos professores de espanhol para atender alunos venezuelanos. As respostas foram as seguintes:

- Formação específica na cultura deles
- Com ofertas de Cursos na área de Língua Espanhola
- Eles, os alunos venezuelanos, têm dificuldades em diversas disciplinas pela pouca influência no Português. Em inúmeras situações professores e coordenação pedem

meu auxílio como intérprete. Penso que deveria ter uma formação continuada de espanhol para os professores de outras disciplinas e coordenação.

- Fazer a graduação e cursos de aprendizagem contínuo
- Teria que ter mas cursos promovido pela embaixada da Espanha,entre outros
- Essa resposta não tenho com clareza, nesse momento. Sinto que durante a graduação falta uma conexão muito grande com a realidade que encontramos em sala de aula, que acredito que toda ela deveria ser repensada.
- Eu investi na minha formação, fiz cursos, viajei, tenho acesso a bons materiais, mas tenho consciência que isso ocorre com muitos colegas .
- Para resolver as dificuldades que encontramos no dia a dia em sala, somente com mais investimentos na formação do professor.

5.0 Conclusão

Após uma breve reflexão sobre os novos desafios que os professores de língua Espanhola vem enfrentando, ao lecionar espanhol para refugiados venezuelanos e nativos da língua, chegamos a conclusão que esses docentes já se sentem mais preparados para receber esses alunos. 87.5% dos professores que responderam o questionário, têm domínio da língua espanhola, e há mais de 13 anos leciona esta disciplina. Essa experiência docente, mais sua prática pedagógica permite que o professor tenha mais segurança e tranquilidade no seu fazer pedagógico.

Quanto aos alunos refugiado de Venezuela, ainda que não tenham respondido ao questionário, entendemos que eles estão sendo inserido aos poucos no sistema educacional brasileiro, tanto a nível nacional, estadual, como municipal, porém, muitos deles não falam português e tampouco têm aula de Língua Espanhola nas escola que estão matriculados. Alguns professores relataram que a falta do domínio em língua portuguesa desses alunos não contribui para um resultado positivo no processo de aprendizagem.

Apesar de haveremos entrevistado um número reduzido de professores, cabe ressaltar, que nossa expectativa foi atingida e conseguimos chegarmos a um resultado final. Contudo, é necessário dar continuidade a esta investigação para acompanhar como está se dando o processo de inclusão dos alunos refugiados venezuelanos na Rede Estadual de Ensino do Município de Cuiabá e o que os Órgãos Públicos Educacionais estão pensando quanto a formação dos docentes que recebem esses alunos, sobretudo, dos professores de Língua Espanhola os projetos e política educacionais de formação inicial e continuada dos professores de Língua Espanhola.

Referências bibliográficas

Disponível em: **Atendimento à população venezuelana no Brasil: uma análise da “reserva do possível” e do mínimo existencial.** Fonte:

<<https://www.unilim.fr/trahs/1606>. Acesso em 02.sep.2020>

Disponível em: **Casa do Migrante acolhe famílias e, sobretudo, sonhos.** Fonte:

<<https://www.mpmt.mp.br/conteudo/58/78938/casa-do-migrante-acolhe-familias-e-sobretudo-sonh>> Acesso em: 04.set.2020

Disponível em: **Com assistência do ACNUR e emprego garantido, 130 venezuelanos são interiorizados para Mato Grosso do Sul.**

Fonte:<<https://www.acnur.org/portugues/2019/03/29/acnur-venezuelanos-mato-grosso-do-sul/>> Acesso em: 02 Set. 2010

Disponível em: **Cuiabá deve receber 15 imigrantes venezuelanos nesta semana.**

onte: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/03/12/cuiaba-deve-receber-15-imigrantes-venezuelanos-nesta-semana.ghtml>> Acesso em: 03. set.2020

Disponível em: **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Fonte:

<<https://drive.google.com/file/d/12ldfeadygzglyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>> Acesso em: 07.set.2020

Disponível em: **Em um ano, Casa do Migrante recebeu 627 venezuelanos e**

muitos ainda chegam informalmente. Fonte: <<https://www.hnt.com.br/cidades/em->

[um-ano-casa-do-migrante-recebeu-627-venezuelanos-e-muitos-ainda-chegam-informalmente/124341](#)> Acesso em: 04.set. 2020

Disponível em: **Entenda qual o perfil dos imigrantes venezuelanos que chegam ao Brasil.** Fonte: <<http://dapp.fgv.br/entenda-qual-o-perfil-dos-imigrantes-venezuelanos-que-chegam-ao-brasil/>> Acesso em: 03.set.2020

Disponível em: **Formação de Professores e Profissão Docente.** Fonte: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>> Acesso em: 07.set.2020

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora. 1999. .

Disponível em: **Implementação do documento da BNCC nas redes de ensino de MT será em 2019** <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11280334-implementacao-do-documento-da-bncc-nas-redes-de-ensino-de-mt-sera-em-2019?inheritRedirect=true>. Acesso em: 06.set.2020

Disponível em: **Interiorização traz novas perspectivas aos venezuelanos no Brasil.** Fonte: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/01/07/interiorizacao-traz-novas-perspectivas-aos-venezuelanos-no-brasil/os>> Acesso em: 06.set.2020

Disponível em: **Migrantes venezuelanos recebem apoio e capacitação em Mato Grosso.** Fonte: <<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=452853-icia=migrantes-venezuelanos-recebem-apoio-e-capacitacao-em-mato-grosso>>. Acesso em: 05.set.2020

Disponível em: **Pesquisa identifica 25 línguas faladas em Cuiabá; qual é a sua?** Fonte: <<https://olivre.com.br/pesquisa-identifica-25-linguas-faladas-em-cuiaba-qual-e-a-sua>> Acesso em: 06.set.2020

Disponível em: **Programa de interiorização beneficia mais de 5 mil venezuelanos no Brasil.** Fonte: <<https://nacoesunidas.org/programa-de-interiorizacao-beneficia-mais-de-5-mil-venezuelanos-no-brasil/>> Acesso em: 06.set.2020

Disponível em: **Projetos e Práticas de Formação de Professores.** <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140041/ISBN9788561134006-2007-1-415.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06.set.2020

Disponível em: **TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.** Fonte: <<https://docero.com.br/doc/x0v0v8s>> Acesso em: 08.set.2020.

**POESIA LOMBADA, LITERATURA
E ENSINO NA ERA DIGITAL**

Yara Reis Cardoso

Rosemar Eurico Coenga

Gláucia Ribeiro

Ninna Sanches Vicente da Costa

Márcia de Souza Damasceno

Luma Kathyn Silva Policarpo

POESIA LOMBADA, LITERATURA E ENSINO NA ERA DIGITAL

Yara Reis Cardoso¹⁷

Graduada em Letras/Espanhol-UNIC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Cuiabá (UNIC).

Rosemar Eurico Coenga¹⁸

Professor da Educação Básica (Seduc-MT) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Universidade de Cuiabá (UNIC).

Gláucia Ribeiro

Possui graduação em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002). Professora de Língua Portuguesa; Assessora Técnica e Pedagógica da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de MT. Mestranda na área de Ensino, Currículos e Saberes do Programa de Pós-graduação em Associação Ampla entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso - IFMT.

Ninna Sanches Vicente da Costa

Possui graduação em Letras - Inglês pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2017). Cursa Mestrado em Educação na Universidade de Cuiabá (UNIC) . Funcionária efetiva da Seduc/Escola Estadual Prof.^a Jericy Jacob. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da Língua Inglesa.

¹⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Cuiabá (UNIC). profyrc@gmail.com

¹⁸ Professor da Educação Básica (Seduc-MT) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Universidade de Cuiabá (UNIC). rcoenga@gmail.com

Márcia de Souza Damasceno

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED). Licenciada em Letras (Português/Literatura/Espanhol) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora no Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves (CMEB Helena Esteves), Barra do Garças-MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: coesão, Google formulários, avaliação, aprendizagem e coerência.

Luma Kathyn Silva Policarpo

Possui graduação em Letras: habilitação Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso(UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis (2014). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa. Tem experiência na área da educação, com foco em linguagem. É professora efetiva de Língua Portuguesa na Escola Estadual André Antônio Maggi, em Sapezal- MT. Atualmente é mestranda em Ensino, Currículo e Saberes Docentes pela Universidade de Cuiabá.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de análise e leitura da poesia lombada e discutir o papel dos ambientes digitais para a promoção ao incentivo à leitura em tempos de pandemia. Ademais, é fato que a pandemia tirou muito daquilo que a sociedade conhecia como normal e rotineiro e impeliu às mudanças, ainda que bruscas e repentinas, porém necessárias. Assim, na educação, professores e alunos também se depararam com esse impacto. Para lidar com a nova conjuntura, a educação on-line tem sido uma grande aliada das instituições de ensino. Nesse contexto, conforme o site da biblioteca da PUC-RS, *Book Spine Poetry*, que tem sido chamado em português de “poesia de lombada”, é a arte de juntar livros, geralmente em pilhas, e, a partir dos títulos, formar um texto de sentido coerente. A brincadeira virou moda na internet, gerando seleções, concursos e exposições, especialmente

nos Estados Unidos. Logo, o sentido gerado pela sobreposição dos livros pode ser mais aberto, ambíguo, enigmático, ou definido, assim, a “Poesia de lombada” é um tipo de poema-objeto que, ao ser fotografado, torna-se também um tipo de poesia visual. A metodologia, nesse sentido, correspondeu a uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Centramos nosso olhar à luz de estudos do letramento digital em interface com o letramento literário. Os principais autores que dão subsídio à essa discussão são: Edgar Roberto Kirchof (2016); Carla Viana Coscarreli e Ana Elisa Ribeiro (2017); Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), entre outros.

Palavras-chave: Leitura; Poesia lombada; Ambientes digitais.

Abstract

The aim of this paper is to present the result of the analysis and reading of the spine poetry and to discuss the role of digital environments in promoting the encouragement of reading in times of pandemic. Furthermore, it is a fact that the pandemic took away much of what society knew as normal and routine and pushed for changes, albeit sudden and sudden, but demanded. Thus, in education, teachers and students also faced this impact. To deal with the new situation, online education has been a great ally of educational institutions. In this context, according to the PUC-RS library website, Book Spine Poetry, which has been called in Portuguese “spine poetry”, it is the art of collecting books, usually in stacks, and, from the titles, forming a coherent sense text. The game became fashionable on the internet, generating selections, contests and specifications, especially in the United States. Therefore, the meaning generated by the overlapping of the books can be more open, ambiguous, enigmatic, or defined, thus, “Poesia de lombada” is a type of poem-object that, when photographed, also becomes a type of poetry visual. The methodology, in this sense, corresponded to a qualitative research of a bibliographic nature. We focus our attention in the light of studies of digital literacy in interface with literary literacy. The main authors who support the discussion are: Edgar Roberto Kirchof (2016); Carla Viana Coscarreli and Ana Elisa Ribeiro (2017); Roxane Rojo and Eduardo Moura (2012), among others.

Keywords: Reading; Spine poetry; Digital environments.

Introdução

É fato que a pandemia tirou muito daquilo que a sociedade conhecia como normal e rotineiro e impeliu às mudanças, ainda que bruscas e repentinas, porém necessárias. Assim, na educação, professores e alunos também se depararam com esse impacto. Para lidar com a nova conjuntura, a educação on-line tem sido uma grande aliada das instituições de ensino. Nesse sentido, na busca de formar leitores e discutir o papel dos ambientes digitais ao incentivo à leitura em tempos de ensino remoto este trabalho tem o objetivo de relacionar a “Poesia lombada” como um recurso

para atrair o aluno no mundo da leitura e , assim, tornando a atividade, tanto da escrita quanto na leitura, verdadeiramente prazerosas. Nesse contexto, conforme o site da biblioteca da PUC-RS, *Book Spine Poetry*, que tem sido chamado em português de “poesia de lombada”, é a arte de juntar livros, geralmente em pilhas, e, a partir dos títulos, formar um texto de sentido coerente. A brincadeira virou moda na internet, gerando seleções, concursos e exposições, especialmente nos Estados Unidos.

Nesse sentido, Chartier (1998), aduz que a leitura está sempre em apropriação, invenção. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. No entanto, esta liberdade leitora não é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Do antigo rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER,1998, p. 77).

Vale ressaltar que, ao longo do processo de civilização os indivíduos viram-se forçados a controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos. Entretanto, a partir do século XVIII, a história das práticas de leitura tornou-se também uma história da liberdade na leitura. O livro impresso libera o leitor da exclusividade da leitura à mesa, traz outros gestos de leitura, pois o livro pode ser lido em pé, deitado, sentado, em diferentes lugares e de diferentes formas. Muitas são as possibilidades do corpo que lê um livro, mas o texto lido e as intenções do leitor também impõem gestos.

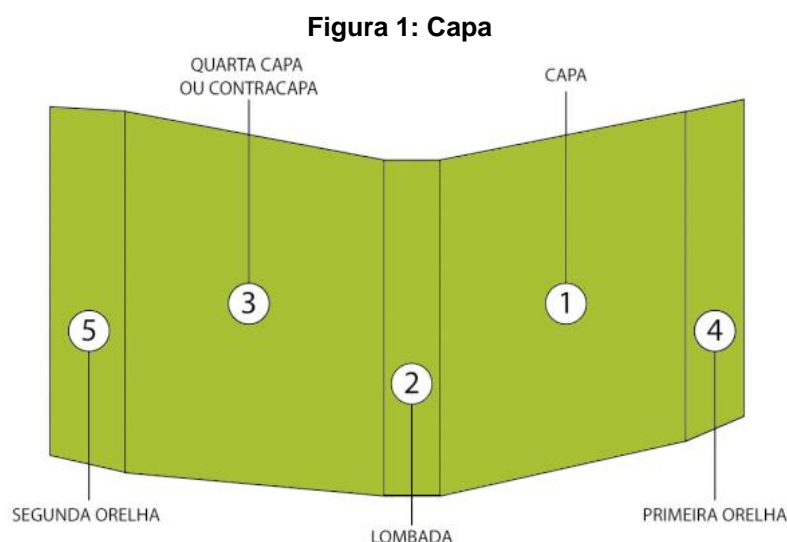
Desse modo, na reportagem do site Diálogos Viagens Pedagógicas descreve que o estudioso Roger Chartier dizia que os escritores escrevem textos que serão transformados em livros pelas mãos de editores. São esses profissionais que lapidam a obra e formatam o livro em sua estrutura base no gênero livro. Nesse sentido, o dicionário Michaelis on-line traz as seguintes definições sobre o livro:

1. Conjunto de folhas de papel, impressas ou manuscritas, coladas ou costuradas num dos lados, cobertas por uma capa.
2. Esse mesmo livro, considerando-se o seu conteúdo, geralmente de caráter literário, artístico, científico, técnico etc., constituído por um ou mais volumes.
3. Cada um dos volumes que constituem uma determinada obra.

4. Conjunto de cadernos ou de folhas unidas que forma um volume encadernado, usado para diversos tipos de registros ou anotações

Nesse seguimento, de acordo com o site “Diálogos viagens pedagógicas” o livro é um objeto, uma tecnologia, um veículo que transporta informações. E a UNESCO define que esse gênero é classificado por estruturas que possuam mais de 49 páginas e estejam entre capas. Abaixo disso, é considerado folheto. Existe, atualmente, a nomenclatura “livro impresso” para diferenciá-lo dos livros digitais. De acordo com a ABNT, todo o livro deve ter os “para textos” - são os elementos que recheiam um livro, que ficam entre as capas.

Abaixo está a estrutura básica de um livro:



Capa

A capa é considerada o cartão de visita de um livro, pois além de protegê-lo serve como chamariz para os leitores. Nela você irá encontrar o título da obra, nome do autor(a) e a editora em que ela foi publicada.

Quarta Capa ou Contracapa

É a parte de trás do livro, nela consta a sua sinopse e podemos conhecer sobre do que se trata a obra.

Obs.: A área interna da capa é denominada segunda capa e a área interna da contracapa é chamada de terceira capa.

Lombada

É a parte que liga todas as folhas do livro e dá sustentação ao material. Na lombada também deve constar o nome do livro, nome do autor e o logo da editora em que ele foi publicado para que seja fácil a identificação do livro se ele estiver guardado em uma estante.

Primeira Orelha

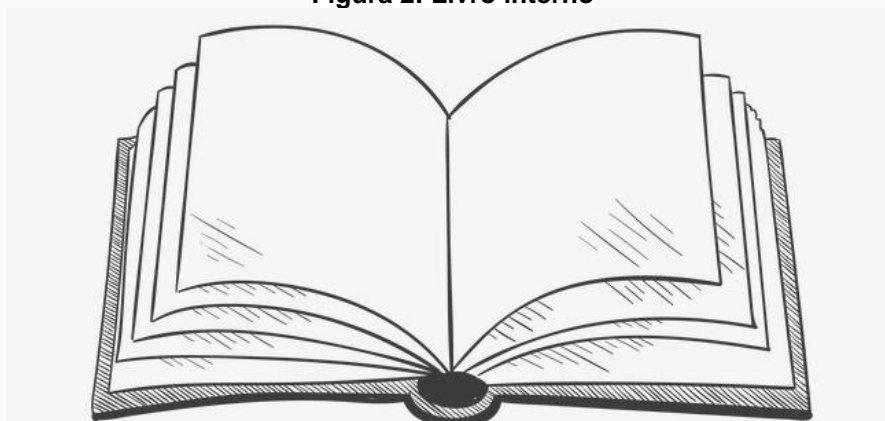
Esta parte do livro geralmente contém um pequeno texto onde o tema da obra é mais aprofundado.

Segunda Orelha

Na segunda orelha consta um pequeno texto sobre o autor da obra.

Já as partes internas que compõem um livro são:

Figura 2: Livro interno



Site: Editorial Paco, 2019

Parte pré-textual:

Falsa folha de rosto

É a primeira folha de um livro e contém, geralmente, apenas o título da obra e nome do autor.

Folha de rosto

Vem logo após a primeira folha e contém todos os dados que caracterizam a edição, como o nome da editora, ficha catalográfica e informações de direito autoral.

Dedicatória e agradecimentos

Texto curto escrito pelo autor para homenagear alguém

Sumário

Lista os capítulos de um livro, na ordem em que eles aparecem.

Prefácio ou apresentação

Texto que pode ser escrito pelo próprio autor ou por um convidado que tenha lido o livro anteriormente. Nele se faz algumas considerações a respeito da obra.

Parte Textual

O conteúdo principal da obra, o livro propriamente dito.

Parte pós-textual

Posfácio

Quando presente, traz um texto como alguma informação sobre a obra ou com um último ponto de vista sobre ela.

Apêndice

Traz algum material complementar ao texto.

Anexo

Documento, nem sempre do próprio autor, que serve de fundamentação, comprovação ou ilustração.

Glossário

Listagem com alguns termos utilizado na obra e os seus significados.

Bibliografia

Lista de obras que foram utilizadas como referência para a construção do texto ou que são recomendadas pelo autor.

Índice

Apresenta uma lista de assuntos abordados no livro em ordem alfabética.

Colofão

É o último elemento que compõe o livro e apresenta informações técnicas sobre ele como ano da impressão, nome das pessoas que trabalharam na edição da obra e papel e a tipografia utilizados. Todas as partes internas de um livro juntas compõem o que é chamado de miolo. Estes são os elementos que compõem a base de um livro impresso e podem ter variações de acordo com cada projeto.

A poesia digital na sala de aula

A reflexão sobre a poesia digital endereçada a crianças e jovens vem se ampliando a cada dia. Algumas discussões e ensaios teóricos já podem ser encontrados em revistas especializadas. Foi pensando nesse crescimento e aproximação que pensamos na possibilidade de debate e inserção da poesia digital em sala de aula. A nossa proposta de leitura visa justamente à reflexão desse gênero, de maneira a auxiliar educadores e mediadores de leitura de uma forma geral, para que possam trabalhar com o maior número possível de gêneros, compreendendo que essa pluralidade pode ser muito enriquecedora para leitor de qualquer idade ou nível.

Elegemos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), seguimos com pesquisadores que dedicam estudos obre o gênero poesia Moriconi (2002), Sorrenti (2007) e outros. O estudo sobre o gênero poético encontra-se previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescrita para o Ensino Fundamental. No campo literário, recomenda o trabalho com a linguagem do texto poético (sua forma fixa e livre), o poema concreto, ciberpoema, dentre outros. De acordo com esse documento, no 8º e 9º ano, o aluno terá de:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas autores (BRASIL, 2018, p. 185).

Um aspecto a ser trabalhado prioritariamente consiste em trabalhar as seguintes habilidades, conforme preconiza a BNCC:

Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem, jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 185).

Do universo da poesia digital para crianças, mencionamos o site de Sérgio Caparelli com uma série de *Ciberpoemas* que estimulam diferentes habilidades de leitura no espaço virtual levando a criança e o jovem a novas experiências leitoras.

Dentro desse viés, há inúmeras possibilidades de abordagem que podem ser desenvolvidas em sala de aula com a poesia lombada de maneira isolada ou em diálogo com as ferramentas tecnológicas. Com isso, oportunizamos oportunidades de tornar a relação do trabalho com o gênero poético com o universo letrado ainda mais prazeroso e estimulante, visto que a maioria dos alunos já traz consigo, inúmeras experiências interativas com as tecnologias.

Em nossa proposta de leitura, nos interessamos em contemplar a poesia lombada, sua forma, estratégia e sua recepção na tela do computador, a partir de um crescimento em tempos de isolamento social. Segundo Sorrenti (2007, p. 14):

O mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho no texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz-de-conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas. A poesia contemporânea de qualidade tem caminhado no sentido de desfazer os clichês, as metáforas cristalizadas, o simbolismo hermético, para restaurar a palavra no seu cerne.

Para o crítico e professor Italo Moriconi em sua obra *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX* (2002, p. 8) destaca que “a poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido. Explora significativamente

coincidências sonoras entre palavras”. Essas breves considerações teóricas atestam a importância do trabalho com o texto poético na sala de aula.

Sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula, Sorrenti (2007, p. 151) destaca:

Mais do que nunca, é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno.

Para o trabalho com a poesia, faz-se necessária uma estratégia bem preparada e bem conduzida. Portanto, para Sorrenti (2007, p.52)

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e /ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno.

Ainda complementa Sorrenti (2007, p.104), “a poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada”. A autora tratando sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula traz a seguinte recomendação:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e /ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de fornecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema (SORRENTI, 2007, p. 58).

O texto poético constitui-se num dos mais adequados instrumentos pedagógicos. Isso implica um trabalho de sistematização com o letramento literário. Trata-se de uma abordagem necessária em nossa reflexão. Em *Letramento literário: teoria e prática* (2006), Cosson propõe um olhar mais atento às discussões do letramento literário e suas especificidades. O autor expande o conceito para o ensino de literatura e apresenta um modelo de sequência didática: a sequência básica e a sequência expandida, como prática de leitura de textos literários, indicando novos caminhos e alternativas metodológicas para o ensino.

O termo literário foi proposto pela professora Graça Paulino. No ensaio *Formação de leitores*: a questão dos cânones literários, a ensaísta conceitua o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 2007, p. 25).

A partir das pesquisas realizadas conjuntamente, os autores Paulino e Cosson definem amplamente o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Nessa perspectiva, Cosson (2006, p. 27) alarga o sentido da leitura quando afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos são localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Compreendemos com isso a relevância do trabalho sistematizado e bem contextualizado com a poesia lombada no Ensino Fundamental e Médio. Sobre isso é importante observar o que Cosson (2014, p.50) afirma sobre o trabalho com a leitura literária:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver. De tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tantos mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.

A criação da poesia lombada

No momento de apresentação entre o aluno e o livro o professor tem papel importante, pois é na exposição do livro que o estudante conhecerá as partes de um livro impresso para entender o conceito de cada um deles e, assim, poderá desenvolver o hábito de leitura a partir da poesia lombada.

Nesse sentido, a ideia remonta ao projeto da artista americana Nina Katchadourian, *Sorted Books*, que em 1993 começou a agrupar livros, empilhados ou em pé, e formar sentenças, a partir de bibliotecas públicas e coleções privadas. O resultado é registrado em fotografias e muitas vezes exposto no próprio local da pesquisa. Na situação de isolamento social a NAU Editora propôs aos seus leitores e admiradores dos livros um Concurso “Vamos brincar de Poesia de Lombada?”. Assim, o leitor lança um olhar mais criativo para seus livros e cria poesias com obras da sua estante.

Figura 3-Exemplo de poesia lombada



Fonte: Site NAU Editora (2020).

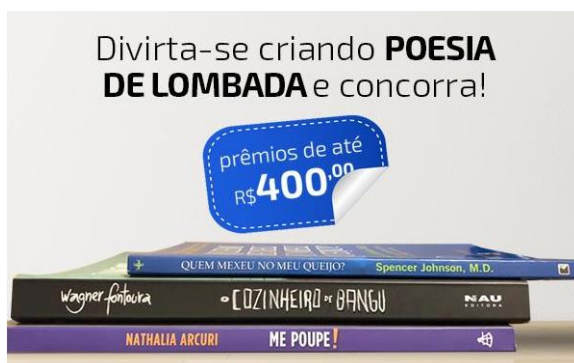
Logo, o sentido gerado pela sobreposição dos livros pode ser mais aberto, ambíguo, enigmático, ou definido, assim, a “Poesia de lombada” é um tipo de poema-objeto que, ao ser fotografado, torna-se também um tipo de poesia visual. Assim, o conceito de formar narrativas a partir dos títulos de livros vai se tornando mais complexo, dando origem a poesias, haicais, seleções limitadas por ano de publicação e outras restrições, tudo para tornar a realização mais desafiadora.

Desse modo, como assevera Edgar Roberto Kirchof em seu artigo “Como ler os textos literários na era da cultura digital?” que o modo como nos relacionamos com as informações que consumimos hoje está marcado pelo modo como funcionam as tecnologias e as mídias digitais, o que modifica várias de nossas práticas anteriormente vinculadas às mídias analógicas, inclusive a prática de escrever e ler

obras literárias. Portanto, o leitor precisa ser visto, na perspectiva bakhtiniana, como “responsivo”, ou seja, como alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: “Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (Bakhtin, 2003 (1979:291) e cumpre sua função protagonista de sujeito que interage e se comunica.

Dessa forma, enfatiza-se a importância do incentivo à leitura em tempos de ensino remoto a partir da Poesia lombada, partindo do pressuposto de que os estudantes conheçam as partes do livro para, assim, instigá-los a criar as suas próprias poesias por meio dos títulos das lombadas do livro. Com esse objetivo, criou-se novas alternativas de trabalhos com poesia e didáticas para implantação tanto no Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, podendo promover concursos de Poesias lombadas na escola e em contexto digital, divulgando as fotos em redes sociais, assim como no site da NAU Editora.

Figura 4: Foto da divulgação do concurso



Fonte: NAU Editora, 2020

Bases teóricas e metodologia

Entretanto, aqui, especificamente, nos interessa uma breve discussão centrada no conceito de letramento digital, portanto, este que é resultante de transformações e avanços tecnológicos, são marcados pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo, pela multisemiotividade. Conforme afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), esses conceitos são habilidades essenciais que precisam ser adquiridas pelos alunos para que eles tenham condições de participar com autonomia em diferentes situações. Logo, com os avanços tecnológicos transfizeram os objetos de leitura e também

promoveram a eclosão de novos gêneros textuais e, assim novos textos foram elaborados devido ao surgimento de novas situações e de novos contextos sociocomunicativo.

Nesse sentido, Ribeiro (2005, p. 135) insere a concepção de letramento dentro do contexto de transformação das narrativas, que na sua visão, antes “obedeciam a ordens cronológicas e a fórmulas mnemônicas”, e passaram a ganhar “novos contornos”. Ademais, tais mudanças geraram novas possibilidades e, logo o letramento passou a corresponder: ao conjunto de experiências acumuladas por um indivíduo – que envolvam a leitura e a escrita; em que sejam usados diferentes veículos e materiais; nas quais ele tenha autonomia para confrontar e/ou associar conhecimentos adquiridos a novos conhecimentos.

Portanto, com base nesse conceito de letramento, é que se deve pensar em como colaborar para que os alunos atuem com desenvoltura nos variados eventos de letramento dos quais participam. Não há soluções definitivas, mas acreditamos que o primeiro passo seria trabalhar no sentido de colaborar para que ele seja capaz de manipular e explorar múltiplas possibilidades. Para a realização do estudo optamos pela pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e exploratória. A proposta apresentada encontra-se constituída de algumas discussões e fundamentações teóricas que permeiam a cultura do livro e o letramento digital por meio da poesia lombada.

Considerações finais

A atual situação de isolamento social, causada pela pandemia do novo coronavírus, trouxe o desafio de aprender novas formas de ensinar, assim, abre a expansão do ciberespaço no que se refere às práticas de leitura/escrita em contexto digital, possibilitando que os jovens leiam/escrevam cada vez mais. Portanto, esse mundo digital potencializa ao estudante o acesso ao letramento digital. Além disso, as tecnologias sempre fizeram parte da vida do homem e a cada dia elas vão se aperfeiçoando. Desde a invenção da roda até chegarmos no século XXI, acontecerão

grandes avanços científicos e tecnológicos, porém o nosso olhar há que ser sempre voltado na nossa ampliação da visão de mundo.

Nesse viés, Rojo e Moura (2012) afirmam que é de fundamental importância que a escola se torne uma “agência de democratização dos letramentos”. Logo, essas práticas de letramentos reconfiguram o caminho da escrita/leitura e auxiliam professor/aluno em suas práticas sociais. Nesse sentido, juntamente com os novos suportes e novos recursos, mais confortáveis e mais ágeis, surgem novos leitores, mais rápidos e mais íntimos de todo tipo de material impresso ou registrado pela escrita. Assim, o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses “cruzamentos” de algo conhecido, como o gênero poesia lombada.

Grande parte do que está nas novas tecnologias é o modo como elas podem atualizar algo, renovar, revestir, aquecer, colorir e revitalizar. Na maioria das vezes, elas nem trazem grande inovação, mas podem associar, com facilidade, elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido. Dar movimento ágil e colorido ao ciclo de um parasita ou a um sistema do corpo humano pode ser um ganho grande, com relativamente pouco esforço do professor. Para o aluno, pode ser um insumo fundamental na aprendizagem. (RIBEIRO, 2018, p.111)

Por fim, a convergência digital, além de motivar o surgimento de uma variedade de gêneros textuais multissemióticos e hipermidiáticos (fanfics, vlogs, podcasts, gifs, chats, memes, etc.) redimensionou conceitos fundamentais como texto, escrita, autor, leitor, dentre outros.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Como ler os textos literários na era da cultura digital? Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, p. 203-228, 2016.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, nova alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

QUAIS são as partes de um livro impresso? **Paco Editorial**. São Paulo, 30 jul. 2019. Disponível em :<<https://editorialpaco.com.br/quais-sao-as-partes-de-um-livro-impresso/>> Acesso 21 ago. 2020.

QUAL é a estrutura de um livro? **Diálogos viagens pedagógicas**. São Paulo ,13 de nov. 2018. Disponível em : <<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/qual-a-estrutura-de-um-livro>> Acesso em 21 ago. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RODRIGUES, Simone [Concurso] Vamos brincar de poesia lombada? **NAU Editora**, Rio de Janeiro, 21 jun. 2020. Disponível em: <<https://naueditora.com.br/concurso-vamos-brincar-de-poesia-de-lombada/>>. Acesso em 21 ago.2020.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Á. M. B.; GROSS, L. G. ; SPALDING, M. . **Conexões entre letramento digital e literatura digital. Linguagem em foco**, v. 9, p. 117-129, 2017.

SORRENTI, Neusa. **A poesia via à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILELA, Moema. Você já ouviu falar em “poesia de lombada”? **Biblioteca PUC-RS**, Porto Alegre, 18 mar. 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-ja-ouviu-falar-em-poesia-de-lombada/>> Acesso em 21 ago. 2020.

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO:
SENTIDOS EM DISPUTA**

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

Tatiane Nogueira Santos

Flávio Bispo de Lira

André Guilherme Brandão dos Santos

Elessandro Salustiano

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: SENTIDOS EM DISPUTA

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

(PPGEdu/UFMT/CUR) – sylvia-alessandra@hotmail.com

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Tatiane Nogueira Santos

(PPGEdu/UFMT/CUR) – tatiane_ns@ymail.com

Professora de Matemática, Especialista em Educação Matemática, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Flávio Bispo de Lira

(PPGEdu/UFMT/CUR) – flaviofbl@hotmail.com

Enfermeiro, Especialista em Urgência e Emergência, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

André Guilherme Brandão dos Santos

(PPGEdu/UFMT/CUR)- andre.guibrandao@gmail.com

Sociólogo, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT

Elessandro Salustiano

(PPGEdu/UFMT/CUR) - professorelessandro@hotmail.com

Professor de Educação Física, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as políticas de currículo como tradução e disputas de sentidos no cenário educacional. No campo das políticas educacionais, as políticas de currículo vem sendo o centro do debate como uma luta pela significação do que vem ser o currículo e como o mesmo é entendido. A partir de estudos do campo curricular, enfatizamos o currículo como um espaço de oportunidades políticas em diversos contextos em que predominam distintas diferenças que vão se consolidando nas lutas políticas e também onde a ressignificação da democracia vem sendo construída a partir da disputa de significados. Neste contexto, o currículo pode ser entendido e defendido como um texto produzido e negociado na relação educativa e nos conflitos existentes nela, considerando os contextos diversificados e as diferenças existentes no mesmo. Destacamos que a disputa de sentido também pode ser entendida como tradução e lutas por espaços de poder em diversos contextos e, através de diferentes discursos passam pelo processo de ressignificação. Assim concluímos esse estudo e compreendemos o currículo como texto político que produz representação e significação a partir de atribuição e disputa de sentidos, em outras palavras, entendo o currículo como um espaço de negociação cultural para lidar com as diferenças, atribuição e ressignificação de sentidos, pois somos produtores culturais em constante movimento com as diferenças.

Palavras-chaves: Currículo. Sentido. Significação.

Abstract:

This article aims to present a reflection on curriculum policies such as translation and disputes of meanings in the educational scenario. In the field of educational policies, curriculum policies have been at the center of the debate as a struggle for the meaning of what the curriculum is and how it is understood. Based on studies of the curricular field, we emphasize the curriculum as a space of political opportunities in different contexts in which different differences predominate that are consolidated in political struggles and also where the re-signification of democracy has been built from the dispute of meanings. In this context, the curriculum can be understood and defended as a text produced and negotiated in the educational relationship and in the conflicts that exist in it, considering the diverse contexts and the differences that exist in it. We emphasize that the dispute of meaning can also be understood as translation and struggles for spaces of power in different contexts and, through different discourses, they go through the process of reframing. So we concluded this study and understood the curriculum as a political text that produces representation and meaning from the attribution and dispute of meanings, in other words, I understand the curriculum as a space for cultural negotiation to deal with differences, attribution and ressignification of meanings, because we are cultural producers in constant movement with the differences.

Keywords: Curriculum. Sense. Meaning.

1. Iniciando a conversa

Neste artigo apresentamos reflexões sobre estudos referentes as políticas de currículo e suas significações. As reflexões aqui apresentadas têm como ponto de partida as políticas de currículo como sentidos em disputa determinantes no processo de formação docente, sendo uma disputa de sentidos na qual nos referimos a política de currículo, que passa por uma ressignificação e os discursos com a realidade passam por uma negociação que vão sendo desconstruídos e reconstruídos nas relações de poder.

Nosso foco aqui é ressaltar com estudos de LOPES (2015), LOPES (2012) e CUNHA e COSTA (2019), como os discursos vão sendo produzidos nas políticas de currículo como atribuição e disputas de sentidos.

Procuramos trazer argumentos que reforçam a ideia de currículo como tradução, sendo esta construída na interpretação e disputa de sentidos nos diversos contextos e também nos discursos, pois acreditamos que só nos contextos que atribuímos sentidos e nesse mesmo contexto ocorrem o aprofundamento do conflito, ou seja, as disputas passam pela ressignificação. Neste sentido, a tradução é entendida como um esforço de situar a educação no terreno da vida onde seu resultado jamais pode ser conhecido em totalidade ou referido a um sujeito pleno em consciência no e para o mundo (CUNHA e COSTA, 2019).

Neste trabalho, destacamos também que a problematização que a política remete muito mais ao conflito do que ao consenso, muito mais a produção de sentidos e movimento diferentes do que a definição de universalismos categóricos e regras de organização (LOPES, 2015). Sendo assim, é preciso problematizar, provocar outras possibilidades de pensar e reinterpretar aquilo que já parece estar estabilizado, assim vamos produzindo nossos próprios sentidos e construindo nossa identidade através da ressignificação.

2. Política de currículo como tradução e sentidos em disputas

No campo das políticas educacionais, as políticas de currículo vem sendo o centro do debate como uma luta pela significação do que vem ser o currículo e como

o mesmo é entendido. Lopes (2015) afirma que as políticas de currículo são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Assim as significações de currículo vão sendo instituídas nos discursos em torno dos sentidos de qualidade da educação. Neste sentido, o discurso não é apenas linguagem, é prática, linguagem e ação, é produção de significação na defesa que a realidade é compreendida discursivamente.

Se o currículo é entendido como “planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura” (LOPES, 2005 p.449), isso depende de como são articulados os discursos com realidade e também de estarem em constante negociação com uma série de tradições e registros de como fomos formados e recriando essa mesma formação. Dessa maneira os discursos vão sendo desconstruídos e reconstruídos através de disputas de sentidos nas relações de poder.

Em seus estudos sobre as políticas de currículo, LOPES (2015) procura entender o que sustenta e constitui os fundamentos estabilizados e os discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo, problematizando a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política.

Nesse enfoque, defendo o que venho denominado currículo sem fundamento, sem bases, sem chão capaz de frear a significação do currículo. Coloco-me assim no interior da disputa política pela significação do currículo e entendo que meus textos, e tantos outros textos, são também tentativas de produzir sentidos na política de currículo (LOPES, 2015, p.450).

Nesse sentido, CUNHA e COSTA (2019) pensam o currículo como tradução por interpretarem que toda negociação de sentidos com este nome, tudo o que é possível no currículo será adulterado nas próprias relações constituídas nele, no que afirmamos para o outro através dele. A tradução é entendida por eles como um esforço de situar a educação no terreno da vida, pensando a educação como relação imprevisível, uma prática cujo resultado jamais pode ser conhecido em totalidade ou referido a um sujeito pleno em consciência no e para o mundo. Também pontuam que defender horizontes formativos, para docentes, discentes ou à sociedade, por

exemplo, consiste em decisões, afirmações no mundo, em relação as quais, simultaneamente, haverá responsabilidade e impossibilidade de fixação do significado.

Ainda, LOPES (2012) destaca a existência de disputa de sentidos e significações e também as possibilidades de tradução, defende que

(...) sempre há disputas de sentidos e significações, em maior ou menor grau, mas nem sempre os processos políticos podem ser caracterizados como democráticos. A democracia vincula-se não apenas à possibilidade de tradução, mas à perspectiva de uma luta agonística e de uma multiplicação de espaços de poder que procurem garantir a possibilidade de tradução (LOPES, 2012, p.709).

A autora enfatiza que é preciso multiplicar os espaços de poder e de negociação de sentidos, pois é possível ampliar as possibilidades democráticas por não ocultar e mesmo valorizar a lógica da diferença. Nesse sentido, manter os textos abertos a negociações contextuais conflituosas é também nos colocar num horizonte democrático na política.

Estudos no campo curricular constituem leituras produzidas a partir de embates e disputas entre diferentes sujeitos, autores, representantes de instituições, entre outros, que desejam legitimar/ou legitimam, mesmo que parcialmente, os seus anseios em relação ao currículo. Diferentes sentidos são produzidos, misturados e negados nesta relação entre os sujeitos e os objetos de disputa no campo educativo e também com inúmeros questionamentos que não chegam a um fim, que não se fecham, porque toda relação com o conhecimento é uma relação com a própria cultura. Portanto, o currículo é também, um território de disputa por significação e validação de projetos sociais, econômicos, políticos, que não ocorre apenas fora da escola, mas também na dinâmica escolar, nas relações produzidas diariamente nos contextos educativos. Assim

(...) todas as formas de produzir sentido (diferentes leituras culturais, incluindo-se a religião, as disciplinas escolares, a experiência cotidiana, todas as formas de ler o mundo) são potenciais aos insondáveis sujeitos que atravessam também a escola, que dizem respeito à experiência na política curricular e a produção de significados imprevistos de sociedade, de injustiça social. Pensamos, portanto, que o que tende a potencializar a caracterização da escola, como parte da

produção curricular, é a abertura de canais na relação com o outro (CUNHA e COSTA, 2019, p.159).

Seguindo esse pensamento, o trabalho teórico ocupa lugar de grande relevância, pois é através do mesmo que se é possível tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já está posto, remetendo à problematização, provocando outras possibilidades de pensar, de conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar e estabilizar discursos, mantendo sempre aberta a suspeita diante de toda estabilidade.

Dessa forma, CUNHA e COSTA (2019) destacam que parte da teorização produz estofo às políticas que se arrogam ao controle curricular na reificação do que o aluno tem que saber, saber fazer e ser, do que e de como o professor tem que ensinar. Também discutem sobre qual se julga poder instituir a verdade do que significa educar e ser educado e, por sua vez, instituir modos de atuar para o professor.

A política não tem um centro de poder e uma estrutura que a defina, assim não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto, pois cada um implica a possibilidade de outra leitura e a novas possibilidades de ser.

Para tanto, Lopes (2015) chama a atenção de como os discursos do campo educacional apostam tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser capitado, registrado e depois distribuído.

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas às tentativas de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido (LOPES, 2015, p.456).

A autora defende que não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção seja ela qual for, mas sempre diferentes discursos como por exemplo mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade e diferença presente no campo curricular. Discursos estes que estarão

disputando a significação do que vem a ser o currículo e produzindo significações imprevistas.

Neste sentido, o movimento por uma base nacional prioriza as avaliações centralizadas protegendo a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos e desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas produções em contextos diferenciados e instituídos. Se por um lado a proposta tenta tornar igual o que obrigatoriamente será sempre diferente, por outro lado os textos das políticas são ressignificados discursivamente através da disputa de sentido.

Qualquer definição de currículo tende a ser um recorte produtor de hierarquias e exclusões, uma proposta ao imponderável, uma função de centro que acredita poder controlar a tradução, a disseminação, apagando diferimentos em nome de um sentido que (reiteramos) nunca está presente. Deste prisma, a definição de como devem ser as práticas educativas nas políticas de currículo em curso é dada, sobretudo, pela tentativa de estabelecer conhecimentos a serem ensinados. A ilusão da fixação de conhecimentos retifica as práticas educativas a partir de diferentes tradições no campo, que disputam a hegemonia do que significa (boa) qualidade da educação (CUNHA e COSTA, 2019, p.147-148).

Dessa forma, o currículo pode ser entendido e defendido como um texto produzido e negociado na relação educativa e nos conflitos existentes nela, considerando os contextos diversificados e as diferenças existentes no mesmo.

Corroborando a isso, LOPES (2012) defende que os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações. A autora apresenta a representação nas políticas de currículo em duas dimensões:

1.os textos políticos como tentativas de constituir uma representação da política que, para ser democrática, exige que o texto atue ativamente na constituição de vontades políticas em múltiplos centros de poder; 2. Os autores dos textos políticos atuando como representantes de uma comunidade educacional mais ampla, impossível de ser plenamente representada, mas negociando em diferentes contextos para hegemonizar determinadas demandas, dessa forma, se constituindo como sujeitos da política (LOPES, 2012, p.711-712).

Nesta perspectiva, a autora aponta a política de currículo como uma forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação, mas não consegue superar a perspectiva racional da política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos.

Considerar as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil é defender que as traduções e as produções de sentidos contextuais permaneçam se desenvolvendo como lutas de negociação com o outro a forma de significação do mundo. Dessa forma, a concepção de currículo se torna um projeto de uma prática cultural, ou seja, a própria luta política pela significação da sociedade democrática e o currículo pode ser entendido como um espaço de negociação cultural para lidar com as diferenças, atribuição e ressignificação de sentidos, pois somos produtores culturais em constante movimento com as diferenças.

3. Considerações Finais

A realização desse trabalho nos possibilitou a compreender melhor como o discurso das políticas de currículo vem sendo interpretado e ressignificado e cabe a cada um de nós a se responsabilizar, problematizar, provocar outras possibilidades de pensar e entender como estão sendo construídos sentidos em disputas nas políticas de currículo.

É preciso considerar o que as políticas de currículo vêm produzindo e assumir que diferentes negociações / atribuição de sentido produzem diferentes traduções do currículo. Assim o currículo pode ser significado de diversas maneiras através de práticas discursivas.

Dessa forma, entendemos o currículo como todo conjunto de experiências que não são controladas na escola, em outras palavras, tudo o que é vivenciado na escola e que não temos controle, mas ao mesmo tempo, ao tentarmos controlar essas

situações, atribuímos sentidos de acordo com nossas vivências e experiências adquiridas ao longo da vida.

Como foi argumentado neste estudo, pensar um currículo sem fundamento é admitir a política como um cenário de incerteza e sem respostas definidas, é acreditar que os discursos podem ressignificar as traduções produzindo novos sentidos, novos modos de olhar a política, interpretar e agir. E na política como significação é possível disputar o que vem ser a qualidade do currículo em contextos diversificados. Neste sentido, acreditamos que não há princípios definidos, pois eles sempre serão disputados, modificados na contextualização da política de currículo.

Diante do que foi posto, é necessário e de fundamental importância o debate pela significação de educação no contexto atual, pois a mesma está presente na fala de entidades da área de educação articulada no debate sobre base comum nacional e presente no documento citado, pois ao mesmo tempo em que a ideia de que o sujeito tem direito à educação e que esta promove todos à categoria de iguais perante a lei, também esse mesmo sujeito é reduzido a algo que lhe é externo, seja na forma de comportamento seja como conteúdo. Dessa forma vemos a educação como algo que não pode ser controlado, mas sim traduzido diante do cenário das políticas educacionais, mais precisamente nas políticas de currículo onde as traduções e variações de sentidos estão em constante movimento e desenvolvimento.

Entendendo o currículo como prática de significação, pensamos que o mesmo é construído e resignificado no chão da escola, rodeado por forças distintas, desiguais em diversas direções onde são produzidos o esperado e também o inesperado em um mesmo movimento e esse contexto deve sim ser discutido na escola e nos espaços de formação continuada. E cabe a nós professores nos posicionarmos diante desse cenário complexo, como agente produtores de cultura, de significados e ressignificação de sentidos através da ação/reflexão/ação da nossa própria prática. Acreditamos que este seja o caminho para uma educação de qualidade que transforme a realidade social e que produza sujeitos críticos reflexivos.

Para finalizar, compreendemos o currículo como um espaço de oportunidades políticas em diversos contextos onde predominam distintas diferenças que vão se consolidando nas lutas políticas e também onde a ressignificação da democracia vem sendo construída a partir da disputa de significados que as vezes atacam o que queremos defender. Enfim, compreendemos o currículo como texto político que

produz representação e significação a partir de atribuição e disputa de sentidos, em outras palavras, entendemos o currículo como um espaço de negociação cultural para lidar com as diferenças, atribuição e ressignificação de sentidos, pois somos produtores culturais em constante movimento com as diferenças.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional** (Online), v. 15, p. 141-163, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965>>. Data de acesso:

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>>. Data de acesso:

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>>.Data de acesso:



Capítulo 15

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E
TEORIAS DA EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES DE UM PROCESSO
FORMATIVO EM CONSTRUÇÃO**

Flávio Bispo de Lira

PRÁTICAS EDUCATIVAS E TEORIAS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO EM CONSTRUÇÃO

Flávio Bispo de Lira

(PPGEdu/UFMT/CUR) – flaviofbl@hotmail.com

Enfermeiro, Especialista em Urgência e Emergência, Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT.

Resumo:

A produção desse circunscrito tem como objetivo problematizar a práxis pedagógica no contexto das teorias da educação, como elemento essencial para o educador, fundamentando político, social e economicamente seu processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do pensamento crítico-reflexivo. Este artigo surgiu através da imersão teórica realizada na disciplina de “Teoria da Educação Moderna e Contemporânea¹⁹”, tratando-se de um recorte, originado a partir desta disciplina, do referencial teórico da pesquisa em desenvolvimento realizada por este autor, possibilitando a compreensão das abordagens teórico-práticas estabelecidas em uma fundamentação única, em que não há sobreposição de uma em relação à outra, mas sim reciprocidade, a relação teoria e prática estabelecidas no processo de formação assume caráter contributivo como base metodológica para a construção do saber docente, evidenciando que teoria e prática são caminhos paralelos, porém, inerentes uma à outra, em que a prática concretiza-se pela ação exercida ao meio em que é inserida, já a representatividade da realidade sob critérios lógicos e fenomenológicos concretizam a sistematização da teoria, ambas não podem ser separadas no processo de ensino-aprendizagem, na qual o saber se desenvolve em constante movimento e em diálogo a complexidade da realidade em que encontra-se inserido, bem como a concepção de que o processo de ensinar não se trata meramente da transmissão de conteúdo.

Palavras-chave: Educador. Teorias da Educação. Formação Docente.

Abstract:

The production of this circumscribed aims to problematize the pedagogical praxis in the context of the theories of education, as an essential element for the educator, basing his teaching-learning process politically, socially and economically from the perspective of critical-reflective thinking. This article emerged through the theoretical

¹⁹ Disciplina Obrigatória da linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT, sob mediação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho.

immersion carried out in the discipline of "Theory of Modern and Contemporary Education", dealing with a cut, originated from this discipline, of the theoretical framework of research in development carried out by this author, enabling the understanding of the approaches theoretical-practical established in a single foundation, in which there is no overlap of one in relation to the other, but rather reciprocity, the relationship between theory and practice established in the training process assumes a contributory character as a methodological basis for the construction of teaching knowledge, showing that theory and practice are parallel paths, however, inherent to each other, in which the practice is concretized by the action exercised in the environment in which it is inserted, since the representativeness of reality under logical and phenomenological criteria concretizes the systematization of the theory, both cannot be separated in the teaching-learning process, in which knowledge develops in constant movement and In dialogue, the complexity of the reality in which it is inserted, as well as the conception that the process of teaching is not merely the transmission of content.

Keywords: Educator. Theories of Education. Teacher Education.

1. Introdução

O processo de formação alicerçado na prática educativa é objeto direto de transformação, constituído ao longo da vida acadêmica e profissional, resultantes do diálogo constante com as teorias da educação que norteiam esse saber. A partir desse processo, a independência torna-se significativa quanto a formação do sujeito pesquisador, tornando-o explicitamente autônomo partindo do pressuposto social, político-democrático e dialógico.

Inicialmente, são evidenciadas necessidades e expectativas que contemplem o trabalho a ser desenvolvido, através de eixos temáticos importantes para a construção do conhecimento, centralizado em proposições fundamentais que permitem o processo de tornar-se pesquisador em ciências sociais amplamente de suas práticas, análises e construção docente. De fato, essa construção relaciona-se a compreender esse ser como inconcluso, o qual permanece em busca de conhecimento tanto na perspectiva acadêmica, quanto em todo seu trajeto existencial, sendo esta permanente junto a teoria e prática.

Não obstante a isso, a prática é instrumentalizada através do educador enquanto sujeito orientador desse processo, sobretudo ao confrontar as teorias que fundamentam a formação docente com a prática, focalizando as repercussões

teóricas e o papel epistemológico concretizado na educação para além das salas de aula através da natureza desse conhecimento.

Sob a perspectiva da contemporaneidade, o docente constitui-se através de relações teóricas, sociais, psíquicas, pedagógicas e práticas, tornando significativo seu contínuo processo de formação. Assim, direta ou indiretamente, a educação é parte constituinte do ser humano, da qual ninguém escapa, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar (BRANDÃO, 2007).

Neste sentido, sistematicamente, a relação teoria e prática estabelecidas no processo de formação assume caráter contributivo como base metodológica para a construção do saber docente, evidenciando que teoria e prática são caminhos paralelos, porém, inerentes uma a outra. Nessa ótica, ambas são distintas, mas provenientes desta através de análise crítica que promove retorno à prática, aperfeiçoamento e esclarecimento, traduzindo em ação o saber objetivo (DUTRA, 2009).

Assim, as teorias da educação sustentam a prática e a formação docente, bem como articulação, sistematização e aperfeiçoamento do professor-pesquisador, do qual ressignifica a construção da sua práxis a partir de reflexões recorrentes, de modo coerente e dinâmico, unificando teoria e prática para a construção contínua do saber, do conhecimento e de sua experiência.

1.1 Educador, práxis pedagógica e teorias da educação

A sociedade e a necessidade de respostas são partes integrantes da constituição humana, enquanto seres sociais, históricos e culturais. O ser educador, enquanto sujeito social participante ativo da transformação social e moral, possui como aparato de suas práticas educativas as teorias da educação e a prática pedagógica, tanto nos processos educativos não formais quanto formais. Desse modo, as práticas sociais transformam o ser humano, sendo impossível dissociar a práxis das teorias. Corroborando a isso, a pedagogia identifica-se com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui (SAVIANI, 2007, p. 21).

A partir disso, o trabalho unificado da dialética entre prática e teoria, têm-se propriamente dito, a práxis, da qual é capaz de transformar a realidade que não são contempladas nos aspectos educativos e sociais dos processos humanizadores.

Esses aspectos constituídos a partir das teorias, ultrapassam a fenomenologia e superam a especulação do raciocínio nos diferentes contextos históricos. A crítica surge a partir das reflexões possíveis, que por sua vez transformam a visão tradicionalmente concebida entre teoria e prática. Essas reflexões denotam o tradicionalismo da práxis marxista concomitante a prática pedagógica freiriana e suas ações transformadoras. Através desse ponto, é possível observar os aspectos comportamentais motivados por ações externas e causadas por fatores inerentes ao controle humanístico.

Logo, a práxis relaciona-se a realidade do aprendizado e as atividades socio humanísticas, em que o educador é o agente transformador para conceber aspectos humanizados da teoria e prática ao mundo natural e social, tornando possível o enfrentamento crítico aos desafios da prática educacional.

Com arrimo neste pensamento, um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Historicamente, a práxis assume especificidades político-sociais no tocante ao saber e ao processo de educação, transformando o sítio em que está inserido e autotransformando o sujeito para além das manifestações individuais e coletivas consolidadas nas relações sociais nas possibilidades da crítica e da transcendência. Por isso, a práxis torna-se transformadora da realidade concretizada pela contribuição do processo de ação e reflexão do intelecto humano. A partir desse prisma, Freire (1981, p.13) aponta a divisão da teoria e da prática, na qual a teoria não passa de verbalismo inoperante e, por outro lado, desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado.

Considerando esses apontamentos, para o exercício do educador, a dialética teórico-prática no processo entre ação e reflexão são adotadas como elementos fundamentais, princípios norteadores na perspectiva pedagógica, independente se no contexto da práxis libertadora sem classe social, ou sob a ótica do capital burguês. Portanto, o educador desempenha um importante papel na produção e estruturação

do conhecimento pedagógico porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico, o saber reflexivo, em que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade (ALARCÃO, 2005).

É sabido que teoria e prática são elementos indissociáveis, interdependentes, indispensáveis ao relacionar-se uma com a outra, das quais se complementam transversalmente pela práxis no exercício da didática. Circunstancialmente, na ausência filosófica, passa a constituir atividade recorrente e ilusória, impossibilitando a concepção da práxis teórica. Para tal, Pimenta (1997, p. 48), afirma que,

[...] os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores.

Partido desse pressuposto, compreendo que nossos objetivos profissionais cognitivos enquanto educadores acontecem por meio das atividades práticas desenvolvidas cotidianamente, sendo uma práxis pedagógica objetiva, relacionada conscientemente as atividades humanas, naturais, educadoras, política, trabalho, em que a produção do conhecimento e do autoconhecimento, como já descritos, materializam a teoria no contexto transformador sob influências políticas, sociais, econômicas e religiosas, constituindo ações diretas do processo educativo biopsicossocial.

Sob a ótica fenomenológica da práxis educativa, as especificidades e influências da natureza humana, concebem o fenômeno humano para o sentido natural, sendo visto como referencial para a compreensão da práxis na perspectiva da natureza humana.

Assim, os saberes resultantes desse processo fenomenológico natural e humano, fundamentam a formação crítica do educador, que por sua vez, são de extrema relevância, impossibilitando qualquer tentativa de prática que não tenha a teoria como sua matriz educativa, dessa forma, evidenciando falhas e sobrecargas no processo de ensino-aprendizagem ocorrida através de novas metodologias, assim como os recursos utilizados, pois estas são desprovidas de recursos teórico-metodológicos de caráter tradicional e improvisados, revelando o espaço de ensino

como um laboratório de testes para os profissionais encontrarem o método que mais se adequa a realidade da qual está inserido.

Não é possível dissociar suas experiências, haja vista que essa, mesmo que direta ou indiretamente, são referências da prática educativa, reflexiva para a práxis, em sentido mais amplo, todas e quaisquer relações políticas, econômicas e sociais, ou seja, essa (trans)formação humana, histórica e social, são elementos constitutivos da educação.

Na perspectiva de Freire (1987, p. 53), a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida.

Portanto, no que concerne a formação profissional do educador, entende-se a necessidade de compreender e reavaliar rotineiramente, a concepção sobre o perfil do educador no contexto entre práxis e teorias da educação. Assim como apontado por Freire anteriormente, existem inúmeras vertentes que promovem efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem, em suma sobre o corpo daquele com consciência oprimida. Repensar essas concepções pedagógicas, de caráter essencialista-tradicional e existencialista-liberal que são intrinsecamente superadas pelas práticas pedagógicas de caráter materialista-histórico, dialética e progressista freiriana, firmando a educação enquanto ação pedagógica político-social, reconhece como compromisso político a busca pelo aprofundamento crítico-reflexivo das consciências das classes populares e sua inserção crítica na realidade.

Para essa dicotomia, na concepção freiriana de educação, a práxis educativa dispõe, no âmbito histórico e natural, características essencialmente libertadoras sob o prisma da consciência oprimida para reflexão e ação do mundo natural que emerge o aprendizado, como fonte inesgotável da prática educativa livre, libertadora, validada pela eficiência e eficácia do encontro dialético para a mudança social, humanista, libertadora no sentido da ação-reflexiva.

As teorias da educação assumem as características do processo pedagógico essencialista, em que todos os princípios pedagógicos são partes constituintes em sua totalidade pedagógica, rogada a crítica, dialética, conceituada nas mudanças provedoras de transformação social. Ainda que esse processo pedagógico norteia-se a partir do materialismo histórico, ele permanece alicerçado a realidade aliada aos

princípios existenciais pedagógicos. Assim, em todos os sentidos, a dialética ultrapassa quaisquer incompatibilidades em que o realismo pedagógico tradicional ocorre naturalmente, oposto a dialética, que concebe o realismo como o princípio para produção do conhecimento e as transformações concretizadas por esse processo.

Ainda, a partir das teorias e da práxis, o educador é diretamente inserido na pedagogia que promove mudanças sociais, conferindo-lhe segurança na construção da sua práxis, intrinsecamente a isso, na construção pedagógica alicerçada na realidade e no comprometimento crítico-social. Dessa mesma forma, a crítica dialética progressista pode ser uma possibilidade pedagógica, pois respeita e acolhe as diferenças capazes de valerem-se da crítica como base de transformações na prática social e educativa que permaneçam isentas as conjecturas do atual sistema, assim como afirma Libâneo (1986, p. 134), integrar aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes a transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Frente a esse contexto, o processo formativo do educador não pode reduzir-se ao ato tecnicista mecanizado de transferir conhecimentos, eximindo da base epistemológica o estudo do desenvolvimento humano pensando na educação como elemento de intervenção que implica em estabelecer vínculos entre as dimensões político-sociais de aprendizagem, de forma dinâmica e dialética no desenvolvimento da educação. Compreende-se assim a importância das teorias para a práxis, a formação e o desenvolvimento do ser educador, articulado às práticas pedagógicas emancipatórias, transmissora do pensamento crítico-reflexivo que não ocorreriam espontaneamente.

O tecnicismo unilateral é oposto a práxis e ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente multidimensional que articula entre as dimensões humana, técnica e político-social, estruturada em objetivos instrucionais, diferentes taxonomias, instrumentos de avaliação, diferentes técnicas e recursos didáticos (CANDAU, 2012).

Nesta concepção, o papel do educador possibilita questionar a metodologia do processo ensino-aprendizagem, de modo que a práxis seja constantemente repensada, para que esta enquanto agente de transformação político-social seja um elo entre o sujeito mediador da apropriação técnico-científico. De fato, o padrão

inerente desse meio tecnicista reflete diretamente na postura do educador, entretanto, enquanto profissional detentor do pensamento crítico-reflexivo, este deve possuir meios que o eximem da tarefa de construir máquinas que constroem outras máquinas (HABERMAS, 2013).

Ao separar teoria e prática é provável que se perca a possibilidade de reflexão e compreensão. Nesse sentido, é necessário que haja compreensão de que teoria e prática, no contexto crítico-reflexivo, devem ser vistas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem refletindo sobre a ação do educador e favorecendo a construção do saber docente, haja vista que, existe a possibilidade de que tenha ocorrido uma sobreposição errônea da prática sobre a teoria.

O escopo da práxis pedagógica denota desafios para a teorização da prática docente, a compreensão da subjetividade e as especificidades dessa relação, são historicamente ligadas a legitimação tradicional, inviabilizada pelas estritas recomendações utópicas do Banco Mundial, em que, mais uma vez, em sua mais recente Estratégia Educacional, revela uma forte confiança na eficácia e qualidade das soluções de mercado e do ensino privado, apesar de se tratarem de crenças causais não suficientemente sustentadas por evidências, além disso, não captura a complexidade da relação entre educação e pobreza, dando ênfase em ações baseadas na demanda e nas mudanças da governança escolar que pode ocultar variáveis como o efeito entre pares ou as condições de educabilidade que são fundamentais para a compreensão da aprendizagem no contexto da práxis pedagógica e que infelizmente não estão presentes na estratégia.

Para alcançar este objetivo, é necessário o provimento de reformas nos sistemas de educação dos países menos desenvolvidos e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas propostas pelo BM, traduzindo um conjunto de recomendações de políticas para combater eficientemente a desigualdade no sistema educacional bem como não ignorar os fatores que explicam por que os sistemas de educação continuam a ser desiguais, até porque a estratégia estabelece uma forte equivalência entre a ideia de igualdade e a identificação de grupos populacionais desfavorecidos que sofrem obstáculos específicos à aprendizagem (VERGER. BONAL, 2011).

Nesse âmbito discursivo, a práxis proposta pelo BM reduz o conceito de igualdade à ideia de direcionamento, significando também ignorar outras estratégias políticas universais que poderiam reduzir os privilégios educacionais e redistribuir as oportunidades educacionais entre os grupos mais desfavorecidos, pois é sabido que a qualidade educacional das instituições de ensino frequentadas pelos beneficiários do programa e as condições de vida dos indivíduos pobres são fatores decisivos que muitas vezes impedem os efeitos esperados da transferência na aprendizagem, aumentando a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida qualidade e aprendizagem para todos.

Contudo, ainda que qualquer matriz teórica possa apresentar lacunas, uma fundamentação teórica significativa com a prática torna o processo de produção do conhecimento dinâmico, modificando quaisquer paradigmas da prática educativa construtivista, capaz de romper estereótipos epistemológicos transformando o conhecimento, e não apenas o reproduzindo.

2. Considerações finais

O conhecimento circunscrito, dado a sua dimensão, apresenta algumas das transformações que o desenvolvimento perpassa socialmente sob a práxis, e que, possíveis superações são derivadas das necessidades de intervenção pedagógica, podendo resultar em processos de desenvolvimento com implicações concebidas imediatamente.

No sentido dialético, não há, portanto, saber em si, o saber é, um rico paradigma, uma relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, a interferência do outro será mais transformadora na vertente de uma construção coletiva, ou seja, não são aspectos coincidentes e sim interdependentes de processos culturais coletivos, da história social e das relações interpessoais. O saber se desenvolve em constante movimento e em diálogo a complexidade da educação, os pressupostos e saberes necessários à educação.

É possível observar através das teorias que não existe prática sem teoria, e, sucessivamente, teoria sem prática. Ainda que as interações pareçam distintas, o desenvolvimento e o reconhecimento da finalidade destas, configura o maior desafio

no tocante a entender as práticas pedagógicas e as infinitudes sistematizadas para produção e distribuição do conhecimento.

As relações político-sociais desempenhadas pela práxis, suscitam a necessidade, ao educador, do entendimento da prática pedagógica e as vertentes teóricas. O processo é concretizado pela realidade e confrontado pela representatividade nos sistemas organizados, além disso, a prática concretiza-se pela ação exercida ao meio em que é inserida, já a representatividade da realidade sob critérios lógicos e fenomenológicos concretizam a sistematização da teoria.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento crítico-reflexivo determina atenção aos aspectos da prática. Para o educador, deve ficar claro que teoria e prática constituem uma fundamentação única, em que não há sobreposição de uma em relação à outra, mas sim reciprocidade, ambas não podem ser separadas no processo de ensino-aprendizagem. É necessário destacar ainda que, se a reflexão se tornar rotina na prática docente, será possível completar a tarefa de unir teoria e prática.

Todas as abordagens teóricas da educação se complementam, não existindo o melhor método, se não aquele que se ajustar às condições de nossos objetivos formativos, da prática pedagógica que pode incidir nos processos de desenvolvimento ainda não consolidados, ao conteúdo que vamos trabalhar, às características sociais, políticas, econômicas, às particularidades de tempo, espaço e recursos para ampliar as formas de pensar, sentir e agir.

Essas reflexões acerca das teorias nos convida a imersão para a compreensão dos mecanismos de entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática que associam a dimensão histórica dos processos humanizadores constituintes da práxis pedagógica a significação das concepções teórico-práticas, instigando-nos ao avanço dos aspectos complementares de referenciais que enriqueçam essa abordagem, findando a fragmentação dissociativa, reafirmando a importância da fundamentação teórica para formação do educador sistematizar e desenvolver a práxis pedagógica, ressignificando os resultados dessa práxis e o pensamento teórico-prático reflexivo, fundamental no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Edição revisada e ampliada. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007.

_____, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (org). **A Didática em Questão**. 33. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUTRA, Edna Falcão. **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura**. In: Anais do IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, PR, 2009, p. 1-16. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2661_1099.pdf. Data de acesso: 18 de agosto de 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 40ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 2ª ed. rev. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2004.

_____, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis: Estudos de Filosofia Social**. Editora Unesp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **“As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo da Educação”**. In: Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade/José Carlos Libâneo Akiko Santos/Orgs. 3.Ed. Campinas-SP: Alínea. 2010. P. 19-62.

_____, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

_____, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez. 1998.

_____, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** Edições Loyola. 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação.** São Paulo: Cortez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Data de acesso: 15 de agosto de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas. Autores Associados. 2008.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil.** Pro-posições, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". **Educação & sociedade**, v. 32, n. 117, p. 911-932, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400002> Data de acesso: 07 de agosto de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA?
PROCESSO SELETIVO PARA
DIRETORES NO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Dionson Oliveira Alves

Keiliane Lopes Correa

Tatiane Nogueira Santos

GESTÃO DEMOCRÁTICA? PROCESSO SELETIVO PARA DIRETORES NO ESTADO DE MATO GROSSO

Dionson Oliveira Alves

Biólogo; Professor da educação básica de MT graduado em Biologia pela UFMT.

Professora Especialista de Letras-Língua Portuguesa e Literatura da Língua

dionson2332@gmail.com

Keiliane Lopes Correa

(PPGEdu/UFMT/CUR)

Portuguesa pela UFMT; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT.

keilianelopescorrea@gmail.com

Tatiane Nogueira Santos

(PPGEdu/UFMT/CUR)

Professora de Matemática, Especialista em Educação Matemática; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT.

tatiane_ns@ymail.com

Resumo:

Este artigo, de natureza bibliográfica, tem como finalidade discutir as mudanças no processo de provimento do cargo de Gestor escolar e as possíveis consequências para democracia. Discutiremos à partir da legislação vigente (Lei nº 7040/98 e portarias nº 428/2016/GS/SEDUC/MT, Nº 548/2017/GS/SEDUC/MT e Nº 563/2020/GS/SEDUC/MT) e da literatura, os aspectos de Gestão Democrática e as aberturas que a mudança na legislação pode acarretar. Essa discussão faz-se necessária nesse período de mudanças devido às incertezas que elas trazem consigo, pois apesar das legislações já existentes, isso não configura a garantia dos direitos a uma Gestão Democrática através do processo de escolha do Gestor pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Comunidade Escolar, Gestor.

Abstract:

This bibliographic article aims to discuss changes in the process of filling the position of school manager and the possible consequences for democracy. We will discuss from the current legislation (Law nº 7040/98 and ordinances nº 428/2016 / GS / SEDUC / MT, Nº 548/2017 / GS / SEDUC / MT and Nº 563/2020 / GS / SEDUC / MT) and from the literature, the aspects of Democratic Management and the openings that the change in legislation can bring. This discussion is necessary in this period of changes due to the uncertainties they bring with it, because despite the existing legislation, this does not constitute the guarantee of the rights to a Democratic Management through the process of choosing the Manager by the school community.

Keywords: Democratic Management, School Community, Manager.

INTRODUÇÃO

Entender os processos de Gestão Democrática nas Escolas Públicas não é uma tarefa simples, visto que, a literatura que trata deste tema não coincide, em sua totalidade, com a legislação vigente no Estado de Mato Grosso. Percebemos que, na literatura encontra-se destacado de três a quatro formas do provimento do cargo de Gestor, de forma democrática, enquanto que a atual legislação (Lei nº 7040/98) atribui uma única forma para o mesmo provimento. Indo contra essa legislação vigente o Estado tenta promover a revisão e alterações na Lei de Gestão Democrática, criando em 2016 uma comissão técnica específica (Portaria nº 182/2016/ GS/SEDUC/MT) para tal, porém não logrando sucesso.

A proposta criada por essa comissão foi rejeitada nas Conferências da Gestão Democrática Criada pela Portaria nº 456/2017/GS/SEDUC/MT que “Dispõe sobre a definição de critérios e calendário para realização das Conferências da Gestão Democrática e o processo de escolha dos Assessores Pedagógicos para o ano de 2018 e dá outras providências.” (MATO GROSSO, 2018), realizadas nos diversos municípios e pólos do estado entre 06 de março e 15 de junho de 2018.

A escolha para o cargo de diretor como algo feito pela comunidade escolar, de coordenadores e assessores pedagógicos pelos pares, (pois são eles que conhecem os desafios que vem enfrentando, seus limites seja, financeiros, sociais

e/ou educacionais) é de grande importância. As diretrizes da nova organização de escolha de diretores têm como premissa a escolha baseada no ranking de classificados. Onde fica a política e a construção democrática na vida de alunos e de toda a comunidade escolar? O diálogo entre os segmentos e o respeito às particularidades de cada escola?

Nesse sentido, entendemos que

[...] a construção de um conceito de gestão escolar democrática, reconhecendo-a como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola. (SOUZA, 2009, p. 136)

Assim, no primeiro momento fazemos um levantamento das legislações vigentes no Estado de Mato Grosso. Na parte seguinte procuramos problematizar as novas redefinições do papel da comunidade escolar e as possíveis consequências para a democracia, com as mudanças trazidas pelo novo sistema de seleção de diretores/Gestores.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: LEGISLAÇÃO

A gestão democrática do ensino, a nível federal, está presente no inciso VI do artigo 206 da constituição federal (BRASIL, 1988), no inciso VIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB - nº 9394/96). No estado de Mato Grosso encontramos na Lei de número 7.040 de 1º de Outubro de 1998, no mandato do então governador Dante Martins de Oliveira (PSDB), que

Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. (MATO GROSSO, 1998)

A Lei 7040/98 segue vigente apesar de ser uma das mais antigas, porém sofreu duas alterações. A primeira foi pela Lei nº 7.793, de 04 de dezembro de 2002, altera a redação do inciso III do art. 56 e a segunda modificação foi pela Lei nº 7.892, de 30 de outubro de 2003, altera o art. 6º e dá outras providências.

Nesse sentido no Título II (Lei nº 7040/98) que trata “DA AUTONOMIA NA GESTÃO ADMINISTRATIVA” diz no seguinte artigo que “Art. 4º Os diretores das escolas públicas estaduais e da rede que compõe a Gestão Única deverão ser

indicados pela comunidade escolar de cada unidade de ensino, mediante votação direta.” e no parágrafo único deixa claro o significado de comunidade escolar “Entende-se por comunidade escolar, para efeito desta lei, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, os profissionais da educação em efetivo exercício no estabelecimento de ensino.”

No Título V, da mesma lei, discorre “DA ESCOLHA PARA DIRETORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL” reforça no Art. 54, inciso II, que “[...] seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação na própria unidade escolar, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato [...]”

A partir 2016, no governo de Pedro Taques (PSDB), a Secretaria Estadual de Educação do Estado começa a determinar a prorrogação de mandatos eletivos de diretores escolares, membros de Conselhos Deliberativos, coordenadores pedagógicos e de assessores pedagógicos, exemplo as portarias nº 428/2016/GS/SEDUC/MT e Nº 548/2017/GS/SEDUC/MT.

Esse ano com a publicação da PORTARIA Nº 563/2020/GS/SEDUC/MT que “Dispõe sobre os critérios e requisitos para o processo de seleção à função de Diretor Escolar na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso” o estado ignora os artigos 4º e 54, já citados nesse texto. Exclui a comunidade escolar do processo, o que fica claro no “Art. 3º O provimento das vagas será realizado mediante aprovação em processo seletivo de provas, títulos e currículo, para exercício da função de Diretor Escolar das unidades escolares.”

REDEFINIÇÕES NO PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRACIA

Para muitas pessoas democracia significa simplesmente respeitar e/ou aceitar a decisão tomada pela maioria, mas Souza (2009) diz que “[...] Não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, mas tampouco sem o respeito aos direitos das minorias.”. Um dos significados de democracia no dicionário²⁰ é: “Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem

²⁰ <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso em: nov. 2020.

livremente.”. Portanto, ela possui um significado muito mais amplo do que estamos acostumados a observar no dia a dia.

A gestão democrática é compreendida por nós, como um processo político no qual as pessoas que estão presentes na escola participam ativamente de todas as decisões e movimentos, independentemente de posição, cargo ou função. Elas

[...] identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126)

Para Mendonça (2001) em sua pesquisa baseada em dados provenientes dos sistemas de ensino permitiram identificar quatro formas de provimento do cargo de diretor escolar: Indicação, Concurso, Seleção e Eleição. Encontramos também na literatura alguns autores que consideram o provimento do cargo de diretor são possíveis apenas através de três maneiras, por considerar a Seleção uma variação da Eleição.

[..] O provimento por indicação, em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. O concurso engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados. Provimento por eleição é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. Seleção e eleição são os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas. (MENDONÇA, 2001, p. 88)

A partir de 2016 com as mudanças nas leis que orientam a gestão democrática do ensino público podemos perceber o quão frágil é a democracia, pois é um processo que não está garantido para sempre. No estado de Mato Grosso, apesar do título V da Lei nº 7040/98 dizer claramente que os diretores das unidades escolares serão escolhidos democraticamente pela comunidade escolar, o governo vem desrespeitando-a e tentando promover alterações na mesma.

O primeiro movimento do estado para alteração da Lei nº 7040/98 foram feitas através da instituição de comissão técnica para reformular a lei e de portarias (Portaria nº 428/2016/GS/SEDUC/MT) que previam a não realização de

eleições de diretores e de demais funções eletivas nas escolas estaduais, prorrogando os mandatos dos diretores, assessores pedagógicos, dos membros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar e coordenadores pedagógicos das unidades escolares (Portaria nº 548/2017/GS/SEDUC/MT) efetivos e eleitos, designados e indicados, até dezembro de 2018.

Dessa maneira, abrindo brechas para privatização de setores e o desenvolvimento dos ideais neoliberais e de mercado, que o Estado vem tentando implementar na educação, com muito mais ênfase, desde a deposição da então presidente Dilma Rousseff, pois

[...] O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. Dessa maneira, tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública. (PERONI, 2012, p. 21)

Até então não parece haver uma justificativa para a mudança na legislação, além da explicitada acima, uma observação rápida já é capaz de esclarecer a importância da escolha para o cargo de diretor como algo feito pela comunidade escolar, vale então ressaltar esses pontos: em primeiro lugar, a comunidade escolar já conhece os desafios que vem enfrentando, seus limites (financeiros, sociais e educacionais) e embora possa fazer-se uma contra partida ao alegar que essas características podem ser “aprendidas” com o tempo, algumas questões podem exigir do gestor urgência na sua resolução, o que a comunidade escolar pode não dispor; em segundo lugar, as diretrizes da nova organização de escolha de diretores tem como premissa a escolha aleatória baseada no ranking de classificados, que não necessariamente escolherão as unidades escolares na qual trabalham.

Nesse sentido, ao observar isso percebe-se que, de forma objetiva, não existe um plano de ação que acalente a comunidade escolar, isso levando em consideração que a comunidade não sabe quem será o diretor para o próximo ano vigente, nem se, o melhor ranqueado em questão que escolher a determinada comunidade escolar tem as características necessárias para melhor amparar o desenvolvimento escolar e nem o candidato tem como elaborar um plano de ação ou de trabalho específico, por não saber a que escola ele será designado.

Entre os aspectos educacionais, não é possível afirmar que haja um aferimento capaz de dizer que essas mudanças podem favorecer ou desfavorecer o avanço da melhoria na qualidade do ensino, afinal, gestão pública deve ser o mínimo exigido dos candidatos a direção, porém a realidade de cada comunidade escolar necessita de avaliação peculiar e amparo em suas casualidades. É possível observar isso em aspectos como disparidade social, localização geográfica (ligado a logística dos alunos) e número de alunos atendidos em cada escola. Em algum momento a questão democrática não é nem a mais relevante, o sistema passa a escrutinar sem escrúpulos o potencial e as necessidades da comunidade escolar. Corroborando com nosso pensamento, Costa (2020) diz que:

A perspectiva pós democrática vem se impondo sob o discurso que desqualifica a escola pública, ao focalizar, especialmente, os resultados nos testes e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), vistos hegemonicamente como sinônimos de qualidade. Tal discurso escamoteia a realidade social e educacional, marcada por intensas desigualdades, cujas consequências no desempenho de estudantes precisam ser consideradas. Porém, é sobre os resultados que os reformadores empresariais atuam na área educacional por meio de organizações sociais e fundações: agem como capitalistas, visam à obtenção de lucro com isenções fiscais, apropriam-se de fundos públicos e geram a definição de conteúdo da educação, levando irremediavelmente à sua privatização [...] (p. 21)

Cria-se uma crise, que preferencialmente culpa os professores, para então poder desenvolver e implementar os ideais dos governantes que estão de posse do poder no momento.

CONCLUSÃO

Através do estudo das legislações e literatura específica sobre gestão democrática podemos verificar que o tema é muito mais abrangente e complexo do que conhecíamos. Defendemos que a democracia deve ser construída e trabalhada dentro das unidades escolares, seja através das eleições para provimento dos membros do CDCE ou para o cargo de diretor escolar, e concordamos com Peroni quando afirma que:

A gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral,

porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção. (PERONI, 2012, p. 26)

Com esses fatores analisados, percebe-se a importância do candidato a diretor/gestor ser escolhido pela comunidade escolar, desenvolver um plano de ação objetivo e que leve em consideração todos os aspectos particulares de cada unidade. O que percebemos é que o projeto de emancipação, da construção de democracia, do sujeito como um todo, não é levado em conta nessas mudanças e que o Plano de ação objetivo e particular de cada escola não é contemplado no mecanismo de seleção adotado pela secretaria de educação. Nesse artigo, tentamos instigar e deixar questionamentos significativos quanto à natureza de interesses obtidos por meio de uma gestão formada a partir desse mecanismo não usual no Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: nov. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICINIANO, Cassia. **Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional**: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e70086, 2020.

MATO GROSSO, **Lei Ordinária nº 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta a gestão democrática do ensino público estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Portal da Legislação. Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/1831/visualizar>. Acesso em: nov. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **ESTADO PATRIMONIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL**. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **EXPLORANDO E CONSTRUINDO UM CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.



Capítulo 17

**QUIZ COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE
CONCEITOS INICIAIS DE
GENÉTICA**

Marcela Oliveira Afonso

Michele Munk

QUIZ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCEITOS INICIAIS DE GENÉTICA

Marcela Oliveira Afonso²¹

Professora da Escola Estadual Delfim Moreira
Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO - UFJF).

Michele Munk²²

Professora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO),
Departamento de Biologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

RESUMO

Um dos papéis que podem ser depositados ao professor é o de fazer o aluno pensar, promovendo novas reflexões. Isso pode ser realizado acompanhando seus passos na sua trajetória de construção do conhecimento. Já que o celular (smartphone) é um aparelho tão presente na vida do aluno seu uso pode deixá-lo mais à vontade para expor suas habilidades e conseqüentemente seu conhecimento. É importante aqui mudar o objetivo da utilização deste aparelho para a geração de conhecimento e estímulo ao aprendizado. Visto que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no cotidiano dos alunos, e que poderão fazer parte da sua vida profissional, é esperado que elas sejam exploradas nas escolas. Nesse contexto, a utilização das TIC e das ferramentas da WEB 2.0 em Google Docs, Google Forms e Flubaroo, podem ser ferramentas que contribuem para se conseguir ensino e aprendizagem de qualidade. (PÁDUA, 2016). No presente trabalho foi criado um formulário no software Google Forms com a pergunta "É uma característica genética?" e em seguida alguns atributos em seres humanos como cor do cabelo e tipo sanguíneo; e algumas condições como depressão e miopia, totalizando 15 caracteres. Os alunos foram organizados em grupos, foi disponibilizado o link para o formulário e, então, os estudantes começaram a respondê-lo. O acompanhamento das respostas foi em tempo real, ao finalizar a atividade foi orientado que os grupos conferissem suas respostas. Este momento foi o mais rico, dado que os alunos se surpreenderam com algumas questões e conversaram bastante sobre as respostas que deram. Foi possível observar o processo de aprendizagem acontecendo a partir do próprio debate entre os alunos. Os estudantes participaram ativamente na resolução da atividade. Em sua totalidade mostraram bastante facilidade com a metodologia, deixando a energia cognitiva para a discussão entre os participantes e a resolução da atividade.

²¹ marcelaoa@gmail.com

²² O presente trabalho possui apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Palavras-chave: Estratégia de ensino; Tecnologias de Informação e Comunicação; Ensino de Biologia

ABSTRACT

The teacher's role is to make the student think, act and promote new reflections, following the student's steps in his trajectory of knowledge construction. Since the cell phone (smartphone) is a device so present in the student's life, its use can make him more comfortable to expose his skills and consequently his knowledge. It is crucial here to change the purpose of using this device to generate knowledge and stimulate learning. Since Information and Communication Technologies (ICT) are present in the students' daily lives, and that they may be part of their professional life, it is expected that they will be explored in schools. In this context, using ICT and WEB 2.0 tools in Google Docs, Google Forms and Flubaroo, can be tools that contribute to achieving quality teaching and learning. . In the present work, a form was created in the Google Forms software with the question "Is it a genetic characteristic?" and then some attributes in humans like hair color and blood type; and some conditions like depression and myopia, totaling 15 characters. The students were organized into groups, the link to the form was made available, and then the groups started to answer it. The responses were monitored in real-time. At the end of the activity, the groups were instructed to check their responses. This moment was the richest, the students were surprised with some questions and talked a lot about the answers they gave. It was possible to observe the learning process taking place from the students' debate. The students actively participated in the resolution of the activity. In their entirety, they showed much ease with the methodology, leaving the cognitive energy for the discussion between the participants and the activity's resolution.

Keywords: Teaching strategy (Estratégia de ensino); Information and Communication Technologies (Tecnologias de Informação e Comunicação); Biology Teaching (Ensino de Biologia)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos apontam que o uso de tecnologias são importantes ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção do seu conhecimento (BRITO, 2008). A utilização de diferentes métodos para uma aprendizagem eficaz é colocada como imprescindível na construção e incorporação do conhecimento por diferentes autores (CARVALHO, 2013; SOUSA et al., 2018; SOUZA e DOURADO, 2015 e DARROZ; ROSA e GHIGGI, 2015). Para Carvalho (2013), a linguagem das Ciências não é só verbal, necessitando de figuras, tabelas, gráficos, linguagem matemática, ou seja, precisa integrar diferentes modos de comunicação. Sousa et al. (2018) consideram que usos de métodos mais dinamizados

e interativos, enfoque em metodologias ativas, são mais qualificados no ensino em sala de aula. Sobre o aproveitamento do conhecimento trazido pelo aluno, Darroz (2015) aponta que uma das barreiras a serem transpostas diz respeito à percepção e atenção que professores participantes devem dar a importância de ensinar significativamente, além de conhecer as melhores estratégias para seu progresso. As atividades devem ser planejadas de modo a proporcionar condições de trazer o conhecimento prévio para que esse seja a base para os novos.

Tomando o conceito de construção do conhecimento, aquele em que o professor deve ajudar os alunos a, dentre outras apropriações, ampliar suas experiências sobre o mundo natural e tecnológico (SCHNETZLER, 2008). Ainda na busca por um processo de ensino-aprendizagem eficaz na educação formal, com um professor em sala de aula passando a atuar numa postura de provocador (SCHUNEMANN, 2012). O papel do professor é fazer o aluno pensar, agir e promover novas reflexões, acompanhando os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o professor-mediador deve ser sempre um pesquisador de conhecimentos científicos, metodológicos, e talvez mais atentamente da sua própria prática pedagógica (FREIRE, 2013). Os procedimentos didáticos, nesta nova realidade (aquela em que o professor se torna parte do processo de aprendizagem) devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um participante pró-ativo, intermediando e orientando esta construção (FARIA, 2004). Ainda nessa linha de pensamento, caso o professor queira e não saiba, procure e não compreenda trabalhar com determinada tecnologia seu desafio e busca pelo conhecimento é ainda maior. Nesse contexto, o papel do docente torna-se muito mais amplo e avançado (MORAN, 2013), uma vez que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica e sim ser um facilitador trazendo o estudante para a responsabilidade da promoção de sua aprendizagem (BOLLELA et al., 2014).

Nas propostas pedagógicas que buscam o aluno como protagonistas, aquelas que na atualidade estão cada dia mais presentes nas discussões e nas práticas escolares, trazem junto métodos ativos de ensinar colocando cada vez mais em segundo plano ferramentas "tradicionais", tais como quadro-negro, do livro-texto e o professor se portando como detentor do conhecimento e transmitindo somente

conteúdo (LEITE, 2021). Essas ferramentas e estratégias se caracterizam pela interatividade, não-linearidade na aprendizagem, o que podemos chamar também de uma 'teia' de conhecimentos e um ensino em rede e pela capacidade de simular eventos do mundo social e imaginário (COSTA, 2008). Não estamos falando de uma substituição do tradicional pelo moderno pura e simplesmente, e sim de uma adequação das realidades de professor, aluno e sociedade atual.

Neste contexto, o professor tem como papel incentivar o pensar e agir do aluno, na busca da promoção de novas reflexões, acompanhando sua trajetória na construção do conhecimento. Ao estar no papel de mediador o aluno se coloca como autônomo no processo ensino-aprendizagem. Para avançar nesse processo de colocar o aluno como protagonista estão as metodologias cada vez mais crescentes, reflexivas e interativas (MORAN, 2015).

A mudança se mostra necessária, mas também demanda movimentação e energia por parte dos envolvidos. As transformações não são exclusivas da figura do professor, mas de todos os seus pares, escola e até mesmo os alunos devem romper a inércia (SANTOS e SANTOS, 2010). Esta construção passa pela interatividade e aprendizagem continuada, e , principalmente, pela colaboração. Desta visão, passamos para um professor consciente do seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. Construção esta que passa pela interatividade com materiais/recursos e colegas em ambientes de aprendizagem disponibilizados pelo professor e pela escola moderna.

Em seu trabalho Bento e Cavalcante (2013) apresentaram o entendimento do uso do celular para um grupo de docentes e polemizaram que, mesmo sendo um recurso proibido por Decreto Estadual (na época), o aparelho pode ser usado como recurso didático em diferentes contextos escolares. Porém, para que isso aconteça é necessário planejamento, comunicação clara e colaboração. Na região, atualmente a legislação em vigor diz ser vedado o uso de aparelhos eletrônicos que "possam prejudicar a concentração de alunos e professores, salvo em atividades com fins pedagógicos" (MINAS GERAIS, LEI Nº 23.013, DE 21 DE JUNHO DE 2018). Leis como esta mostram a necessidade de estudos colaborativos e interpretativos para o avanço no entendimento de ferramentas eletrônicas como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

Atividades em grupos heterogêneos se mostram riquíssimas no momento em que o professor proporcione situações que façam os alunos pensarem, falarem e agirem de acordo é respeitando a sua diversidade (PEDRANCINI, 2011). Já que o celular (smartphone) é um aparelho tão presente na vida do aluno seu uso pode deixá-lo mais à vontade para expor suas habilidades e conseqüentemente seu conhecimento. É importante aqui mudar o objetivo da utilização deste aparelho para a geração de conhecimento e estímulo ao aprendizado. Visto que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no cotidiano dos alunos, e que poderão fazer parte da sua vida profissional, é esperado que elas sejam exploradas nas escolas. Nesse contexto, o presente trabalho visa a utilização das TIC e das ferramentas da WEB 2.0 em Google Docs, Google Forms e Flubaroo. Essas ferramentas podem contribuir para se conseguir um ensino e aprendizagem de qualidade. (PÁDUA, 2016).

Nesse contexto, o presente trabalho buscou o entendimento do uso de uma ferramenta tecnológica como construção de conhecimentos introdutórios para a assimilação da transmissão de características genéticas em alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida em 4 turmas de terceiro ano do Ensino Médio Escola Estadual Delfim Moreira localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A abrangência do trabalho foi de 135 alunos. O grupo de alunos alcançado é muito heterogêneo, visto que a escola se encontra na região central da cidade e atende praticamente todos os bairros. Os alunos são da faixa etária entre 17 e 19 anos e, em sua maioria tem pretensão de continuar os estudos em um curso superior. A forma de ingresso na qual a maioria almeja é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com campus na cidade.

Para a realização do presente trabalho foi criado um formulário no software Google Forms com a pergunta "É uma característica genética?", em seguida alguns atributos em seres humanos como cor do cabelo e tipo sanguíneo; e algumas condições como depressão e miopia foram mostrados aos alunos que responderam

"sim" ou "não". As características trabalhadas totalizam 15 atributos. O quiz pode ser acessado através do QR Code abaixo (Figura 1) ou pelo link (<https://forms.gle/J7xqHhQ5its5vQTG7>) compartilhado em grupos da plataforma de transferência de mensagens WhatsApp.

Os alunos foram organizados em grupos de acordo com afinidade entre eles, com o critério de que pelo menos um dos integrantes do grupo deveria ter um smartphone com acesso à internet. Foi disponibilizado o link para o formulário e/ou a imagem com o código de acesso e, imediatamente, os alunos começaram a responder.

Alguns dos critérios não tem uma resposta precisa, exata ou mesmo dependem do ambiente e não podem ser respondidas com um simples "sim" ou "não". Essas questões levaram, propositalmente, os alunos a uma discussão mais aprofundada. Por exemplo, a atividade perguntava sobre a característica "cor do cabelo", ela é genética, mas existem as pessoas que pintam o cabelo, num outro extremo existe a característica "tipo sanguíneo" que seguramente vem dos genes recebidos dos progenitores e não pode ser modificada ao longo da vida. Outra categoria de questão colocada foi, por exemplo, o câncer e a depressão. Esses distúrbios podem ter influência genética, mas estão intimamente relacionados com o estilo de vida da pessoa.

A plataforma oferece a ferramenta de acompanhamento em tempo real das respostas, portanto foi possível visualizar a realização da atividade durante todo o seu processo. Ao final os alunos foram orientados a fazerem a conferência das suas respostas, esta também é uma ótima ferramenta que o Google Forms traz, os próprios participantes têm acesso às respostas corretas. Este foi mais um momento de discussão entre os pares, os alunos puderam revisar suas respostas e entender, sozinhos, alguns conceitos.

Ao final desta etapa o professor, que acompanhou de perto todas as etapas, pediu que os grupos se desfizessem e comentou cada uma das características apresentadas no formulário. Neste momento foi possível acrescentar conceitos como genótipo, fenótipo, transmissão de características e plasticidade.

Para análise de dados, além da observação participante do professor, os alunos ainda responderam uma avaliação anônima de modo a procurar avaliar seu

desempenho e engajamento na aula com o uso da tecnologia. Esse questionário foi analisado e, para um melhor estudo, foi montada uma figura com a frequência das palavras que mais foram citadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade proporcionou um alto engajamento dos alunos (Figura 2), provavelmente pelo fato de usar um material tão familiar para eles (o celular). Os participantes relataram extrema facilidade na execução da atividade, o que pode ter proporcionado, menos carga na memória de trabalho, menos gasto de energia para entender o funcionamento do processo, e, portanto, mais dinamismo, destreza, habilidade e envolvimento na atividade. Vários alunos comentaram o quanto foi fácil de executar o que foi pedido. Porém, é importante considerar a distração quando se está estudando ao celular (ou ao computador) com conexão à rede mundial de computadores. Neste contexto, devemos, como professores orientadores, evidenciar essa problemática, mas, em simultâneo, colocar o aluno responsável pela sua aprendizagem, deixando que a escolha seja dele.

O momento de conferir as respostas do formulário pelos alunos foi muito rico, pois eles se surpreenderam com algumas questões e conversaram bastante sobre as respostas que deram. Como a própria estratégia proporciona correção automática, os alunos puderam imediatamente encontrar seus equívocos, discutir e oportunizar a aprendizagem significativa. Nesse contexto foi possível observar o processo de aprendizagem acontecendo a partir do próprio debate entre os alunos.

Como algumas características trabalhadas não tem resposta precisa, e sim dependem de um contexto, serviram para "perturbar" e provocar discussão, reflexão e caminho para a aprendizagem. Foi importante a necessidade de salientar que algumas doenças podem se agravar por diversos fatores comportamentais e ambientais. Em sua totalidade os estudantes mostraram bastante facilidade com a metodologia, deixando a energia e memória de trabalho para a discussão entre os participantes do grupo e resolução da atividade.

Nem todas as características foram discutidas, dúvidas mais gerais foram abordadas e respondidas como a miopia e os tipos sanguíneos. Porém, as questões mais complexas foram deixadas para pesquisas e discussões posteriores.

Analisando a figura com a frequência das palavras mais repetidas no questionário final, (Figura 3) podemos perceber que os alunos, além de gostarem da atividade, entenderam que ela foi importante para seu conhecimento e, ainda, demonstraram facilidade na sua execução.

Como mostrado por Mercado (2002) e também evidenciado neste trabalho, as tecnologias formam um elo entre o conhecimento acadêmico, novas ideias e a importância do professor se colocar no lugar do aluno, já que ele tem que aprender e pesquisar mais. As tecnologias ainda são fundamentais quando os alunos se unem para estudar, debater, auxiliam no seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, facilitando no trabalho interdisciplinar, interação e criatividade.

No contexto atual o uso de tecnologias, mais especificamente os smartphones, precisa estar na discussão de planejamento de estratégias em educação. Dalito; Santos e Prata (2017), enfatizam a mudança intensa e irreversível da modernização na forma de contato social, devendo a escola anuir e exercitar ações metodológicas com essa ferramenta. Portanto, smartphones não devem ser vistos como os "salvadores" do ensino. Contudo, devem ser utilizados racionalmente visando a modernização e diversificação dos métodos educacionais (REINALDO et al., 2016), contribuindo para uma aprendizagem customizada e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o uso de novas tecnologias tanto para a introdução de conceitos de Genética quanto para a consolidação desses é eficaz. A análise revelou-se positiva no engajamento do aluno que demonstrou facilidade, habilidade, emoção e divertimento. Adicionalmente, foi observado alteração na sua aprendizagem, visto que foi verificado aproveitamento, discussões, crescimento cognitivo e interesse à pesquisa. Ao final, a ferramenta, mesmo sendo muito nova ao professor, e diferente ao aluno em sala de aula, se mostrou bastante efetiva.

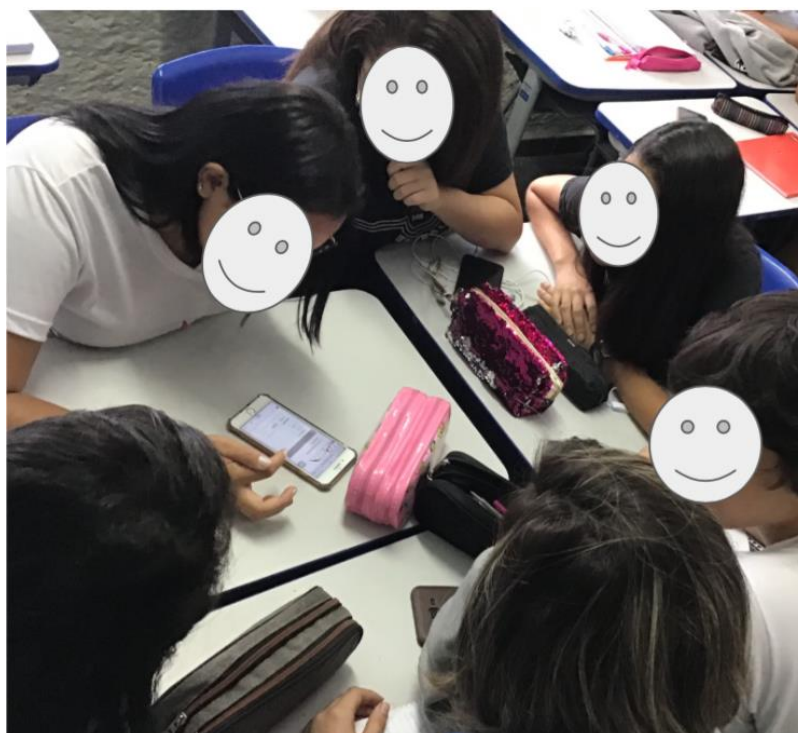
Mostra-se evidente a atual mudança de postura frente ao ensino, com foco realmente na aprendizagem e não somente na transmissão de conhecimento. Já vem sendo trazido como sugestões nos livros didáticos e alguns professores usam em suas aulas recursos como jornais, revistas, livros e filmes procurando colocar o aluno numa postura mais ativa e trazendo o conhecimento para o seu cotidiano. Mesmo ao mostrar

todos esses pontos, cabe colocar o questionamento crítico das instituições de ensino na totalidade quanto à adequação das propostas para as suas realidades; buscando adequá-las às suas situações educacionais. Essa construção deve ser fundada no diálogo entre os profissionais e os educandos para a efetiva aproximação dos objetivos.

Especificamente no contexto atual, não podemos deixar de falar que, nem os mais poderosos e autênticos recursos e ferramentas de aprendizagem serão capazes de substituir professores engajados e dedicados aos processos de ensino-aprendizagem e de crescimento dos discentes.



Figura 1 - QR Code para acesso a atividade utilizado pelos alunos.



COSTA, O. de A. **Linguagem de programação voltada para a educação Matemática**. Monografia para conclusão de curso de Pós Graduação em Educação Matemática. Disponível em:

<http://sistemas.eel.usp.br/bibliotecas/monografias/2008/MMA08006.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2021

DALITO, E. S.; SANTOS, G. F. dos e PRATA, D. N. Reflexões sobre o uso de smartphones com fins educacionais nas escolas, 2017. **Interdisciplinary Scientific Journal**. ISSN: 2358-8411 No 2, volume 4, article no 7, April/June 2017. Disponível em:

<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/328>. Acesso em 23 de março de 2020.

DARROZ, L. M.; ROSA, C. W. da e GHIGGI, C. M. Método tradicional X aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de Física. 2015 **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – V5(1), p. 70-85, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Cleci_Rosa/publication/281637755_Metodo_tradicional_x_aprendizagem_significativa_investigacao_na_acao_dos_professores_de_Fisica/links/56531c6c08ae1ef92975c31a.pdf. Acesso em 08 de março de 2019.

FARIA, E. T. **O Professor e as Novas Tecnologias**. Capítulo publicado no livro: ENRÍCONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72). 2004 Disponível em:

<https://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5%5B1%5D.pdf> Acesso em 14 de setembro de 2019

FREIRE, R. **Mudança ou enganação?** Professor Digital, SBO, 21 jan. 2013. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2013/01/21/mudanca-ou-enganacao/>>. Acesso em 04 de março de 2019.

LEITE, Gisele. **O educador e as novas tecnologias**. Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 09 abr 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/coluna/1997/o-educador-e-as-novas-tecnologias>. Acesso em: 09 abr 2021.

MERCADO, L. P. Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. 2012. **Revista TEIAS** v.13 n.30. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24276/17255>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.

MINAS GERAIS, LEI Nº 23.013, DE 21 DE JUNHO DE 2018, **Altera a Lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas**. Diário Legislativo página 2 Disponível em <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2018/06/L20180622.pdf> Acesso em 16 de setembro de 2019.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. 2015. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:**

aproximações jovens. v. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

PÁDUA, A e SOUZA, F. A. **Google Forms e Flubaroo: feedback escolar de forma sustentável**. Congresso regional sobre tecnologias na educação. 2016. Disponível em: <<http://ceur-ws.org/Vol-1667/Minicurso03.pdf>> Acesso em 04 de março de 2019

PEDRANCINI, M. J. C. e GALUCH, M. T. B. **Mediação pedagógica e formação de conceitos científicos sobre hereditariedade**, 2011. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART6_Vol10_N1.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

REINALDO, Francisco et al. Challenges to the use of Smartphones in Brazilian Classroom: Research by Focus Groups. **RISTI**, Porto , n. 19, p. 77-92, set. 2016 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17013/risti.19.77-92>. Acesso em 13 abr. 2020.

SANTOS, J. C. dos e SANTOS, L. S. **Prática docente e a utilização de recursos tecnológicos TICs nos cursos de graduação da faculdade de Sergipe - FASE**. 2010 IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Disponível em http://educonse.com.br/2010/eixo_09/e9-43b.pdf. Acesso em 09 de abril de 2021.

SCHUNEMANN, H.E.S.; DUARTE, E.C.; SOUZA, E.C.de; AMORIM, M.B.B. Metodologias ativas de ensino: um instrumento significativo no ensino-aprendizagem de genética. In. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Anais. Campinas, SP, 2012, p. 01 -09. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1486p.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em Aberto**, v. 11, n. 55, 2008.

SOUZA, M. N. C. de; CRUZ, C. A.; SANTOS, Z. M. S. A e CÂNDIDO, A. L. Conhecimento e discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. 2018 **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências | Icó-Ceará | v.1 | n.1 | p. 61 - 74 | Jan-Abr | 2018** Disponível em <<http://www.fvs.edu.br/riec/index.php/riec/article/view/7>>. Acesso em 08 de março 2019.

SOUZA, S. C. e DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. 2015. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>> Acesso em 08 de março 2019.

**USO DO OBJETO DE
APRENDIZAGEM DIGITAL
MOLECULAR CONSTRUCTOR NO
ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA**

Mêirior Luís Torres

Fabio Caires de Oliveira

José Wilson Pires Carvalho

USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL *MOLECULAR CONSTRUCTOR* NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Mêirior Luís Torres

Licenciado e Bacharel em Química pela USF-Universidade São Francisco-SP, mestrando do curso de Ensino de Ciências e Matemática –PPGECM-UNEMAT.

meirior.torres@gmail.com

Fabio Caires de Oliveira

Graduado em Ciências da Natureza - UEM. Licenciado em Química - UFMT. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso-

UNEMAT. fabiocairesde@gmail.com

José Wilson Pires Carvalho

Graduado em Licenciatura Plena em Química – UESPI. Mestre em Ciência – USP.

Doutor em Ciências – USP. Professor Universidade do Estado de Mato Grosso

(UNEMAT), Campus Barra do Bugres – MT. jwilsonc@unemat.br

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a utilização do aplicativo *Molecular Constructor* como recurso digital de aprendizagem nos processos de conhecimento de química orgânica com estudantes do ensino médio. A pesquisa realizada possuiu um caráter qualitativo, a coleta de dados foi por meio de questionários e observação participante e a análise e produção dos dados foi efetuada com base no método indutivo e na triangulação de diferentes fontes de dados. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual situada no perímetro urbano do município de Terra Nova do Norte-MT. Os resultados mostram que a realização de atividades com o aplicativo, apresenta potencialidades enquanto recurso digital de aprendizagem para uso nos processos de ensino e aprendizagem de química orgânica. Ao apresentar características visuais e interativas, que o qualifica como objeto digital, motivador nos processos de ensino e aprendizagem de conceitos fundamentais relacionados a hidrocarbonetos e demais funções orgânicas e fortalecedor do processo de construção do conhecimento. Por fim, os resultados mostram que o *Molecular Constructor* mostrou ser potencial recurso digital de aprendizagem para uso em situação de ensino dentro e fora do ambiente escolar, tendo em vista os apontamentos positivos dos estudantes participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de Química Orgânica, Objetos Digitais de Aprendizagem, Tecnologias digitais no Ensino.

Abstract

The present work aimed to evaluate the use of the Molecular Constructor application as a digital learning resource in the learning processes of organic chemistry with high school students. The research was qualitative in nature as data collection was obtained through questionnaires and participant observation, and data analysis and production was based on the inductive method and triangulation of different data sources. The research subjects were third year high school students from a state school located in the urban perimeter of the municipality of Terra Nova do Norte-MT. The results demonstrated that the activities carried out using the application present potentialities as a digital learning resource for use in the organic chemistry teaching and learning processes. By presenting visual and interactive features, it qualifies as a digital tool, fostering the processes of teaching and learning of fundamental concepts related to hydrocarbons and other organic functions while strengthening the knowledge building process. Finally, considering the positive feedback of the students who participated in the research, the results show that the Molecular Constructor can be a potential digital learning resource for use in teaching situations inside and outside the school environment.

Keywords: Teaching Organic Chemistry, Digital Learning Objects, Digital Technologies in Teaching

1 Introdução

As tecnologias digitais encontram-se diretamente ligadas ao cotidiano das pessoas, estão presentes em todos os setores da sociedade e acabou por modificar a maneira de viver na atual era tecnológica. As tecnologias digitais estão presentes em praticamente tudo que nos rodeiam e, exercem uma forte influência na maneira de as pessoas pensar, comunicar e se relacionar. A sociedade contemporânea faz uso dessas tecnologias para se aperfeiçoar e como meio de fonte de renda para a sua manutenção (KOHN e MORAES, 2007).

No contexto escolar não é diferente, as tecnologias digitais já ocupam espaço no processo pedagógico como recursos digitais de aprendizagem que, se forem utilizadas em conformidade com o tema a ser estudado, poderão contribuir em potencial para o fortalecimento e empoderamento do conhecimento. Leite (2015) pontua que como as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, e, posiciona-se como uma forte aliada para o aprendizado.

Diante do exposto, fazer uso destes recursos no sistema educativo, torna-se imprescindível, haja vista que, a utilização de dispositivos móveis com e/ou sem acesso à *internet*, e em especial, os smartphones, pois podem ser recursos importantes nos processos de ensino e aprendizagem. Permitem o acesso e a obtenção de informações em menor tempo e em qualquer local, apresenta uma diversidade de recursos comunicacionais e interativos que podem colaborar de maneira significativa na prática pedagógica (POZO; CRESPO, 2009; LEITE, 2015; GRESCZYSCZYN; FILHO; MONTEIRO, 2016; OLIVEIRA; SOUTO; CARVALHO, 2018; PASCOIN; CARVALHO, 2019; TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020). Os professores estão diante de estudantes que por meio das tecnologias digitais, conseguem obter as informações que necessitam de maneira rápida por meio da internet, sem a necessidade de utilização de materiais pedagógicos tradicionais, como livros, apostilas, enfim, materiais impressos. Eles nasceram na era das tecnologias digitais, pensam e processam a linguagem digital e são denominados nativos digitais (PRENSKY, 2001).

As tecnologias digitais, em especial, os objetos digitais de aprendizagem ao serem inseridos nas práticas pedagógicas podem contribuir em melhorias na qualidade da educação de maneira satisfatória. Fazer uso de objetos digitais de aprendizagem nos processos pedagógicos tem propiciado por professores diversas áreas da educação e equipe gestora, amplos debates, de modo que, os estudantes da atualidade que vivem imersos e fazem uso dessas tecnologias e da *internet* de maneira intensa são capazes de executar inúmeras atividades de modo concomitante (LEITE, 2015; TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

Nas práticas docentes, sejam dentro ou fora do ambiente escolar, os objetos digitais de aprendizagem têm-se mostrado um aliado, em virtude de se apresentar como um recurso digital de aprendizagem atraente, motivador e possibilita que os estudantes façam uso de maneira proativa, o que favorece a aprendizagem e fortalece o conhecimento (BRAGA 2014; OLIVEIRA; MILANI JUNIOR; CARVALHO, 2020; PAIVA et al. 2021). Tarouco et al., (2004) argumenta que o professor ao utilizar objetos digitais de aprendizagem nas práticas pedagógicas, ao apresentar objetivos e estratégias de ensino devidamente planejados, ele necessita assumir o papel de mediador, e proporcionar aos estudantes o papel de protagonistas do estudo. Para Giordan (2005) com o uso de recursos digitais de aprendizagem, o professor assume

o papel de moderador do conhecimento, ao estimular os estudantes a serem os agentes ativos para a construção de habilidades e competências que necessitam.

Esta realidade não é diferente na disciplina de Química e, diante deste contexto, torna-se necessário que o professor busque mecanismos que possa despertar o interesse dos estudantes, a fim de, tornar as aulas atrativas, motivadoras e que, beneficiem e fortaleçam o aprendizado, uma vez que, esta disciplina é considerada pelos estudantes, muitas vezes, como difícil de ser entendida, por ser complexa e pela maneira abstrata que é apresentada (SILVA 2011; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020; TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020; PASCOIN; CARVALHO; SOUTO, 2019).

No caso específico de química orgânica, Giordan (2008) menciona que o uso de aplicativos pedagógicos que proporcionem aos estudantes a montagem e visualização ativa e dinâmica de estruturas moleculares podem contribuir de maneira satisfatória para o aprendizado. Também pode proporcionar aos estudantes novas aprendizagens, desenvolvimento da cultura digital. Uma das dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é oportunizar aos estudantes autonomia no processo de construção da aprendizagem e cabe aos professores buscar e incorporar novas práticas pedagógicas, que possam contribuir para a construção do conhecimento, ao serem alternativas eficazes em relação as metodologias de ensino tradicionais (OLIVEIRA; CARVALHO; KAPITANGO-A-SAMBA, 2019; TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020; PASCOIN; CARVALHO, 2020).

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo avaliar a utilização do aplicativo *Molecular Constructor* no ensino de química orgânica com estudantes do Ensino Médio. Com o intuito de avaliar as potencialidades e limitações do *Molecular Constructor*, optou-se por realizar esta pesquisa com estudantes, pelo fato de serem considerados os “reais usuários” do objeto digital de aprendizagem e, desta maneira, buscar obter seus apontamentos e avaliações em situação de ensino. Deste modo, buscou-se responder a seguinte pergunta norteadora: De que forma o aplicativo *Molecular Constructor* pode contribuir para o ensino de química orgânica no Ensino Médio na perspectiva dos estudantes?

2 Fundamentação teórica

2.1 Tecnologias digitais e o ensino de Química

A sociedade atual, está a vivenciar um período ímpar da história com mudanças em todos os aspectos, provocados pela epidemia mundial de Covid-19, o que acarretou mudanças no cotidiano e a escola não ficou de fora. Diante desta nova realidade, os professores necessitaram alterar as maneiras de ensinar, ao ter que fazê-lo de forma remota, on-line e mediado pelas tecnologias digitais (MACHADO, 2020). Essas por sua vez aliada a *internet* tem sido importantíssima nesse período e estão a contribuir potencialmente para essa nova realidade.

A educação ao vivenciar, na prática, esta nova modalidade pedagógica, ainda que muitos estudantes não tenham acesso a essas tecnologias digitais (dispositivos eletrônicos, *softwares*, dispositivos móveis, aplicativos, objetos digitais de aprendizagem, etc) e *internet*, por conta de suas condições socioeconômicas, o que dificulta ou exclui muitos estudantes das aulas *online*. Contudo, mesmo diante destes obstáculos, têm-se hoje uma geração de estudantes interativos e que, fazem uso destas tecnologias digitais com destreza. A escola, por sua vez, pode usar a favor da educação, ao inserir e utilizar os recursos digitais nas práticas educacionais, com vistas a agregar qualidade nos processos de ensino e aprendizagem (PALFREY e GASSER, 2011 apud BITTENCOURT e ALBINO, 2017).

A utilização de objetos de aprendizagem, em especial, os digitais, por serem interativos, têm-se mostrado benéficos nas práticas pedagógicas e possuem capacidade de aprimorar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem (MACHADO e SILVA, 2005). O conceito de objeto de aprendizagem ainda é impreciso, por não apresentar uma definição universal (BETTIO e MARTINS, 2004). De acordo com Wiley (2000), um objeto de aprendizagem “[...] é qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem.” (WILEY, 2000 apud TAROUÇO et al, p. 13, 2014), que no caso da presente pesquisa, se concentra nos objetos digitais de aprendizagem, em especial, um aplicativo.

Os objetos digitais de aprendizagem apresentam potencialidades para contribuir na melhoria do processo pedagógico, em especial, os conteúdos de química, de maneira significativa, visto que, pode favorecer a compreensão e potencializar a

aquisição de conhecimentos. Desta maneira, a utilização dessas ferramentas em situação de ensino, busca auxiliar o docente em seu fazer pedagógico e, também, levar a reflexão acerca de suas metodologias no processo educacional, ao promover práticas didáticas interativas com os estudantes, ao incentivar a independência, o dinamismo, o protagonismo e proporcionar uma aprendizagem mais efetiva (MACHADO, 2016).

Os objetos digitais de aprendizagem podem desempenhar uma importante função na educação, se apresentam como potenciais recursos pedagógicos, em virtude de poderem despertar o interesse, ser incentivador, atrativo e motivador, ao agregar qualidade aos processos de ensino e aprendizagem e viabilizar eficácia na aquisição de habilidades e no empoderamento do conhecimento (GUIZZO *et al*, 2019). Além disso, algumas das características importantes nos aspectos pedagógicos dos objetos digitais de aprendizagem são a interatividade, cognição e autonomia e que, estes recursos digitais pedagógicos no ensino de química, podem colaborar de maneira satisfatória no entendimento de conteúdos abstratos.

3 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida alicerçado nos preceitos de pesquisa qualitativa que, de acordo com Sampieri *et al* (2013), tem como princípio compreender e avaliar os fenômenos em estudo, a partir das concepções dos sujeitos da pesquisa, em um ambiente natural e em concordância com o tema trabalhado.

Os mecanismos utilizados para a coleta e produção de dados foi o questionário avaliativo individual que procurou discorrer acerca de três aspectos: técnicos, pedagógicos e específico da disciplina, considerados importantes para um aplicativo para fins educacionais (RIBEIRO, 2015) e observação participante.

A realização da análise dos dados apoiou-se no método indutivo que, por meio do mecanismo de leitura flutuante, que consiste em, a partir da leitura e releitura dos dados apontados pelos estudantes para realizar a discussão dos resultados obtidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A escolha pelo aplicativo *Molecular Constructor* se deu pelo desejo de realizar um projeto de pesquisa com a utilização de objeto digital de aprendizagem e por meio de explorações no repositório de aplicativos do *Google Play Store*, o *Molecular Constructor* mostrou-se ser promissor para o que se pretendia, visto que, por se tratar de uma turma de terceiro ano de ensino médio, possuíam embasamento teórico com os assuntos a serem abordados. O aplicativo pode ser utilizado em aparelhos que operem em plataforma Android e IOS, funciona sem a necessidade de conexão com a *internet*, ou seja, em modo *offline*. Os desenvolvedores do aplicativo foram Alexander Teplukhin Jr. e Alexander Teplukhin Sr. em 2016 (TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual 12 de Abril, situada no perímetro urbano do município de Terra Nova do Norte-MT (TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

Inicialmente, foi feito convite aos estudantes com uma breve explanação sobre a pesquisa e informado que os encontros seriam realizados no contraturno de suas aulas e, posteriormente, apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com o parecer do Conselho de Ética Profissional – CEP nº 3.779.751/2019, de modo que, 18 estudantes concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. As práticas pedagógicas foram realizadas em 2 encontros, com duração de 4 horas cada, ao totalizar 8 horas de atividades de pesquisa (TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

O primeiro encontro foi realizado em duas partes:

Parte 1: foi apresentado a proposta pedagógica com a utilização do aplicativo *Molecular Constructor* como um objeto digital de aprendizagem para modelagem de estruturas moleculares em 3D, destinado para fins educacionais e, em especial, nos componentes curriculares de química orgânica.

Parte 2: foi realizado revisão de conteúdos de alguns tópicos relacionados a química orgânica.

Ao término deste encontro, foi pedido para os sujeitos da pesquisa que possuíssem smartphone que trouxessem no próximo encontro.

No segundo encontro foi constatado pelo pesquisador que todos os estudantes sujeitos da pesquisa dispunham de *smartphone*. Para a realização da pesquisa, estudantes foram divididos em duplas e a pesquisa ocorreu em 3 partes:

Parte 1: o pesquisador disponibilizou uma folha com algumas atividades para construção de moléculas para que os estudantes resolvessem pelo método tradicional, ou seja, a mão, metodologia esta utilizada pelo professor em suas práticas pedagógicas. Vale salientar que o pesquisador é o professor da turma.

Parte 2: ao término das atividades, foi pedido para que instalassem o aplicativo *Molecular Constructor* nos seus respectivos *smartphones* e em seguida foi feita uma apresentação das funcionalidades do aplicativo. Posteriormente, o pesquisador sorteou as substâncias que as duplas iriam realizar a construção das estruturas moleculares no aplicativo, com o intuito de os estudantes poderem aplicar seus conhecimentos em química. O pesquisador deixou que os estudantes ficassem livres para a formação das duplas. Conforme encerrassem as atividades, os sujeitos da pesquisa ficaram livres para que explorassem o aplicativo e o pesquisador observou que realizaram as construções das moléculas disponibilizadas inicialmente as outras duplas e, também, o pesquisador sugeriu para que tentassem montar estruturas que eles já haviam feito em seus cadernos nas aulas anteriores, e alguns acabaram por realizar construções ditas “mais complexas” para testar os seus conhecimentos adquiridos.

Parte 3: ao término das atividades, foi aplicado um questionário individual com perguntas fechadas e abertas referentes a prática pedagógica e ao aplicativo *Molecular Constructor* com o objetivo de os sujeitos da pesquisa fizessem apontamentos acerca das potencialidades e limitações do objeto digital de aprendizagem como recurso pedagógico em situação de ensino em sala de aula e fora do ambiente escolar.

4 Análise de dados

Nesta etapa, foram trazidos a luz da discussão, os apontamentos dos sujeitos da pesquisa acerca das potencialidades e limitações do aplicativo *Molecular Constructor* como recurso digital pedagógico a ser utilizado em situação de aula.

As perguntas que compuseram o questionário avaliativo junto aos estudantes estão descritas no quadro abaixo:

- 1) Você já utilizou Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), em especial, aplicativos pedagógicos, por meio de dispositivos móveis em sala de aula em alguma(s) disciplina(s)
- 2- O aplicativo *Molecular Constructor* pode contribuir para o aprendizado de química orgânica? Se sim! De que maneira?
- 3- O que você achou do aplicativo *Molecular Constructor*?

Fonte: os autores

Nos encontros para a realização da pesquisa, a atuação do pesquisador foi como mediador do processo e, quando foi solicitado, esclareceu dúvidas, retomou conceitos prévios necessários à realização da atividade. A organização dos dados foi realizada sem a ocorrência de alterações e/ou correções ortográficas e estão identificados como D1, D2, ..., D18, respectivamente, com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, como previsto no termo de livre esclarecimento devidamente assinado pelos sujeitos da pesquisa.

Deste modo, inicialmente, são apresentadas as análises e discussões de algumas questões abordadas no questionário, que trazem elementos que permitem compreender melhor o contexto e resultados acerca da possibilidade de utilização do aplicativo como objeto digital de aprendizagem para os processos de ensino e aprendizagem, em especial, de química orgânica e, também, demais apontamentos realizados pelos estudantes participantes da pesquisa.

Os resultados obtidos a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa referente ao uso do aplicativo *Molecular Constructor* em situação de ensino, revelaram alguns aspectos importantes quanto ao aplicativo investigado, entre eles: visualização, interatividade, motivação associadas as possibilidades de representação das diferentes estruturas moleculares.

Em referência ao uso de objeto digital de aprendizagem pelos professores em suas práticas pedagógicas, os resultados apresentados, na qual, 2 estudantes afirmaram que SIM (11,11%) e 16 NÃO (88,89%), sugerem que o uso no contexto pedagógico, ainda é muito tímido. Diversas pesquisas abordam os motivos que contribuem para que os professores ainda tenham receio em utilizar tecnologias

digitais em suas práticas pedagógicas como ferramenta para o fortalecimento da aprendizagem (NETO e MENDES, 2017).

Ao ser perguntado aos sujeitos da pesquisa acerca da possibilidade do aplicativo *Molecular Constructor* contribuir para o aprendizado de química orgânica? Os apontamentos dos estudantes mostram que as principais vantagens que o aplicativo oferece são: a facilidade na compreensão das fórmulas moleculares, a clareza quanto a visualização e a interatividade no processo de montagem das moléculas.

D4: “De fácil aprendizado e motivação para fazer tarefas relacionadas a química orgânica.”

D9: “Sim. Por que o aplicativo incentiva muito quem tem mais dificuldade.”

Os apontamentos dos estudantes D4 e D9 evidenciam duas características importantes dos objetivos digitais de aprendizagem, ao apresentarem aspectos relacionados a usabilidade (associada ao aspecto técnico) ao facilitar a aprendizagem e afetividade, ligada a motivação do usuário pelo conteúdo de aprendizagem (associada aos aspectos pedagógicos). A motivação é um aspecto de fundamental importância para que o objeto digital de aprendizagem possa contribuir no sucesso da aprendizagem. Pozo e Crespo (2009) pontuam que o uso de recursos digitais no processo pedagógico pode favorecer a aquisição do conhecimento, de modo que, a motivação é um dos aspectos que podem influenciar na aprendizagem. Marchiore e Alencar (2009, p. 106) pontuam que “estudantes motivados têm maiores chances de serem bem-sucedidos nos diversos níveis de ensino”.

O estudante D13 relatou informações relevantes que o *Molecular Constructor* disponibiliza. Entre elas: a massa atômica, os elementos químicos e a quantidade de átomos que a molécula possui, o que para ele contribui consideravelmente para a aprendizagem.

D13: “Ele nos ajuda a montar a cadeia corretamente, a designar a quantidade da massa e formação da molécula e também a quantidade de átomos na molécula. Além disso nos proporciona uma aprendizagem melhor.”

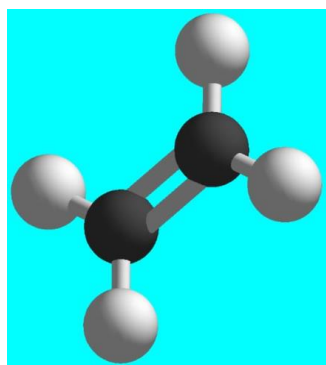
Estas qualidades apresentadas acerca do *Molecular Constructor* podem favorecer e enriquecer a aprendizagem e fortalecer o conhecimento.

O estudante D13 apontou outra característica importante do *Molecular Constructor*, referente a possibilidade de salvar e compartilhar a estrutura molecular montada. Este atributo está aliado aos aspectos motivacionais, favorecem a realização das atividades e, conseqüentemente, o aprendizado de química orgânica.

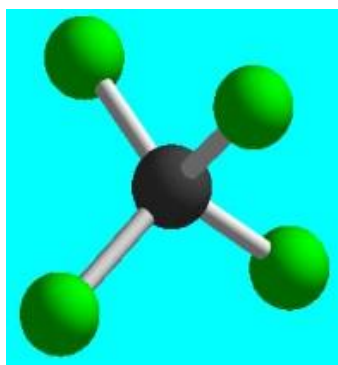
D13: “*Sim. Pois no papel dependendo do lugar ele não está disponível e o app no celular está em nossas mãos, como também a questão de salvar o conteúdo, e o processo de digitação ser mais agil.*”

Esses relatos vão ao encontro ao que diversos autores pontuam acerca destes recursos que, para serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, necessitam estar em consonância com o conteúdo abordado, ao poder, desta maneira, ser potencial facilitadores na construção do conhecimento e, contribuir para o fortalecimento do conhecimento em química (GIORDAN, 2015; LEITE, 2015; SILVA, 2011; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020).

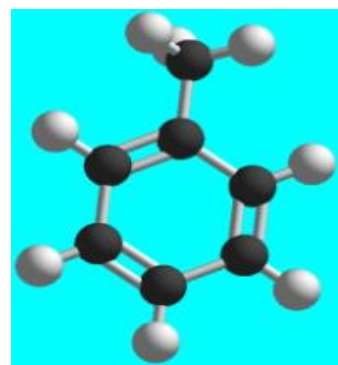
Figura 1 - Representação visual de estruturas moleculares produzidas pelos estudantes sujeitos da pesquisa



eteno



tetracloro;metano



metil;benzeno

Fonte: dos autores (2021)

Na visão dos estudantes, a geração de visualizações em 3D (Figura 1) que o *Molecular Constructor* possui no momento de compor e recompor o arranjo molecular, pode facilitar a compreensão e a aplicação de conceitos básicos associados, como podem ser observados nos insertos mostrados abaixo.

D3: “*Sim, pois através do aplicativo podemos aprender melhor as regras da matéria.*”

D10: “*Sim, pois a visibilidade e informações nela facilita na hora da compreensão.*”

D11: “Sim, quando saímos do lápis e borracha e vamos para o aplicativo, conseguimos ter uma melhor visão e entendimento.”

D15: “Sim. Pois no aplicativo já tem o nome dos elementos e diferentes cores, sem dizer que a estrutura fica em 3D.”

As considerações destacadas pelos estudantes referentes ao fato do aplicativo possibilitar a projeção da estrutura do composto orgânico em 3D, é apontado como diferencial e motivador para a percepção e compreensão da estrutura molecular formada. Outro fator classificado como importante e como um diferencial do *Molecular Constructor*, é o fato de cada elemento químico estar representado com uma cor específica, o que pode auxiliar na aplicação de conceitos associados a construção da molécula e, conseqüentemente, contribuir para uma aprendizagem efetiva ao explorarem o tema e, desta maneira, na consolidação de conceitos químicos.

A visualização pode ser um aspecto importante para a compreensão do tema. Neste sentido, os apontamentos dos estudantes dialogam com Giordan (2008); Giordan (2015) e Leite (2015) ao apontarem que os aspectos visuais e interativos associados a *softwares* e aplicativos de representação molecular podem contribuir para os processos de ensino aprendizagem de química, pois auxiliam na compreensão de aspectos abstratos destas estruturas, ao proporcionarem uma visão tridimensional e interativa. Também, o fato de os elementos químicos estarem identificados cada um com cor específica, facilita a construção da estrutura molecular, a verificação da quantidade de ligações que cada átomo pode realizar. Também, a informação da fórmula molecular auxilia a montagem da estrutura e, ao término, pode-se observar a disposição da molécula e suas ligações em 360°, que possibilita movimentar, girar, aumentar ou diminuir a estrutura construída e tornar possível a avaliação de alguns aspectos que ficaram “escondidos”, como ligações, átomos, ao ser rearranjado. (TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

Outro aspecto apontado pelos estudantes está relacionado a rapidez e o *feedback* dado pelo *Molecular Constructor* ao realizarem a construção da estrutura molecular e, foi considerado como positivo para a aprendizagem. O estudante D18 relatou essa característica.

D18: “Sim. Porque mostra quando a fórmula está errada e mostra a quantidade de moléculas presentes no aplicativo e facilita o uso do aluno.”

O *feedback* desempenha um papel importante para a realização da atividade, visto que, por sua intermediação o usuário irá obter o respaldo necessário e que pode possibilitar uma interpretação esclarecedora de seu desempenho (ZEFERINO et al. 2007; ROSADO et al 2013).

A interatividade, *feedback* e a afetividade que o *Molecular Constructor* possui estão relacionados aos aspectos pedagógicos, dessa forma, Braga (2014) descreve que tais características podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos temas propostos pelos objetos de aprendizagem e, no caso específico, digital, de maneira significativa e efetiva.

Os trechos abaixo se referem a autonomia e, os estudantes apontam como outra potencialidade do *Molecular Constructor*.

D7: “Ele mostra e permite que você mesmo possa fazer uma fórmula química, saindo um pouco do caderno.”

D12: “Ele nos ajuda a aprender de uma maneira mais interativa e diferenciada.”

D13: “Sim. Pela a estrutura e os elementos adicionados, ele nos propõem montar corretamente a estrutura e suas ligações.”

D17: “Sim, por que o aplicativo faz você ter certeza de que você errou para você corrigir a ligação errada.”

A autonomia é uma característica associada ao aspecto pedagógico do *Molecular Constructor* que podem fomentar no usuário a tomada de decisão e permite aos estudantes serem protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Ao interagirem, representarem, aplicarem conceitos e por fim chegarem a uma representação final, ainda contam com a possibilidade de *feedback* imediato do *Molecular Constructor*, que é um indicativo de ser um potencial recurso pedagógico para o ensino de química orgânica na educação básica, visto que na maioria do tempo não terão o professor para mediar e contribuir nas atividades (TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020).

Os recursos de interação e de *feedback* disponibilizados pelo *Molecular Constructor*, ampliam suas possibilidades de aplicação para além do espaço escolar, o que para os docentes pode ser um recurso complementar, pois permite aos estudantes uso pedagógico também fora do ambiente escolar, como recomenda D17.

D17: *“O aplicativo é ótimo. Sugestão: a sala devia fazer mais tarefas de casa ou até algumas aulas práticas.”*

No atual contexto educacional, torna-se imprescindível, ao professor buscar mecanismos que possam contribuir em suas práticas pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar, e assim, despertar o interesse dos estudantes e fornecer significados. Segundo (POZO e CRESPO, 2009), a possibilidade de se utilizar objetos digitais de aprendizagem, podem ser potenciais recursos pedagógicos para este fim.

Os apontamentos dos estudantes denotam a relevância da interação entre estudante e o aplicativo no processo de montagem de estrutura molecular e a verificação dos resultados da respectiva ação. Outra particularidade que contribuiu para a realização da prática pedagógica foi a disponibilidade de ser em duplas, que oportunizou a troca de informações, colaboração e interação entre os pares. Para Braga (2015) a interação de um aplicativo será maior na medida em que o estudante conseguir interferir nos temas e/ou atividades que este objeto de aprendizagem propõe.

As considerações dos sujeitos da pesquisa em referência ao *Molecular Constructor* como recurso digital de ensino, apresentou que 16 estudantes (88,89%) afirmaram como positivo a possibilidade de uso do aplicativo em situações de ensino. Entre as justificativas que conduziram para essa avaliação positiva, se deve, em especial, aos aspectos discutidos na análise dos dados, bem como: a facilidade de manuseio, disponibilidade de funcionamento em modo offline, motivação para continuar a usar o aplicativo, além de ser um objeto de aprendizagem diferente e divertido, considerado como vantajoso, atraente e incentivador (BRAGA, 2014; TAROUCO et al., 2014).

D2: *“Eu gostei muito e indico que seja usado em sala para a realização das atividades, com certeza ajudará muito na compreensão do assunto e até motivando alunos que tenham dificuldades na matéria.”*

D6: *“É um aplicativo muito bom para estar se usando com os alunos e assim fica mais fácil de se aprender. Sim, ele é um ótimo aplicativo para estar realizando as atividades.”*

D11: *“Um ótimo aplicativo, nos tira da rotina da caneta e do caderno. Sim, nos atrai por conta de ser algo diferente.”*

D18: *“Um aplicativo muito bom e interessante, com fácil manuseio. Ajuda o aluno a se motivar e a criar interesse nas atividades.”*

Os atributos ressaltados pelos estudantes indicam a satisfação ao realizarem as construções de estruturas moleculares e, poderem visualizar as suas ações, qualificam o *Molecular Constructor* como potencial recurso digital pedagógico no processo educacional, ao possuir potencial capacidade de atrair o interesse dos estudantes, ser facilitador para a realização das atividades e ampliar as possibilidades de compreensão do assunto em estudo, e dessa forma, contribuir para o fortalecimento da construção do conhecimento em química orgânica. Leite (2015) pontua que a aprendizagem é efetiva no momento que o estudante tem interesse em aprender e, quanto maior o interesse, maior será a probabilidade de aprendizagem. Os objetos digitais aprendizagem têm-se apresentado como recursos capazes de despertar a atenção, ser atrativo e incentivador no processo educacional (OLIVEIRA; CARVALHO; KAPITANGO-A-SAMBA, 2019; OLIVEIRA; MILANI JUNIOR; CARVALHO, 2020; OLIVEIRA e CARVALHO, 2020; OLIVEIRA; SOUTO; CARVALHO, 2018).

Os estudantes sujeitos da pesquisa apontaram também algumas limitações do *Molecular Constructor* e apresentaram algumas sugestões para melhoria do aplicativo.

D7: “minha sugestão para melhorar o aplicativo seria de alguma forma que o aluno fizesse sua molécula aparece o nome da molécula.”

D4: Apresenta poucas informações sobre a molécula, poucas características dos átomos.”

As observações apresentadas pelos estudantes são consistentes e pertinentes, pelo fato de que os usuários requerem do *software* um *feedback* mais amplo, tendo em vista, a necessidade da associação da representação da estrutura molecular com sua nomenclatura de acordo com a União Internacional de Química Pura e Aplicada – IUPAC e, na percepção dos sujeitos da pesquisa, ao apresentar informações complementares, tornaria o *Molecular Constructo* um recurso mais completo (TAROUCO et al. 2004; GUIZZO et al., 2019; OLIVEIRA; MILANI JUNIOR; CARVALHO, 2020).

O estudante D11 relatou a necessidade de o *Molecular Constructor* possuir um tutorial ou indicações com vistas aos usuários poderem explorar o objeto digital pedagógico com facilidade.

D11: “Um aplicativo bom que poderia ser melhorado no quesito de fácil compreensão de como se usa.”

Tal observação é pertinente e necessária, visto que, muitos aplicativos são produzidos sem considerar esse aspecto (PAIVA, et al. 2021). No caso específico do *Molecular Constructor*, os comandos são em inglês, o que pode dificultar seu entendimento para os usuários nos primeiros contatos com o aplicativo, característica está não abordada pelos estudantes. Isto pode ter ocorrido talvez, pelo fato de o pesquisador ter realizado a apresentação de suas funcionalidades e os comandos básicos no início dos encontros e, quando foi solicitado, contribuiu para o esclarecimento da dúvida.

Torna-se necessário e de suma importância, o professor conhecer o objeto digital de aprendizagem a ser utilizado nas práticas pedagógicas e isto requer, num primeiro momento, explorar, conhecer suas funcionalidades, para ter domínio do recurso que pretende utilizar na prática pedagógica. Desta maneira, o professor, ao ter domínio, poderá evitar que fatores como o idioma não se tornem um problema que venha desmotivar os estudantes na utilização do objeto digital de aprendizagem.

Orientações pedagógicas, e informações de como utilizar o objeto digital de aprendizagem são indispensáveis para que o usuário possa manusear corretamente e, possa aproveitar o recurso, no sentido de favorecer a aprendizagem e o empoderamento do conhecimento (GRESZYSCZYNSKI; FILHO; MONTEIRO, 2016; OLIVEIRA; MILANI JUNIOR; CARVALHO, 2020; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020; TORRES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2020; PASCOIN e CARVALHO, 2020).

5 Considerações Finais

Ainda que seja um contexto específico a realização deste estudo, os resultados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, evidenciam e qualificam o *Molecular Constructor* como potencial objeto digital de aprendizagem enquanto recurso pedagógico. Este aplicativo pode contribuir de maneira significativa com os processos de ensino e aprendizagem de química orgânica, tendo em vista, a percepção dos

estudantes sujeitos da pesquisa. No que diz respeito a disciplina de química, estes objetos digitais de aprendizagem se apresentam como uma possibilidade de fomentar a aprendizagem.

Nas avaliações dos sujeitos da pesquisa, em que foram trazidas a luz a discussão, alguns aspectos importantes relacionados as dimensões técnicas, pedagógicas e específicas de química orgânica do *Molecular Constructor* que foram apontados, como: usabilidade, ao ser fácil de ser manuseado; mobilidade, por proporcionar acesso simples e rápido, visto que, funciona sem a necessidade de conexão à *internet*; visualização, pelo fato de cada elemento químico possuir uma cor que contribui para uma melhor memorização e ser em 3D, o que facilita a movimentação e, auxilia no entendimento de conceitos necessários a construção das moléculas; afetividade, que proporciona motivação para a realização das construções moleculares e a interatividade, ao propiciar a intervenção na realização das atividades, mostrou ser exequível e pode contribuir de maneira efetiva para o fortalecimento do conhecimento.

Diante das pertinentes ponderações sustentadas nos apontamentos e avaliações das potencialidades e limitações do *Molecular Constructor*, realizadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, classificaram o aplicativo como potencial recurso digital de ensino nos processos de ensino e aprendizagem de química orgânica.

O professor, no atual contexto educacional, em que se depara com uma geração de estudantes imersos nas tecnologias digitais, necessita incorporar essas tecnologias digitais, em especial, os objetos digitais de aprendizagem, em suas práticas pedagógicas, visto que, inúmeras pesquisas demonstram que esses recursos apresentam-se como facilitadores para a compreensão dos conteúdos abordos e podem potencializar de maneira significativa a construção do conhecimento, uma vez que, o pouco uso de objetos digitais de aprendizagem nas práticas pedagógicas por parte do professor, também foram apontamentos realizados pelos estudantes sujeitos da pesquisa.

6 Referências

BETTIO, R. W.; MARTINS, A. **Objetos de Aprendizagem – Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância**. 2004. Disponível em: <

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/objetos-de-aprendizagem-um-novo-modelo-direcionado-ao-ensino-a-distancia/2399>>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. **O Uso das Tecnologias Digitais na Educação do Século XXI**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 205-214, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos**. v.1. Santo André: UFABC, 2014.

BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem**, volume 2: metodologia de desenvolvimento. Santo André-SP: Editora da UFABC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília - DF, 2018.

GIORDAN, M. **Análise e reflexões sobre os artigos de educação em química e multimídia publicados entre 2005 e 2014**. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, v. 37, n. esp. 2, p. 154-160, dezembro 2015.

GIORDAN, M. **Computadores e Linguagens nas Aulas de Ciências: Uma Perspectiva Sociocultural para Compreender a Construção de Significados**. Ijuí: Unijuí, 2008. 328 p.

GIORDAN, M. **O computador na Educação em Ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização**. Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p.279-304, 2005.

GRESCZYSCZYN, M. C. C.; FILHO, P. S. C.; MONTEIRO, E. L. **Aplicativos Educacionais para Smartphone e sua Integração Com o Ensino de Química**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 17, n. especial Selitec 15/16, p. 398-403, 2016.

GUIZZO, M. A. R.; PEREIRA, E. G.; NICOLETE, P. C.; KUYVEN, N. L.; BEHAR, P. A. **Construção de Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Química**. Revista Química Nova na Escola, v. 41, n. 2, p. 133-138, maio 2019.

KOHN, K.; MORAES, C. H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade:** conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p. 1-14, Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de Química:** Teoria e prática na formação docente. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2015.

MACHADO, A. S. **Uso de Softwares Educacionais, Objetos de Aprendizagem e Simulações no Ensino de Química.** Revista Química Nova na Escola, v. 3, n. 2, p. 104-111, maio 2016.

MACHADO, L. L.; SILVA, J. T. **Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Técnico em Informática.** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 3, n. 2, 2005.

MACHADO, P. L. P. **Educação em tempos de pandemia:** O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, ed. 06, v. 08, p. 58-68. junho 2020.

MARCHIORI, L. W. O. A.; ALENCAR, E. M. L. S. **Motivação para Aprender em Alunos do Ensino Médio.** Revista ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 105-123, outubro 2009.

NETO, A. S.; MENDES, G. M. L. **Os usos das tecnologias digitais na escola:** discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 504-523, 2017.

OLIVEIRA, F. C.; CARVALHO, J. W. P. **Aplicativo QuiLegAI como recurso de ensino na percepção de graduandos de licenciatura em química.** Revista Actio: Docência em Ciências, v. 3, p. 1-25, 2020.

OLIVEIRA, F. C.; MILANI JUNIOR, J.; CARVALHO, J. W. P. **Uso de aplicativos no ensino de química orgânica na percepção de discentes.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, p. 86-103, 2020.

OLIVEIRA, F. C.; SOUTO, D. L. P.; CARVALHO, J. W. P. **Percepções e apontamentos de um grupo de discentes ao explorarem a hiperídia Equimídi@.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, p. 146-168, 2018.

OLIVEIRA, M. E. R. S. N., CARVALHO, J. W. P., KAPITANGO-A-SAMBA, K. K. **Objetos Digitais de Aprendizagem como Recurso Mediador do Ensino de Química.** Revista Cocar, 13(27), 1005-1021, 2019.

PAIVA, M.M.; ALVES, L. E.; OLIVEIRA, F.C.; LORIM, C. S.; SILVA, F. S.; CARVALHO, J. W.P. **Desafios enfrentados no desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem e o QuiLegAI.** Multidisciplinary Reviews, v.4, n.1, 2021.

PASCOIN, A. F.; CARVALHO, J. W. P. **Objeto digital de aprendizagem como proposta pedagógica para o ensino de química.** REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ENSINO INTERDISCIPLINAR, v. 6, p. 438-452, 2020.

PASCOIN, A. F.; CARVALHO, J.W.P. SOUTO, D. L. P. **Ensino de química orgânica com o uso dos objetos de aprendizagem atomlig e simulador construtor de moléculas.** Revista Signos, v. 40, p. 208-226, 2019.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de Ciências.** 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants.** On the Horizon, NCB University Press, v.9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, P. M. S. **Aplicativo para ensino de estatística: uma avaliação no seu uso.** Revista Tecnologias na Educação, Ano 7, n.13, 2015.

ROSADO, L. A. S. BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. (orgs.). **Educação e Tecnologia: Parcerias 2.0.** Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013, 400 p.

SAMPIERI, R. H.; COLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução: Dayse Vaz de Moreira, 5ª ed. Porto Alegre, Penso, 2013.

SILVA, A. M. **Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente.** RQI – Revista de Química Industrial, n. 731, p. 7-12, 2º trimestre de 2011.

TAROUCO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TAROUCO, L. M. R.; ROLAND, L. C.; FABRE, M. J. M.; KONRATH, M. L. P. **Jogos Educacionais.** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 2, n. 1, 2004.

TORRES, M. L.; CARVALHO, J. W. P.; OLIVEIRA, F. C. **Uso do Aplicativo *Molecular Constructor* no Ensino de Química Orgânica no Ensino Médio.** In. SEMIEDU 2020 – Educação Intercultural e Direitos Humanos em tempo de pandemia, Mato Grosso. Anais... Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, p. 1492-1505, 2020.



Capítulo 19

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE
CORREÇÃO DE FLUXO: O CASO
DO PROJETO “TEMPOS DE
APRENDER” NO MUNICÍPIO DE
JUIZ DE FORA**

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DE FLUXO: O CASO DO PROJETO “TEMPOS DE APRENDER” NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

(UFJF) brandtluz57@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF). Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é socializar os caminhos percorridos para aproximação ao projeto de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – “Tempos de Aprender” –, no sentido de delimitar sua proposta e as inflexões que sofreu desde a sua criação em 2014. Utilizando como referencial a teoria crítica, procuraremos entender o processo de construção curricular realizado pelas coordenadoras pedagógicas que atendem às turmas do referido projeto.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Distorção Idade-série. Currículo. Coordenação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa divulgar os estudos da pesquisa em torno do projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender”, desenvolvido pelas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG. Essa política educacional foi configurada em 2014, a partir de levantamentos e análise de dados das taxas de rendimento do ano anterior divulgados pelo INEP. Segundo seus documentos norteadores, organizados pela Secretaria de Educação, tal ação busca garantir o direito à aprendizagem de jovens (em sua maioria vivendo na periferia da cidade), que por algum motivo tiveram sua trajetória escolar comprometida. Por isso mesmo, acreditamos na relevância desse

projeto, pois “o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. (CURY, 2002, p. 246).

No entanto, para que este direito seja reconhecido, é preciso estar impresso em lei e que esta garanta (ou deva garantir) uma equidade entre os indivíduos com o objetivo de diminuir as diferenças sociais e as discriminações. Por isso, não podemos deixar de compreender que a elaboração de leis e políticas públicas educacionais são frutos de lutas sociais e refletem o desenvolvimento ou não de um país. Segundo Cury (2002, p. 249):

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para intervir no domínio das desigualdades [...]. (CURY, 2002, p. 249).

Desta forma, acreditamos que ao defender o direito ao acesso à educação, defendermos o desenvolvimento do indivíduo de forma a torná-lo capaz de participar efetivamente da construção e transformação da sociedade.

Para que a escola cumpra essa função social, espera-se que o governo elabore políticas públicas e que estas possam ter uma efetiva ligação com as demandas e a realidade social. Assim, ao se pensar em uma política pública educacional (em qualquer esfera governamental), faz-se necessário, também, projetar possíveis reflexos e impactos que terão nas instituições escolares e na própria sociedade.

Hoje, depois do processo de redemocratização do país, o sistema educacional apresentou inúmeros avanços. Entretanto, ainda enfrenta vários e sérios problemas em suas instituições escolares como, por exemplo, o baixo rendimento escolar, os altos índices de reprovação e de distorção idade-série. Esta última traz inúmeras inquietações para a escola e uma desmotivação por parte dos educandos. De acordo com as autoras Girardi e Orzechowski (2016), torna-se importante que

algumas estratégias de superação dos problemas educacionais que afetam a instituição escolar e que com esforço coletivo sejam possíveis de serem resolvidos são fundamentais para que haja uma crescente melhora em tais situações e cada vez mais menos alunos enfrentem o tão debatido fracasso escolar. (GIRARDI; ORZECZOWSKI, 2006, p. 7).

Nesta perspectiva, o trabalho da coordenação pedagógica é (ou deveria ser) o de buscar possíveis soluções e uma melhor maneira para trabalhar tais dificuldades dos educandos, bem como, uma melhor metodologia entre os professores. Tais ações possibilitam o atendimento às diversas culturas e etnias, rompendo com as estruturas e os modelos pré-estabelecidos que venham prevalecendo muitas vezes nos sistemas de ensino brasileiros.

Colaborando com essa ideia, encontramos o pensamento de Freire (1996), onde a escola não deve ser vista apenas como um local de transmissão de uma cultura incontestada / acabada, mas um terreno de luta e de possibilidades. Segundo ele,

é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos. É ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 12).

O conhecimento escolar, nesse sentido, não é apenas uma representação da realidade ou do que é produzido pelas ciências. O currículo escolar é socialmente selecionado/organizado e, muitas vezes, não está a serviço de todos (principalmente aos alunos das classes populares). O saber não é neutro.

Por fim, como estruturação do texto, propomos, na parte seguinte, discutir alguns pontos a respeito da distorção idade-série e os impactos das políticas públicas educacionais. Na terceira parte e final do texto, tentaremos expor aspectos referentes ao Projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender”, alinhados à questão curricular e ao papel da coordenação pedagógica na construção de um currículo dentro de uma perspectiva crítica.

2. A QUESTÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS SISTEMAS ESCOLARES

A redemocratização brasileira trouxe várias mudanças em relação à educação. Entre elas, a que garantiu o direito e o acesso à educação de todos os cidadãos, independente de sua classe social, e é dentro deste contexto que encontramos a

escola e sua relação com os diferentes problemas existentes dentro do espaço escolar.

O fracasso escolar é um desses problemas que vem assombrando as escolas brasileiras e junto a ele está a distorção idade-série. Ambos apresentam suas raízes em questões sociais e nas desigualdades de oportunidades presentes em nossa história.

Esclarece-se que a distorção idade-série é considerada quando o(a) aluno(a) possui dois ou mais anos de atraso em sua trajetória escolar. Assim,

[...] quanto maior a distorção, pior o desempenho escolar [...] Há uma íntima relação entre a taxa de distorção idade-série e a taxa de repetência, sendo que esta é causa daquela [...] Quanto maior for a repetência nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a defasagem. (SOARES; SATYRO, 2008, p. 10).

Segundo dados lançados pelo INEP em relação ao censo escolar de 2018, percebe-se que houve uma queda de 1% em relação ao ano anterior (20,7% em 2017 para 19,7% em 2018). No entanto, isso representa, ainda em média, 7 milhões de jovens em distorção idade-série. São adolescentes das camadas populares, em maioria do sexo masculino, e cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental II. Tal fato traz à tona discussões sobre a entrada, a permanência dos educandos e a qualidade do ensino nas escolas do país. Segundo Arroyo (2011, p. 91):

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. Por sua vez, entrar, mas ser reprovado nos vestibulares, não passar de ano, significa não passar de lugar social. Não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento. (ARROYO, 2011, p. 91).

No entanto, para que essas discussões se tornem fecundas, é necessário entendermos que o fenômeno da distorção idade-série não é algo pontual, exclusivo de uma única escola ou região. Mas que é construído por toda a trajetória escolar, desde a educação infantil até o ensino médio de muitos jovens brasileiros. De acordo

com o Panorama da distorção idade- série no Brasil de 2018, divulgado pela UNICEF (2018, p. 04),

grande parte dessas meninas e desses meninos ingressam na escola na idade certa, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado (...) Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola. (UNICEF, 2018, p. 04).

Portanto, ao pensarmos nesses problemas, é importante entendermos que são problemas complexos e envolvem todo o sistema escolar brasileiro. Para enfrentá-lo, deve-se (ou deveria) ter uma ação conjunta entre o poder público (municipal, estadual ou nacional) com políticas educacionais consistentes e as instituições escolares, buscando promover ações de sucesso para os educandos.

Tratando especificamente da área educacional, as políticas públicas educacionais são frutos de problematizações e demandas das instituições escolares. Entretanto, com a globalização, essas políticas vêm sendo influenciadas pelas ideias e interesses de organismos internacionais e grupos ligados à elite, provocando, como Libâneo (2016, p. 40) afirma, “um impacto considerável nas concepções da escola, no conhecimento escolar e na formulação de currículos”.

A partir dessas colocações, podemos dizer que desde a década de 90, instituiu-se em âmbito internacional, um padrão para formulação de políticas públicas baseadas em metas, controles e indicadores de qualidade.

Dentro desse contexto, é importante pensarmos: que educação é essa? Será apenas para atender às demandas da elite? Será uma educação para uma grande parcela da população, apenas para o mercado de trabalho?

Segundo Libâneo (2016), e nessa perspectiva, o papel da escola como um espaço de desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito está em segundo plano ou até mesmo ausente. Seus conteúdos e procedimentos didáticos/metodológicos estão reduzidos ao mínimo de aprendizagem. Torna-se uma educação apenas como preparação para a força de trabalho. “Como isso, a função do ensino fica reduzida aos conteúdos mínimos, desvalorizando-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino”. (LIBANEO, 2016, p.48).

Arroyo (2011) contribui com esse pensamento ao dizer que se faz necessário repensar a construção de políticas públicas educacionais no sentido de se reconhecer as lutas por espaços, por pertencimento. Deixar de se pensar em políticas compensatórias e pensar em políticas de reconhecimento, de direito. Para ele,

Pensar as políticas públicas, os espaços e instituições públicas, a escola, a universidade, nessa história do não reconhecimento e de lutas pelo reconhecimento, adquire outra densidade política. Significa se contrapor ao que tem sido mais radical na conformação dos diferentes em nossas sociedades: nem vê-los, tratá-los como inexistentes. Logo, nem pensáveis como desiguais, ou excluídos, não possíveis de ser incluíveis ou igualizáveis, porque pensados e tratados como inexistentes, irreconhecíveis até como humanos. (ARROYO, 2011, p. 09).

Portanto, segundo esses autores, é necessário que haja uma mudança na forma de se pensar e estruturar as políticas públicas educacionais de forma que elas se tornem espaços de reconhecimento e afirmação das diferentes culturas e conhecimentos existentes em nossa sociedade.

3. PROJETO “TEMPOS DE APRENDER”: O PAPEL DA COORDENAÇÃO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

A partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, é direito de todos terem acesso a uma educação de qualidade. É uma lei. No entanto, sabemos que o sistema educacional brasileiro, em muitos momentos, apresenta-se seletivo e excludente, principalmente quando se trata dos filhos(as) da classe trabalhadora.

Dentro deste cenário, encontramos uma significativa parcela de alunos(as) vivendo em situações de evasão, repetência, abandono e, conseqüentemente, distorção idade-série.

Dados do Censo Escolar de 2018, divulgados pelo INEP, revelam a distorção idade-série no país, com uma taxa de 19,7%, sendo que os maiores índices se concentram nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Segundo esse mesmo órgão, em Juiz de Fora, especificamente na Rede Municipal de Ensino, foco da

pesquisa, a taxa de distorção é de 25,8% no final do Ensino Fundamental I e de 29,6% no final do Ensino Fundamental II.

Para tentar corrigir esse problema que já apresentava um alto índice em 2014, a Secretaria de Educação (SE) desenhou uma política educacional para combater a defasagem idade-série, que recebeu o nome de “Tempos de Aprender”. Em seu ano de implantação, 2015, teve 25 escolas participantes com 411 alunos do Ensino Fundamental II. Essas instituições de ensino foram convidadas a participar do projeto por terem um número elevado de alunos em distorção.

Após três meses de funcionamento do projeto, e no ano seguinte, 2016, a SE lançou as diretrizes e as orientações para o projeto de correção de fluxo. Tais documentos visavam dar direcionamentos pedagógicos e administrativos às escolas que faziam parte do programa. Segundo elas, a aceleração dos alunos em distorção será de no máximo dois anos em relação ao ano de escolaridade e as turmas poderão ser organizadas em média com até 20 alunos e da seguinte forma: 4º e 5º anos, 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos, com periodicidade anual e com uma carga horária de 200 dias letivos / 800 horas- aula como prevê a LDB nº 9394/96.

Em relação ao currículo, preveem uma autonomia da escola. Assim, cada instituição de ensino poderá optar por seguir a proposta curricular para as turmas regulares; seguir a proposta curricular desenvolvida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou a equipe diretiva, junto com os professores que atendem a essas turmas, pode elaborar sua própria proposta curricular.

Hoje, depois de quatro anos de implementação dessa política pública educacional, o projeto “Tempos de Aprender” atendeu 39 escolas, em um total de 2.302 alunos, em sua maioria do Ensino Fundamental II. Dentro desta contextualização, é preciso pensarmos: qual é o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para essas turmas?

Como essa pesquisa ainda está em construção, apresentaremos neste texto alguns pensamentos e aproximações com a teoria que serão alicerces para a compreensão do referido questionamento.

Ao nos aproximarmos do campo curricular, podemos dizer que é um conceito que está imerso em constantes debates e discussões e, por isso mesmo, sofre

inúmeras influências e disputas de acordo com o momento histórico de cada sociedade. Por essa razão, não é neutro e nem inocente. Segundo Grundy (1987), citado por Sacristán (2000),

o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p. 05 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

A partir dessa conceituação, podemos entender que o currículo é uma seleção com características, organizações e critérios próprios. É algo político, intencional e ideológico. Segundo Arroyo (2011), a seleção dos conhecimentos que formam o currículo é difícil e complexa. Além disso, não são feitas sem conflitos e negociações, pois diferentes grupos e classes sociais irão disputar lugares e identificações dentro desses componentes curriculares.

Assim, a seleção cultural que tem predomínio da classe dominante, produz privilégios para essa classe, fazendo com que ela adquira cada vez mais educação especializada. Para Sacristán (2000), essa ideia traz ao debate um problema social e político, pois carrega uma visão de dualidade escolar (escola acadêmica e escola profissionalizante).

É importante ressaltar que o currículo não deve ser visto somente como uma relação de conteúdos intelectuais, mas também como uma função educadora e socializadora. Na visão de Sacristán (2000, p. 88),

[...] O currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000, p. 88).

Dentro desta perspectiva, o currículo torna-se o instrumento que organiza o processo educativo e, por isso, deve considerar como conhecimentos válidos os que são socialmente aceitos (científicos) e os conhecimentos produzidos pela cultura escolar (professores e alunos).

Incorpora diferentes discursos, práticas, tradições e teorias. É uma práxis. Como tal, reflete sua ideia sobre cultura, seus interesses e ideologias que, conseqüentemente, traz para as escolas diferentes práticas pedagógicas. Para Sacristán (2000, p. 15-16),

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupem torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Dentro da visão aqui defendida, em um processo pedagógico democrático, a coordenação pedagógica surge como uma figura de articulação entre a prática escolar e os saberes científicos. Assume esse papel nos espaços escolares junto com a equipe diretiva, em um esforço de construção do projeto político-pedagógico e, também, de contribuir para a formação continuada do professor(a) e para a sua própria enquanto pedagogo.

Nesse sentido, entendemos que o fazer pedagógico do coordenador pedagógico perpassa pela capacidade de tomar decisões a partir de discussões coletivas em busca de uma prática educativa que busque uma transformação social. Portanto, a nosso ver, o coordenador pedagógico também assume o papel de educador, porque é igualmente corresponsável pelo acompanhamento e pela aprendizagem dos alunos, à medida em que auxilia os professores em seu trabalho cotidiano junto aos discentes, tornando-se um suporte para os educadores com novas práticas pedagógicas articuladas com as necessidades advindas do cotidiano escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, tentamos abordar a questão da política pública como um instrumento desenvolvido pelo Estado com a participação da sociedade, com o

objetivo de garantir direitos para toda a população, independente do segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Dentro desse contexto, a política educacional traz orientações e diretrizes para construir caminhos que assegure (ou deva) o desenvolvimento total do indivíduo e sua compreensão em relação ao mundo em que vive. Por isso, podemos dizer que elas refletem os momentos históricos de um país, de uma sociedade.

Ao abordar os problemas educacionais brasileiros, é importante destacar o fracasso e a distorção idade-série. É significativo ressaltar que discutir esses problemas não é comparar a aprendizagem dos alunos (bons ou com dificuldades), mas como o próprio Arroyo (1992) propõe, é pensar nesses dois problemas como processos intraescolares decorrentes da própria estrutura excludente, à medida em que a escola perpetua o sistema seriado, a organização curricular e a cultura da reprovação.

Nessa lógica, pensar em um currículo voltado para as culturas dos educandos é passar a ter um novo olhar e uma nova postura frente às diferentes aprendizagens. Tal mudança teórica e metodológica possibilita reorientar escolhas curriculares e procedimentos de ensino. Para Freire (1997), tal postura significa abandonar práticas de educação bancária e assumir uma educação libertadora.

Finalmente, destaca-se que a coordenação pedagógica, nesta conjuntura, assume um papel de articuladora e mediadora dos espaços escolares, provocando a construção de um espaço de formação para os educadores.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto** - programas de correção de fluxo escolar. INEP, v. 17, n. 71, Brasília, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n. 01, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BASTOS, Sônia Regina Thiago. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do projeto “Acelerar para vencer”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação. Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIRARDI, Lisiane Cecchele; ORZECZAWSKI, Suzeti Terezinha. Distorção idade-série: um desafio de uma educação de qualidade para todos. In: **Cadernos PDE**, vol. 1, Governo do Estado do Paraná, 2016.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38- 62, jan./mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

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



Autores

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Biografias

Adriana Machado de Vasconcelos

Graduanda em Ciências Sociais e Residente no Programa Residência Pedagógica da UFPA.

Alice de Jesus

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Especialista em Supervisão e Currículo Escolar (1993-1994) pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Pedagogia (1990-1993) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e em Letras (2002-2004) pelo Centro Universitário de Várzea Grande. Possui experiência na área de Docência, Formação Continuada de Professores, Gestão escolar, Orientação pedagógica, Articulação e Coordenação Pedagógica. Atualmente, pesquisa "Inovação Curricular - Organização Escolar - Formação Continuada de Professores" e atua como professora efetiva na rede municipal de Cuiabá e na rede estadual de Mato Grosso.

André Guilherme Brandão dos Santos

Sociólogo, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Andreia Cristina Pontarolo Lidoio

Mestra em Ensino pela UNIVATES.

Cálita Fernanda de Paula Martins

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT-UAB), com complementação Pedagógica em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela UNEMAT. Atualmente integra ao grupo de pesquisa

"Pedagogia Waldorf", nas linhas de pesquisa "Educação, Ludicidade e Arte" e "Formação de Professores" e atua como professora pedagoga efetiva na rede municipal de Cuiabá.

Carlos Rinaldi

Possui graduação em Licenciatura em Ciências com habilitação em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1979). Mestrado em Física pela Universidade Federal Fluminense (1989). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002). Professor Titular da UFMT. Coordenador Geral do Comfor e Parfor da UFMT. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Educação em Ciências.

Clatione Almeida de Magalhaes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT e Prof^a. de Biologia da Educação Básica da Rede Estadual/Rondonópolis.

Cristiane Montes de Novais

Possui graduação em Letras/Espanhol pela Universidade de Cuiabá (2005). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, atualmente é professora de espanhol - E.E.Francisco Alexandre Ferreira Mendes. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: acadêmicos de letras/espanhol, formação de professores e relato de experiência. •;Ganhou bolsa de estudo para formação de professores de espanhol pelo Ministério de Educação da Embaixada da Espanha em 2010 para cidade de Santiago de Compostela e outra bolsa em 2019 para cidade de Santander, ambas no país da Espanha. •;Trabalhou no curso de Letras/Espanhol na cidade de Alto Araguaia - MT. Lecionou para o curso de Pós Graduação em Metodologia de Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Afirmativo e foi orientadora dos mesmos. Trabalhou de 2010 a 2017 com formação continuada de professores de espanhol, onde atuou como coordenadora de atividades do Centro de Recursos Didáticos de Espanhol, convenio entre Secretara Estadual de

Educação - Seduc e Consejería de Educación da Espanha. Possui curso de Preparadores do Exame SIELE e duas proficiências em língua espanhola pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Débora Regina Ferreira Ribeiro

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Dionson Oliveira Alves

Biólogo; Professor da educação básica de MT graduado em Biologia pela UFMT. Professora Especialista de Letras-Língua Portuguesa e Literatura da Língua.

Edimilson Barbosa Barros

Graduando em Ciências Sociais e Residente no Programa Residência Pedagógica da UFPA.

Elessandro Salustiano

Professor de Educação Física, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Elisabete Cristina do Carmo

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Fabiane Passarini Marques Pizaneschi

Licenciada em Pedagogia (2014) e Mestre em Educação (2017) pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Atua como Professora da Educação Básica - Anos

iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande.

Fabio Caires de Oliveira

Graduado em Ciências da Natureza - UEM. Licenciado em Química - UFMT. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT.

Flávio Bispo de Lira

Enfermeiro, Especialista em Urgência e Emergência, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Gláucia Ribeiro

Possui graduação em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002). Professora de Língua Portuguesa; Assessora Técnica e Pedagógica da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de MT. Mestranda na área de Ensino, Currículos e Saberes do Programa de Pós-graduação em Associação Ampla entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso - IFMT.

Ildebrando Leonel Souza Hoffmann

Granduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Ilza Tomáz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso em 2003 e graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Jonise Marques de Oliveira

Mestra em Ensino de Ciências Naturais pela UFMT - área de Ensino de Biologia (2021). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (1995). Atualmente é professora efetiva da disciplina de Biologia, na Escola Estadual Alice Fontes Pinheiro, na cidade de Cuiabá-MT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Biologia.

José Wilson Pires Carvalho

Graduado em Licenciatura Plena em Química – UESPI. Mestre em Ciência – USP. Doutor em Ciências – USP. Professor Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Barra do Bugres – MT.

Kananda Batista de Jesus Santos

Graduada em pedagogia pela FAF.

Karen Leticia Dias

Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia (Direito UFMT-CUA).

Keiliane Lopes Correa

Portuguesa pela UFMT; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT.

Kleberson Almeida de Albuquerque

Professor dos anos iniciais do ensino fundamental em Ananindeua. Mestrando em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGECA/UEPA.

Louislayne Amanda Pulquerio da Silva

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Luanderthon Carlos Pulquerio da Silva

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Luara Silva Jovino

Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia (Direito UFMT-CUA). Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Vilhena.

Luciana Vital Dantas Sousa

Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG e graduação em Ciências Naturais e Matemática com habilitação em Física pela UFMT. Mestranda em Ensino de Ciências Naturais pela UFMT. Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. Possui experiência na área Física, Química e Biologia.

Luma Kathyn Silva Policarpo

Possui graduação em Letras: habilitação Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso(UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis (2014). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa. Tem experiência na área da educação, com foco em linguagem. É professora efetiva de Língua Portuguesa na Escola Estadual André Antônio Maggi, em Sapezal- MT. Atualmente é mestranda em Ensino, Currículo e Saberes Docentes pela Universidade de Cuiabá.

Máira Bianca Sarmanho

Graduada em Serviço Social pela Faculdade Metropolitana da Amazônia- FAMAZ (2018) e Pós-graduada na Escola Superior Madre Celeste- ESMAC em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas para as Mulheres na Amazônia.

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Pós-doutorando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFMG). Doutor em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC/UFMT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); graduado em Licenciatura em Química pela UFMT. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, do curso de Licenciatura em Química, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); e da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEEnQ). Representante docente no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da UFMT. Coordenador do PIBID Química Campus Cuiabá, UFMT (2020). É pesquisador na área de Educação em Ciências, atuando nas seguintes Temáticas de Pesquisa: Educação em Ciências; Formação inicial e continuada de professores; Desenvolvimento profissional de professores; Políticas Educacionais; Pesquisa Narrativa; Ensino de Química e Ensino de Ciências).

Marcela Oliveira Afonso

Professora da Escola Estadual Delfim Moreira. Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO - UFJF).

Marcelo Moraes

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, CAMPUS René Barbour em Barra do Bugres – MT no ano

de 2003; Pós-graduado em Orientação Acadêmica à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Universidade EduCare–MT.

Márcia de Souza Damasceno

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED). Licenciada em Letras (Português/Literatura/Espanhol) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora no Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves (CMEB Helena Esteves), Barra do Garças-MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: coesão, Google formulários, avaliação, aprendizagem e coerência.

Maria Cristina Montes de Novais

Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2003). Especialista em Língua Portuguesa: Teoria e Prática. Atualmente é técnica administrativa - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social da Habitação.

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Professora dos anos iniciais e Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de Juiz de Fora/MG, Mãe de Sheily e Anna Lívia.

Mayara Carlotto de Novais

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT, Prof^a de Ciências Biológicas na rede Estadual de Ensino em MT.

Mêirior Luís Torres

Licenciado e Bacharel em Química pela USF-Universidade São Francisco-SP, mestrando do curso de Ensino de Ciências e Matemática –PPGECM-UNEMAT.

Michele Munk

Professora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO), Departamento de Biologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Miucha Elias Figueira

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Ninna Sanches Vicente da Costa

Possui graduação em Letras - Inglês pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2017). Cursa Mestrado em Educação na Universidade de Cuiabá (UNIC) . Funcionária efetiva da Seduc/Escola Estadual Prof.^a Jercy Jacob. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da Língua Inglesa.

Rosemar Eurico Coenga

Possui graduação em Letras Habilitação Português Francês pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2003) e Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade de Brasília (2011). Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Sylvia Alessandra Fragoso Sousa Silva

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Tatiane Nogueira Santos

Professora de Matemática, Especialista em Educação Matemática, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário de Rondonópolis – MT.

Thiago do Nascimento

É mestrando em Administração pela Universidade Federal da Paraíba - PPGA/UFPB, na Linha de pesquisa Marketing e Sociedade, ênfase II: Tecnologia da Informação e Comunicação; pós graduando em Tecnologias Aplicadas à Educação, Gestão pública e Teologia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI. É discente no curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional - EAD da Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, polo Cuiabá. Possui especialização em Gestão e Tutoria no EAD e MBA em Coaching e Liderança, ambas pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI. É graduado em Teologia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Possui formação profissional em Coaching pelo Instituto Brasileiro de Coaching, sendo certificado internacionalmente por: Global Coaching Community (GCC), European Coaching Association (ECA), Internacional Coaching Council (ICC), Internacional Association of Coaching (IAC), Behavioral Coaching Institute (BCI) and Brazilian Coaching Institute (IBC).

Valdeir Ribeiro de Jesus

Doutorando em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT). Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Advogado. Docente do Curso de Direito na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do

Araguaia (Direito UFMT-CUA). Líder dos Grupos de Pesquisa DGP/CNPq “Interfaces Contemporâneas das Ciências Criminais – I3C” e “Violências, Direitos Humanos e Geografia da Saúde – GeoSViDH”. Coordenador do Projeto de Extensão “Rede de Proteção à Mulher: também Eles por Elas (HeForShe)”. E-mail: professorvaldeir@yahoo.com.br.

Vanderleia Aparecida Fernandes

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Vergas Vitória Andrade da Silva

Professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da UFPA. Doutora em Ciências Sociais.

Vilma de Oliveira Brito

Mestranda em Educação na linha de pesquisa em Ciências e Educação em Matemática (PPGE/UFMT) 2020/2021. Como pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa do laboratório de pesquisa e Ensino de Química – LabPEQ. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (2007). Atualmente atuo como professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em exercício na escola Estadual Professora Arlete Maria da Silva. Membro do Conselho Deliberativo Escolar (CDCE) no biênio 2019/2020. Participação no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade – GEPECI(UNIFESSPA), desde de 2020 na linha de pesquisa – Formação de Professores e Educação Básica.

Waldeir Ferreira Pessoa

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT Campus Bela Vista, Cuiabá – MT).

Welber Duarte dos Santos

Graduando em Pedagogia pelo Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (2022), Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG (2018) e Pós-graduado em Computação Aplicada à Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2020). Atua como Técnico em Desenvolvimento Educacional, em cargo efetivo, na Prefeitura Municipal de Várzea Grande.

Wendell Bento Geraldês

Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, Especialista em Informática na Educação, Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás campus Luziânia.

Yara Reis Cardoso

Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade de Cuiabá (2007). Possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (2017). Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade de Cuiabá-UNIC. Tem experiência nas área de Letras, com foco em linguagem.

Yslen Ascanio Francisco

Graduada em pedagogia pela FAF.



ISBN 978-65-994079-5-6




Editora
MultiAtual