

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO:

Docência, Tecnologias e Inclusão

Organização
Jader Luís da Silveira




Editora
MultiAtual

Volume
1
2021

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO: Docência, Tecnologias e Inclusão

Organização
Jader Luís da Silveira




Editora
MultiAtual

Volume
1
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. Ricael 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

Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587	Silveira, Jader Luís da Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 309 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-994079-4-9 DOI: 10.5281/zenodo.4686035
	1. Educação. 2. Docências. 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

ANA PAULA GODINHO BARBOSA

CÁLITA FERNANDA DE PAULA MARTINS

CELITA FERNANDES DE OLIVEIRA E SILVA

EDER LUZ XAVIER DOS SANTOS

EDILSON LUIZ DO NASCIMENTO

EMANOELLE DARABAS DA COSTA

ERONDINA DA SILVA TAVARES

FABIANA ALVES VENDRAMEL

FABIO VENTORIM SIQUEIRA

FRANCIELE MARTINS GUILHERME

FRANCIELI FERRARI FERRAZ

GUILHERME ROSSO DA SILVA

ILDERLANIO FERREIRA DE ALMEIDA

IVANI CRISTINA VOOS

JANIELSON ARAÚJO DA SILVA

JAQUELINE SANDRA DIEL

JULIANA DE ANDRADE BOEL NEVES

KAMILA SCALZER

KELEN A. GALVÃO PINHEIRO

KELLY SHEILA INOCÊNCIO COSTA AIRES

KLEIDE FERREIRA DE JESUS
LAIENE MARIA RODRIGUES DOS SANTOS
LETÍCIA NUNES DE SOUSA
MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO
MÁRCIA GONÇALVES DE OLIVEIRA
MARIA ÂNGELA PEREIRA PEDROSO
MARIA ANTÔNIA RAMOS COSTA
MARIA JOSÉ BASSO MARQUES
MARIA MADALENA DOS SANTOS
OSINEIDE GONÇALVES PRIMO
PRISCILA CARLA HAUCO TORO
REGINA UEMOTO MACIEL MARTINS
RIAN LUCAS DA SILVA
ROSELI MERQUIDES DE ALENCAR
SANDRA DA CONCEIÇÃO DONATO
SANDRA MARIA NOVAIS SVERSUTI
SILVANA DOS SANTOS JUSTINO ALVES
SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD
SUZANA LUCINETE BRUGNOLI ANDRADE PEREIRA

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão” apresenta como eixo comum 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.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui 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.

Vale ressaltar a participação das práticas docentes para a viabilização do efetivo processo de ensino-aprendizagem, principalmente em tempos de pandemia do novo coronavírus, 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 TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO

**Maria Antônia Ramos Costa; Fabiana Alves Vendramel;
Priscila Carla Hauco Toro**

12

Capítulo 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÕES: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Ilderlanio Ferreira de Almeida; Rian Lucas da Silva

29

Capítulo 3

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ

Cálita Fernanda de Paula Martins

39

Capítulo 4

O GRUPO DE ESTUDOS RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE COLÍDER-MT

Regina Uemoto Maciel Martins; Maria José Basso Marques

57

Capítulo 5

SABERES CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDOS EXPRESSOS PELOS PROFESSORES PRECEPTORES E EGRESSOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUÍMICA

Laiene Maria Rodrigues dos Santos; Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

74

Capítulo 6

**LETRAMENTOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS,
MULTILETRAMENTOS, MACROLETRAMENTOS E
PANLETRAMENTOS**

Simone de Sousa Naedzold

89

Capítulo 7

**O QUE VOCÊ FEZ NA ESCOLA HOJE? NADA SÓ
BRINCAMOS!**

**Kelen A. Galvão Pinheiro; Jaqueline Sandra Diel; Sandra
da Conceição Donato**

102

Capítulo 8

**OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM
TEMPOS DE PANDEMIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA
CIDADE DE ARAPUTANGA – MT**

**Celita Fernandes de Oliveira e Silva; Juliana de Andrade
Boel Neves; Maria Madalena dos Santos**

115

Capítulo 9

**RECORTE DO PERFIL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO
CAMPUS SANCLERLANDIA, TURMA 2016/2017**

Eder Luz Xavier dos Santos; Letícia Nunes de Sousa

132

Capítulo 10

**UMA ANÁLISE DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) COMO
FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE
ÓPTICA**

**Guilherme Rosso da Silva; Francieli Ferrari Ferraz;
Emanoelle Darabas da Costa; Ivani Cristina Voos**

144

Capítulo 11

**A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR
PARA UMA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE
SUSTENTÁVEL**

Eronдина da Silva Tavares

165

Capítulo 12

**A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA
ERA DIGITAL**

Franciele Martins Guilherme

181

Capítulo 13

**LIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INFANTIL,
FUNDAMENTAL, MÉDIO, SUPERIOR E ENSINO TÉCNICO**

Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira

192

Capítulo 14

MARIA ROUPA DE PALHA NA SALA DE AULA

**Janielson Araújo da Silva; Kelly Sheila Inocência Costa
Aires**

207

Capítulo 15

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA
COMO FERRAMENTA PARA A MUDANÇA SOCIAL**

Eronдина da Silva Tavares

244

Capítulo 16

**DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**Roseli Merquides de Alencar; Silvana dos Santos Justino
Alves; Ana Paula Godinho Barbosa; Osineide Gonçalves
Primo; Sandra Maria Novais Sversuti**

254

Capítulo 17

QUIZ CONSUMO CONSCIENTE: UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONSUMO DE PRODUTOS E SERVIÇOS

265

Fabio Ventorim Siqueira; Edilson Luiz do Nascimento; Márcia Gonçalves de Oliveira; Kamila Scalzer

Capítulo 18

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ÁREA RURAL

283

**Maria Ângela Pereira Pedroso
Kleide Ferreira de Jesus**

Autores

CURRÍCULOS DOS AUTORES

300

Biografias



Capítulo 1

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O ENSINO REMOTO**

Maria Antônia Ramos Costa

Fabiana Alves Vendramel

Priscila Carla Hauco Toro

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO

Maria Antônia Ramos Costa

antoniaeluccas@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes-Fiar, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai. Tutora presencial do Instituto Federal de Rondônia – UBA/IFRO- Ariquemes-Rondônia. Professora Docente do Programa de Mestrado e Doutorado da IPE- em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida -EUA. ID Lattes: 2148215873821260.

<https://orcid.org/0000-0002-7474-8359>

Fabiana Alves Vendramel

fabivendramel@hotmail.com

Graduada em Administração Geral pelas Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr, Pós-Graduada em Psicologia Organizacional pelas Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr. Mestrado e Doutorado em Administração pela Christian University -Orlando Flórida. Administradora do Hospital Particular Monte Sinai-Ariquemes-Rondônia. Coordenadora do Curso de Administração Geral das Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr-Ariquemes-Rondônia.

<http://lattes.cnpq.br/3996925601865379>. <https://orcid.org/0000-0002-7848-9761>.

Priscila Carla Hauco Toro

priscilatoro@hotmail.com

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP e Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais e AEE e Sala de Recursos Multifuncionais pela faculdade Faveni e Futura. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado

da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/9737976669475629>. <https://orcid.org/0000-0003-2963-5424.C>

RESUMO: O estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais em tempos de Covid-19. A intenção é refletir sobre a inserção da estratégia de ensino em razão da suspensão das aulas presenciais em todo o mundo. A pesquisa foi uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Os principais resultados evidenciaram que professores, alunos e os familiares mergulharam na educação remota, e pelos casos aumentando em todo mundo, continuarão dessa maneira até a situação da doença minimizar, desse modo, irão continuar a enfrentar muitos desafios e gerando grandes impactos, embora, muitos recursos tecnológicos já eram inseridos nas instituições, todavia, não eram os principais recursos didáticos. Outros desafios irão continuar pelo ano de 2021, pois, muitos alunos não possuem acesso à internet, refletindo direto nas desigualdades sociais, principalmente em alunos de escolas públicas.

Palavras-chave: Educação, Covid 19, Ensino remoto, Ensino EAD, Tecnologias.

ABSTRACT: The study aims to conduct a reflection on remote teaching mediated by digital technologies in times of Covid-19. The intention is to reflect on the insertion of the teaching strategy due to the suspension of face-to-face classes around the world. The research was a qualitative approach, of the bibliographic type. The main results showed that teachers, students, and family members immersed themselves in remote education, and by increasing cases throughout the world, will continue in this way until the situation of the disease minimizes, thus, will continue to face many challenges and generating great impacts, although many technological resources were already inserted in the institutions, however, they were not the main didactic resources. Other challenges will continue through the year 2021, as many students do not have access to the Internet, reflecting directly on social inequalities, especially in public school students.

Keywords: Covid 19, Remote teaching, EAD teaching, Technologies.

1. INTRODUÇÃO

Com essas mudanças ocorridas em todo mundo na área da saúde, repercutiu em todos os setores sociais, principalmente na educação. Com a pandemia em todo mundo, a vida que era considerada normal, teve que ser alterada, e as relações sociais foram modificadas e as pessoas tiveram que tomar uma nova conduta social, logo, modificaram comportamento, a maneira de aprendizagem e as relações interpessoais, consequentemente refletindo as estratégias de ensino. Surgindo aí a

pedagogia da pandemia, termo esse que está relacionado à forma como a educação se organiza, partindo desse contexto pandêmico que o mundo está vivendo (BARRETO; ROCHA, 2020).

Partindo desse panorama da Covid-19, foram procuradas formas emergenciais e saídas para a aproveitar as experiências de educação a distância (EAD), uma vez que já era uma forma utilizada por muitas instituições de ensino superior, desse modo, iniciaram muitas discussões em diversas áreas de conhecimento para que a educação não paralisasse.

Desse modo, com essa modalidade de ensino como princípio, foi possível por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) dar continuidade ao processo educativo enquanto as aulas não retornam de forma presencial. Contudo, essa maneira de intervenção educativa está resguardada por relatórios de organismos como o Banco Mundial, pois, cerca 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais em quase 160 países (RAMAL, 2020).

Entretanto, convém fazer dois apontamentos: se colocar os recursos de EAD, mesmo que em situações emergenciais, como a que está vivenciando a educação, ainda se apresenta como polêmica, tendo em vista que, essa modalidade de ensino é defendida por segmentos que tem interesses de mercado. A segunda é que essa modalidade para os estudiosos, apresenta uma baixa qualidade no ensino, logo é sempre mais ofertado geralmente para camadas mais humildes da sociedade. Nesse sentido, essa perspectiva traz preocupação, pois a educação é para alcançar todos os alunos no processo de ensino.

Estudos apontam que adoção de práticas de ensino pautadas na utilização de recursos tecnológicos exclui mais do que a educação inclusiva. Eles consideram que um país que ainda tem desigualdades sociais e econômicas, necessário se faz realizar uma análise do contexto histórico-cultural para adotar práticas mais formativas. Evidenciando assim, a necessidade de realizar reflexões mais profundas em relação ao tema para subsidiar caminhos que a educação continuar, mesmo em meio isolamento social durante a pandemia.

Nesse contexto, investigar a educação a distância em tempos de pandemia, no cenário brasileiro é uma emergência, considerando as incertezas que ainda temos com o avanço da doença pelo Brasil e pelo mundo.

Contudo, a presença das tecnologia da informação e da comunicação no cotidiano já estava refletia na educação antes mesmo da pandemia, tendo em vista que, muitas escolas já utilizam alguns recursos mesmo com o uso de aplicativos de mensagens e plataformas de comunicação por vídeos.

Desse modo, com a pandemia, as escolas e o corpo docente tiveram que aprofundar o uso das tecnologias de informações para manter a interação com os alunos.

O estudo tem como pano de fundo refletir sobre a situação educacional que o Brasil enfrenta em tempos de Covid-19, com o ensino remoto, e as estratégias de ensino e aprendizagem possíveis. O artigo é uma revisão bibliográfica, iniciada a partir de levantamento de teóricos já publicadas relacionados a temática.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico, visando de um lado, caracterizar, ilustrar e problematizar o tema na atualidade e, por outro, formar uma base conceitual para o trabalho, pois o domínio da bibliografia torna-se base através do qual toma-se conhecimento da produção existente e abre a discussão sobre as fontes que estão de acordo com o tema, utilizando de livros, periódicos, teses, dissertações e outros documentos que se fizerem necessários para o melhor entendimento do tema em questão.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a pandemia da Covid-19, as transformações educacionais foram visíveis e trouxeram novos desafios ao Brasil e ao mundo. Sendo assim, os gestores tomaram medidas de emergências como a suspensão das aulas presenciais. Os alunos foram impactados pelas medidas, que foram adotadas pelas instituições educacionais,

surgindo o ensino remoto, mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Com a intenção de manter as atividades educacionais ativas no período de isolamento social, as instituições de ensino, adotaram então, o ensino remoto, nesse sentido, os educadores tiveram que adaptar todos os conteúdos para o formato on-line. E mesmo com as atividades on-line, não foram suficientes para minimizar os prejuízos na ausência das aulas presenciais (GUAL, 2020).

Logo, com a elevação tecnológica em diversos contextos, o espaço escolar adotou os recursos tecnológicos como ferramenta didática. Desse modo, muitas barreiras foram quebradas entre o ensino físico e ensino virtual, criando uma linguagem, a educação híbrida (BACICH; MORAN, 2018).

O conceito de educação híbrida, está relacionado que professores e alunos poderão aprender em tempos lugares diferentes, dinâmica já utilizada no ensino a distância. Essa educação híbrida nasceu com o propósito dos docentes empregarem na sua prática pedagógica o uso de várias tecnologias, criando assim, uma visibilidade ao protagonismo do aluno, que vive constantemente conectado dentro e fora do espaço escolar (BACICHI, 2016; SOUSA, 2018; SOARES e CESÁRIO, 2019).

Em todas as Secretarias de Educação, as escolas terão que organizar seus planos de ações para a voltarem as aulas, seja presencial ou remota de novo, tendo em vista que, cada região possui uma realidade específica. A utilização do uso remoto é guiada pelas tecnologias digitais, aula on-line, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS), são estratégias pedagógicas escolhidas pelas escolas desde os primeiros decretos estaduais em meados de março de 2020.

Mesmo diante do cenário que temos na volta as aulas, muitos professores, ainda terão que se adaptarem a esse cenário, ensino esse mediado pelas tecnologias, visto que, muitos professores ainda têm dificuldades em se adaptar, pois, não tiveram uma transição do presencial para o ensino remoto. Essa forma emergencial fez surgir muitas críticas e reflexões em relação as condições de aprendizagens do alunos, bem como o precário trabalho docente por falta de valorização, capacitação etc. (MARTINS, 2020).

De acordo com Araújo (2020, p. 232):

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial, sabemos que não substitui.

O ensino remoto, segundo a autora, tem função socializadora, mesmo sendo remoto, os alunos e professores se mantêm conectados com a escola. Contudo, o ensino remoto não substitui o ensino presencial, tendo em vista que, as condições emocionais afetaram a todos. E com as próprias limitações da educação tem mostrado não tem condições de oferecer um ensino remoto de qualidade.

De um lado, precisa-se considerar o acesso dos alunos a dispositivos tecnológicos, com pacotes de internet que seja capaz de suportar a transmissão das aulas, do outro lado a familiaridade dos professores com equipamentos tecnológicos, gravação e edição de vídeos. O ensino remoto impulsionou a utilização das novas tecnologias, as mídias digitais (GARCIA ET AL., 2020).

Nesse contexto, as metodologias ativas é uma ferramenta importante para envolver os alunos no ensino remoto. Pois, possibilitam a participação ativa do estudante no processo ensino aprendizagem, ou seja, para ler, escrever, perguntar, discutir ou para resolver problemas e desenvolver projetos (REGO; GARCIA; GARCIA, 2020).

Desse modo, as reflexões surgem numa nova forma de compreender as relações que existem entre o ensino e a aprendizagem, e apontam as metodologias de ensino mais adequada para as novas gerações, dos que já nasceram digitais.

Bem antes da pandemia, já havia estudos e práticas utilizando as metodologias ativas, uma abordagem que os cursos superiores já utilizavam, na qual o aluno é o centro do ensino e da aprendizagem e o professor o facilitador do conhecimento. Tem estudos que já destacam que a junção de metodologias ativas em contexto híbrido tem apresentado resultados na aprendizagem, seja das mais simples as mais complexas, principalmente na atual situação pandêmica atualmente. Uma das alternativas seria mesclar atividades on-line e offline, por meio de vídeos explicativos, atividades teórico-práticas e jogos educativos (DIESAL; BALDEZ; MARTINS; 2017; MORA, 2018).

Esse método pode-se utilizar de estratégias de ensino remoto, e que tem por percussor os métodos utilizados pela EAD. Todavia, a modalidade a distância não é algo novo. Tendo em vista que, essa possibilidade de o estudante ter acesso às suas atividades escolares em domicílio em razão da ausência das aulas, é respaldado pelo Decreto-Lei nº 1.044, Artigo 2ª de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969).

Com a expansão tecnológica mundial, novas foram criadas formas de ensinar, ampliando a formação docente inicial e continuada, de acordo com o artigo 62 da LDB. Estudos apontam um avanço no ensino EAD, o que trouxe inúmeros estudos e reflexões. Alguns pesquisadores da área educacional, colocam o ensino EAD como uma educação bancária (BARRETO; ROCHA, 2020).

Arruda e Arruda (2015), destacam outro ponto que precisa ser analisado sobre a EAD, é a necessidade de retirar a concepção de política emergência, que apresenta baixo custo e atende as camadas mais populares. Contudo, precisa promover um papel sólido, além do ensino, incentivar a pesquisa e a extensão.

Entretanto, essa discussão ganhou espaço nessa atual fase histórica, tendo em vista que, as primeiras iniciativas para que as atividades educativas não parassem, começaram por esse viés EAD. Entretanto, alguns conceitos precisam ser retomados.

Educação a distância é uma modalidade diferente do ensino presencial, na qual ocorre uma separação física entre o docente e o discente, ou seja, o ensino é mediado através das tecnologias digitais (ROSA, 2017; SILVA, 2019).

Foi publicado em março de 2020, no Diário Oficial da União, através da portaria nº 343 a substituição de aulas presenciais no período de 30 dias ou enquanto durar a pandemia.

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01).

A portaria se exime a usar expressar os recursos tecnológicos. Ainda que essa autorização tenha apontado alguns questionamentos e debates em razão da situação educacional no país, principalmente em relação aos impactos para os alunos e professores e os próprios familiares que tiveram que se adaptar uma nova realidade. Visto que, alguns instituições escolares viram o momento de intensificar o uso das ferramentas tecnológicas para conferir como aconteceria a interação de alunos e de suas famílias. O ensino remoto trouxe algumas indagações acerca das barreiras que seriam criadas entre os estudantes de classes alta e os mais vulneráveis.

Logo, em razão da pandemia algumas instituições de ensino básico e superior tiveram que reorganizar e adotar a educação mediada pelas novas tecnologias (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

No entanto, há de se fazer algumas ressalvas, ao fazer uso das tecnologias na educação básica, requer uma maior atenção, uma vez que as instituições não estão preparadas para lidar com essa situação nesse contexto. Logo, as instituições precisam adaptar mais ainda com estratégias didáticas que possam proporcionar o ensino e a aprendizagem de forma igualitária.

3.2 CONDIÇÕES DOS PROFESSORES E ESTUDANTES NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao desenvolver ensino remoto emergencial, não necessariamente implica transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto. Mesmo que o ensino, nesse contexto da pandemia, tenha caráter emergencial, mesmo assim, não pode acontecer de forma improvisado.

Visto que, quando os profissionais envolvidos na educação, decidem como ensinar e para que ensinar, estão contribuindo para que pessoas sejam cidadãos e profissionais e que serão capazes de fazer e transformar a sociedade no futuro (BOTOMÉ, 1994; CARVALHO ET AL., 2014).

O documento *A Framework to Guide na Education Reponse to The Covid-19 pandemic of 2020*, documento esse elaborado pela OCDE (2020), destaca que há indicações em relação ao que as instituições de ensino devem realizar nesse contexto

de pandemia. Alguns dos aspectos destacados pelo documento estão, definir papéis e expectativas de professores; criar meio de comunicação com professores e estudantes; se haver caso de inviabilidade do ensino on-line, identificar alternativas; definição de mecanismos apropriados de avaliação; definir mecanismo de aprovação e conclusão do curso; desenvolver formas de checagem com professores; fornece orientações aos estudante para a utilização das ferramentas on-line.

Contudo, essas são indicações para orientar a atuação de gestores, não são simples implementar. Pois, essas implementações precisam ser fundamentas nas necessidades e nas condições das pessoas que estão envolvidas no processo de ensino aprendizagem remoto.

Conhecer as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes em relação ao processo ensino aprendizagem nesse tempo de pandemia, possibilita aos gestores identificar as demandas comuns e urgentes, ou seja, priorizar aquelas que devem ser resolvidas primeiro. Um das dificuldades mais comum é o próprio enfrentamento de casos de adoecimento por Covid-19, seja no próprio ambiente familiar ou familiares, e tem o estresse gerado em razão do distanciamento social, no enfretamento desses fatores, já existem na literatura orientações que poderão auxiliar nesse enfretamento (P. EX., WEIDE ET AL., 2020).

3.3 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO

O ensino no mundo de uma hora para outra precisou se adaptar à nova realidade que surgiu em meio a pandemia da Covid-19, visto que as aulas foram suspensas as Instituições de Ensino Superior tiveram que utilizar o ensino remoto como estratégia para não pararem suas atividades.

As metodologias ativas é uma alternativa de ensino, que apresenta aos alunos uma abordagem que utilizem mundo real a problemas autênticos para orientar as discussões (ABELA, 2009; MERRIAM, 2001), essa abordagem auxilia a retenção do conhecimento e aumenta o interesse do aluno pelo assunto.

Sendo assim, as metodologias ativas, tornou-se essencial para desenvolver muitas atribuições, ressaltando o que Freire (1996) afirmou, que o impulsiona a

aprendizagem e contribui para superar os desafios, a resolução de problemas para construir novos conhecimentos, partindo de conhecimentos e experiências prévias dos sujeitos.

Segundo Mitri et al. (2008), as metodologias de ensino que utiliza esse viés de resolução de problemas como estratégia de ensino aprendizagem, tem como objetivo alcançar, motivar o aluno, diante do problema a buscar a solução, com isso ele, passa a ressignificar suas próprias descobertas.

E os avanços tecnológicos trouxeram muitas mudanças nas abordagens de ensino, que tem contribuído para a manutenção da qualidade do ensino. Com destaque para as aulas remotas em tempos de pandemia (VIEIRA; TEO, 2018).

O distanciamento social, trouxe um destaque maior para as possibilidades de uma educação virtual desenvolvidos pelas instituições de ensino, dentre elas o modalidade de ensino remoto.

O ensino remoto ou on-line, é proporcionado por videoconferência, com recursos visuais e de áudio gravado ou em tempo real, tendo as mesmas disciplinas, professores e horários, permanecendo a interação entre professor e aluno com os planos de ensino e materiais didáticos personalizados (HOLANDA; PINHEIRO; PAGLIUCA, 2013).

O ensino remoto emergencial foi adotado devido a implantação dos decretos, desse modo, alunos e professores tiveram que parar suas atividades nas instituições para evitar a propagação do vírus. É chamado de emergencial em razão que do dia para a noite, todo um planejamento pedagógico teve que ser engavetado.

Araújo (2020, p. 232) destaca que:

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial. e a gente sabe que não substitui.

Pelas palavras da autora, o ensino remoto tem função socializadora, tendo em vista que, ainda mantém os alunos conectados entre si, nesse período de pandemia.

Não se pode afirmar que o ensino remoto tem substituído a educação presencial, mas tem contribuído para o compartilhamento de conhecimento através do ensino não fique prejudicado mesmo que remoto (ARAÚJO, 2020, p. 232).

Sendo assim, o ensino remoto impulsionou a utilização de novas tecnologias e ferramentas digitais, dada a viabilidade dos recursos e estratégias, bem como até de aulas práticas esse ensino foi possível, contando com a habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA ET AL., 2020).

Há muito tempo, mais precisamente há mais de vinte anos, Paulo Freire, ressaltou que educar exige aceitação do novo. Desde o início da pandemia da Covid-19, toda a educação passou por modificações para atender sua clientela, exigindo de todos profundas modificações no ato de ensinar, contudo, não houve transição para esse momento.

No entanto, o professor José Moran, (2015) abriu esse debate com importantes discussões sobre o ensino híbrido, o uso de metodologias ativas em sala de aula, para ele, os tempos mudaram, e conseqüentemente houve a necessidade de mudar, e o isolamento trouxe outro conceito sobre esse debate.

Nem os autores previam que iríamos passar por essa situação de pandemia, onde a sala de aula presencial tornaria virtual, e o ensino através dos aparelhos tecnológicos quase nunca utilizado virasse ferramenta imprescindível nesse novo processo educativo pandêmico.

Nunca houve tanta necessidade de aceitação do novo, nunca se fez tão necessário fazer uso das metodologias ativas. As discussões sobre práticas pedagógicas com o uso das metodologias ativas têm sido muito pertinentes, uma vez que, o estudante torna-se protagonista do seu processo ensino aprendizagem, e o professor sendo apenas o mediador na busca desse conhecimento.

3.4 NEM TODO OBJETIVO PODE SER ENSINADO A DISTÂNCIA

O professor tem a função de viabilizar e desenvolver a capacidade de atuação de seus estudantes em relação as necessidades sociais com as quais eles se

defrontarão. Por isso os objetivos precisam estar descritos nos planos de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Entretanto, tem objetivos que não pode ser atingindo e efetivamente desenvolvido a distância, como por exemplo, “acolher o sofrimento de outra pessoa”, que possa estar presente em disciplinas na área da saúde. Tendo em vista que, nesse caso, ao fim desse processo de ensino, o estudante precisa ser capaz de atuar de uma maneira empática (BOTOMÉ, 2012).

Em muitos casos, as condições de ensino demanda uma participação mais ativa, que com o ensino a distância inviabiliza. Sendo assim, cabe as Instituições Ensino Superior, ter clareza quais objetivos podem ser desenvolvidos de modo remoto e efetivo. Os próprios professores são os mais indicados a avaliar a viabilidade de ensinar os objetivos previstos nas disciplinas na modalidade remota (GUSSO; ARCHER; SAHÃO; LUCAS; HENKLAIN; OLIVEIRA; PANOSSO; KIENEM; BELTRAMELLO; GONÇALVEZ, 2020).

Os objetivos que expressam aprendizagem que sejam viáveis de ser desenvolvidas mesmo que a distância, normalmente podem ser descritos por verbos que iniciam com definir; conceituar; caracterizar; diferenciar; identificar; relacionar; avaliar; pesquisar.

No entanto, não adianta somente os verbos, eles precisam conter complementos de modo a tornar claro ao docentes e aos estudantes as aprendizagem que visam desenvolver.

Os autores destacam que para que os objetivos na modalidade remota sejam viáveis, deve-se possibilitar aos estudantes que entre em contato com situações análogas ou equivalentes àquelas que precisará de ser capazes de lidar depois de formado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Covid 19, tem sido nos últimos tempos, um dos maiores problemas de saúde enfrentados pela sociedade. Assim, muitos setores foram impactados, e gerados

diversos problemas, tanto no âmbito social como política, na economia, cultura e principalmente na educação, um dos setores mais afetados.

O que se tem visto nos últimos dias, se não forem tomadas medidas drásticas de contenção da propagação do vírus, a saúde pública entrará em colapso, tornando inviável a volta das aulas presenciais totalmente.

Com a reflexão em relação ao ensino remoto em tempos de pandemia, observa-se que os desafios ainda são enormes, a falta de formação e informação ainda continua sendo um dos entraves nesse cenário pandêmico, com o ano letivo de 2021 batendo a porta ainda vivemos um cenário de incertezas em todo o mundo.

O número de alunos que não possuem acesso à internet continua muito alto, gerando as desigualdades sociais entre alunos de escolas públicas e privadas. Logo, é necessário ter um olhar mais profundo acerca da EAD diante desta falácia social, pensando em práticas educativas que sejam capazes de promover a cultura, igualdade, respeito as diferenças, além de espaço a democratização e expansão do ensino.

Vimos uma parcela grande de estudantes sem acesso a internet, e até mesmo professores em seus lares sem acesso a internet, mesmo assim, se aventuraram em aulas a distância, on-line. Sendo que boa parte desses professores também tiveram contato com essa nova didática tecnológica pela primeira vez, quando as aulas foram paralisadas.

Diante disso, surge de novo a preocupação com os professores e alunos para estarem preparados para organizarem o tempo para começar a jornada de 2021, tendo em vista que, muitas secretarias estaduais e municipais já publicaram que não irão retornar presencial enquanto não tiver uma segurança para a saúde de todos.

Refletir sobre essa situação acerca da educação em tempos de pandemia, trouxe um ponto de partida, que o uso pedagógico de plataformas digitais como estratégias educativas poderão ser incorporadas aos recursos metodológicos na educação na pós-pandemia. E como ponto de partida, repensar a educação, com suas formas e objetivos, levando em consideração o desenvolvimento de políticas públicas que proporcionam melhoria das condições de saúde e bem-estar de toda a população e que possibilite a inclusão de todos a educação.

REFERÊNCIAS

ABELA, J. Adult learning theories and medical education: a review. **Malta Med. Volume 21**, número 1, páginas 11-8, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de. Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Entrevista concedida à Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239**, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 321-338**, 2015.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para o uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais... V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016) e Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)**.

BACICH, Lilian., MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] /Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES INSS 2675-1291- **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020**.

BOTOMÉ, S. P. **Condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento objetivo**. Texto elaborado para uso no Módulo de Produção de Aprendizagem da linha de pesquisa “Análise do Comportamento em Organizações, Trabalho e Aprendizagem”. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Mimeografado.

BOTOMÉ, S. P. **Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!** Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 81-110, jun. 2002**. <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>. Acesso em: jan.2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 1.044, **artigo 2º de 21 de outubro de 1969**. Brasília, 1969.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CARVALHO, G. S.; SILVA, S. Z.; KIENEN, N.; MELO, C. M. Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. **Perspectivas, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 93-105, 2014.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482014000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2020.

CNE. **Resolução CNE/CES 3/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 10.

DIESEL, Aline., BALDEZ, Alda Leila Santos., MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Clara Freire Diogenes; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GHAH S. *Are dental schools adequately preparing dental students to face outbreaks of infectious diseases such as COVID-19?* **J Dent Educ. 2020.** Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jdd.121>. Acesso em: dez. 2020.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Bastisti; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCAS, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria Maria. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária: debates e polêmicas.** Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.abpmcencontro.com.br/evento/abpmc2020/trabalhosaprovados>. Acesso em: dez. 2020.

HOLANDA, Viviane Rolim de; PINHEIRO, Ana Karina Bezerra Pinheiro; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 66, n. 3, p. 406-11, mai0-jun. 2013.** DOI: 10.1590/S0034-71672013000300016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672013000300016. Acesso em: dez. 2020.

MARTINS, Josiel. **Escolas estaduais do Piauí terão autonomia para decidir aulas online durante a pandemia.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/04/14/escolas-estaduais-do-piauiterao-autonomia-para-decidirem-aulas-online-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em 05 de junho de 2020.

MITRE, SM; BATISTA, RS; MENDONÇA, JG; MORAIS-PINTO, NM; MEIRELLES, CAB; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, LM. *Active teaching-learning methodologies in health education: current debates.* **Ciência & Saúde Coletiva. Volume 13, número 2, páginas 2133-2144, 2008.**

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. 17 (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

OCDE-ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020, [s. l.], 2020.** Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: dez. 2020.

RAMAL, Andrea. **A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADE E DESAFIOS.** Disponível em: <http://andreamamal.com.br/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios/>Acesso em: jan. 2021.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E O ENSINO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES PARA ESTUDOS DE CURRÍCULO. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v.38, n.2, p.1-23 agodez 2017.

SANTOS JÚNIOR, Veríssimo Barros dos. MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. INSS 2675-1291- DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

VIEIRA, Viviane Breglia Rosa; TÊO, Carla Rosane Paz Arruda. O ensino a distância na formação em saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Revista de Educação Popular, Uberlândia**, v. 17, n. 1, p. 114-125, jan.-abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v17n12018-art07>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40013>. Acesso em: dez. 2020.

WEIDE, J. N.; VICENTINI, E. C. C.; ARAUJO, M. F.; MACHADO, W. L.; ENUMO, S. R. F. **Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia.** Trabalho gráfico Gustavo Farinero Costa. Porto Alegre/Campinas: PUCRS/ PUC-Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/cartilha-enfrentamento-do-estresse.pdf.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.



Capítulo 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÕES: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Ilderlanio Ferreira de Almeida

Rian Lucas da Silva

EDUCAÇÃO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÕES: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Ilderlano Ferreira de Almeida

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

ilderlaniobiologia@gmail.com

Rian Lucas da Silva

Graduando no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). rian.lucas@academico.ifpb.edu.br

RESUMO: Debater sobre temáticas que se debruçam sobre a educação implica (re)conhecer as diversas nuances que permeiam essa área que, constantemente, evolui nas mais variadas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, este trabalho objetiva realizar um estudo que apresente algumas temáticas que se encontram interligadas à educação em geral, levando em consideração características que aqui não se esgotam, muito pelo contrário, mas que abrem margem para que outros estudos surjam. Metodologicamente, este estudo estrutura-se do seguinte modo: em primeiro plano, será mostrado um breve panorama acerca das definições que cercam o vocábulo “educação”, apresentando essas conceituações sob duas perspectivas: a tradicional e a sociocultural; em segundo plano, será apresentado um panorama acerca das diversas (trans)formações pelas quais a educação escolar passou e, de certa forma, ainda passa; por último, serão debatidas algumas questões que norteiam entre dois conceitos que aqui são concebidos como uma relação bastante próxima e tênue: educação e globalização. Por fim, para a realização deste trabalho, utilizou-se de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, baseada em autores como Libâneo (1999a; 2012b), Antunes (2001), Mizukami (2009), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Globalização. Transformações. Escola.

ABSTRACT: Debating on themes that focus on education implies (re) knowing the different nuances that permeate this area, which constantly evolves in the most varied daily social practices. In this sense, this work aims to carry out a study that presents some themes that are interconnected to education in general, taking into account characteristics that are not exhausted here, quite the opposite, but that allow for other studies to emerge. Methodologically, this study is structured as follows: in the foreground, a brief overview of the definitions surrounding the term “education” will be shown, presenting these concepts from two perspectives: the traditional and the sociocultural; in the background, an overview will be presented of the various (trans)

formations that school education has undergone and, in a way, still does; finally, some questions that guide two concepts that are conceived here as a very close and tenuous relationship: education and globalization will be debated. Finally, to carry out this work, a qualitative research of bibliographic nature was used, based on authors such as Libâneo (1999a; 2012b), Antunes (2001), Mizukami (2009), among others.

KEYWORDS: Education. Globalization. Transformations. School.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire)

Buscando entender a definição de educação

Ao longo da história da humanidade, a educação tem se instituído e se constituído conforme o momento histórico de evolução vivenciado pela sociedade em geral. Por meio de cada (trans)formação, são apresentadas diferentes concepções de sociedade, ser humano, mundo e educação, tendo em vista que esses vieses se constroem no decorrer do contexto sociocultural, histórico, político e econômico de uma sociedade.

Sabe-se que, a partir do século XVI, há uma intensa preocupação com a distinção entre a pedagogia – aqui entendida como a educação dos filhos – e a didática – referente à instrução. Nesse sentido, a escola sofre influências de vários ideias, como o pensamento humanista do Renascimento, a fé e, também, a cidadania por parte da teologia católica e da protestante.

Etimologicamente, a palavra educação remonta ao latim – *educatio*. Esse termo parece mesclar duas outras expressões latinas: *educare* e *educere*. A primeira, por um lado, pode ser traduzida como alimentar, cuidar, criar e, a segunda, por outro lado, significa tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado.

Desse modo, educar é, portanto, conduzir de um estado a outro, de modo que as pessoas ajam de maneira sistemática sobre o ser humano ao objetivar prepará-lo para a vida em contexto profissional, social e familiar. Em outras palavras, a educação pode ser entendida enquanto um processo contínuo que envolve o desenvolvimento integral das faculdades humanas, isto é, o conjunto de normas pedagógicas aplicadas à formação geral do homem.

Pode-se conceituar a palavra educação a partir de diversas abordagens. Sob a perspectiva de Mizukami (2009, p. 11): “Na abordagem tradicional, a educação é um processo amplo para alguns autores, mas na maioria das vezes é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola”.

Já na abordagem sociocultural, Mizukami (2009, p. 94) mostra, em seu texto, o pensamento de Paulo Freire, quando este retrata essa concepção da seguinte forma:

Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio da vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nesta abordagem, o sujeito da educação. A ausência de uma reflexão sobre o homem implica o risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto. Por outro lado, a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina.

É válido destacar que essa concepção de educação vai muito além, pois traz novos olhares e perspectivas a partir da visão do homem concreto, que se torna sujeito dessa educação. Assim, o sentido de determinado sujeito utilizado traz em seu bojo um significado de ação, ou seja, de tomada de consciência para a ação efetiva em seu meio, no seu contexto social.

Além disso, convém ainda ressaltar que, nessa perspectiva, a educação se torna fator de grande importância, a fim de que o homem possa desenvolver uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a ação, pois de acordo com Mizukami (2009, p. 95): “A educação é um fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir a ser contínuo”.

A educação escolar no século XXI e o contexto das (trans)formações

É de comum acordo que, na evolução histórica da humanidade, a medida do tempo versa transformações em suas mais variadas vertentes ideológicas: política, econômica e cultural. Tais transformações refletem diretamente em nossa educação escolar e modificam o modo de pensar e de fazer o processo educativo, bem como

redimensiona seus fins e seus objetivos com vistas à adaptação de novos processos sociais, seja no plano global ou comunitário. Conforme Libâneo (2000, p. 71) pontua: “a educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto de relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade”.

Nessa vertente, a escola denominada como contemporânea encontra-se frente a diversas modificações constantes na sociedade. Essa situação obriga que a escola, em determinados momentos, posicione-se no sentido de modificar os paradigmas das concepções de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2000, p. 72):

Os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção e das lutas sociais.

Concordando com o pensamento construtivista de Libâneo (2000), que garante a educação e o ensino no campo da ciência edificada, mutável e transformadora, Freire (2014) enfatiza a qualificação pedagógica do professor, referenciando a sua gênese epistemológica ao aludir que é necessário que o educador liberte-se para o novo, que seja crítico em seu aprender-ensinar, tendo em vista que os profissionais da educação precisam estar preparados para o desafio do futuro por exigir um constante repensar e aprender de novas formas de comportamento.

Desse modo, a educação contextualizada é caracterizada por uma extrema dinamicidade, que exige sujeitos críticos, participativos, criativos e autônomos, capazes de atuar na sociedade com destreza diante das mudanças, formando, assim, sujeitos de transformação. E, neste contexto, tal (trans)formação só ocorre mediante um ensino-aprendizagem significativo, que pondere a formação do indivíduo sob vários aspectos na construção do saber individual e coletivo.

Face à essa dinâmica de transformação, a educação escolar é confrontada com exigências cada vez maiores da sociedade contemporânea, efêmera e competitiva. Acerca disso, Libâneo (2012, p. 62) ainda afirma que:

Os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras: a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais; b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; c) modificam os objetivos e prioridades da escola; d) produzem modificações e interesses, necessidades e valores escolares; e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; f) introduzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

O acesso à educação e ao conhecimento é, portanto, de extrema relevância no que tange ao processo de desenvolvimento dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, o que contribui significativamente para a ascensão e transformação social, pois favorece mudanças tanto nas relações socioculturais e políticas, quanto nas relações econômicas e históricas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) versa especificamente da educação escolar. Aqui, ela é entendida como diretamente ligada não só ao mundo do trabalho, mas também à prática social, sendo vista como dever da família e do Estado e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. É justamente esse documento norteador que transforma o sistema educativo de um povo e de uma comunidade.

Dentre os vários princípios que nela são tratados, destacam-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisa; respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; respeito à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e, por fim, a eficácia e valorização do profissional da educação.

Ao observar esses aspectos de uma educação sociocultural que fomenta as transformações na sociedade, é extremamente necessário direcionar a formação do indivíduo de modo que atenda às exigências que lhe são impostas pelo contexto social. Como salienta Freire (apud MIZUKAMI, 2009, p. 94):

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Percebe-se a necessidade que a educação formal precisa ter, ou melhor, que deve permanecer voltada para uma construção de conhecimentos significativos e diversificados, pois isso garante, em certa medida, o cumprimento da função e a finalidade do processo. Na medida do tempo e do surgimento de novos elementos construídos no plano didático, o sistema educativo evolui sob vários aspectos, afinal, a educação é campo de conhecimento científico, e esse é mutável.

Em suma, a educação não só rompeu com o paradigma da “Educação Tradicional”, historicamente, deve-se levar em discussão que o sistema conquistou alguns passos de suma importância para o aprimoramento da prática escolar, em que podemos referenciar: o Plano Nacional de Educação – PNE; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; o Projeto Político Pedagógico Escolar – PPPE; as novas literaturas especializadas, dentre outros eixos que norteiam a prática da educação, e, mais recentemente, tivemos a inserção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Relações tênues entre a Educação e Globalização

Desde o final do século XX, a sociedade atual experimentou profundas modificações e/ou revoluções sociais, econômicas, científicas, políticas, culturais e, sobretudo, tecnológicas. A globalização representa, neste sentido, um novo ciclo de expansão do capitalismo entendido enquanto um modo de produção civilizatório mundial, tendo com principais fatores o desenvolvimento de novas tecnologias, a reestruturação das divisões internacionais do trabalho e, por fim, a mundialização dos mercados.

Em virtude dessa realidade, surge o neoliberalismo como uma forma de interpretar o mundo enquanto agente capaz de abranger esse novo momento da sociedade, que é marcado pelas crises do socialismo real e do Estado como um bem-estar social. A ideologia neoliberal, portanto, surge apoiada nas seguintes propostas: reforma do Estado e privatização e abertura de mercados.

Acerca disso, a globalização pode ser compreendida como um processo de integração social, econômica e cultural. Esse fenômeno, por sua vez, é gerado pela necessidade de o capitalismo conquistar novos mercados. Ao buscar um sentido mais abrangente em torno da globalização, Del Pino (2002, p. 72) diz que

Em nível internacional, o processo de globalização representa uma etapa nova de avanços tecnológicos e de acumulação financeira de capitais. Mais do que agir no interior dos países conformando novas relações de poder, a globalização neoliberal tem servido como um mecanismo de dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos.

Sendo assim, não podemos ter um único olhar sobre os pontos de vistas das facilidades e das comodidades que a globalização nos proporciona a cada dia, mas devemos, sobretudo, analisar e termos a devida compreensão de que uma grande parcela da população não possui o devido acesso e, por conseguinte, permanecem à margem desse sistema. Segundo Antunes (2001, p. 35)

A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas décadas presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Sob um novo prisma, de acordo com Gohn (2004, p. 95): “A educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação.” Nesse contexto, a educação sai da esfera do direito social e passa, então, a ser uma aquisição individual.

Conforme nos mostra Del Pino (2002, p. 81), ela passa a ser vista apenas como: “uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um e a capacidade de cada um obter o que quiser”. A escola ideal, nessa conjuntura, deve apresentar uma gestão eficiente para competir no mercado, pois o aluno se transforma

em consumidor do ensino, e o professor, por sua vez, em um funcionário treinado e competente para preparar seus discentes para o mercado de trabalho que os esperam.

Considerações Finais

Sugerimos que estas sejam as considerações finais apenas deste trabalho, que por sinal gerou uma riquíssima discussão teórica, a partir de pontos que caracterizam a educação escolar, a globalização e os reflexos no sistema de ensino e, também, as transformações que se massificam em cada fase educativa. Essa construção epistemológica do conhecimento didático e da pesquisa, que é de suma importância para o sistema educativo e o seu papel frente a um mundo que está constantemente em mudanças.

Nesse pensamento, é necessário sempre estarmos atentos aos paradigmas que permeiam a educação escolar, às nossas ações e às práticas docentes exercidas e, também, é preciso ter esse cuidado quanto às decisões e às transformações, desde sua base ao ensino superior, evitando que não extrapolem o diálogo atual e crítico no que tange à essa discussão.

Contudo, espera-se que nossas abordagens não parem por aqui, e que não estejam somente em uma mera discussão teórica, mas que possa gerar frutos positivos em nossas práticas educativas e pedagógicas, sempre avaliando e reavaliando cada fase e momento, sobretudo nas transformações de uma educação emancipadora, capaz de transformar pessoas para a vivência social. Como reafirmamos, essa transformação é oportunizada pela educação, elemento potente de formação crítica de uma sociedade capaz de emancipar e oportunizar projetos de vida sob todos os contextos sociais.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEL PINO, Mauro. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Paz e Terra, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 17. ed. São Paulo: EPU, 2009.



Capítulo 3

**REFLEXÕES SOBRE O PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ**

Cálita Fernanda de Paula Martins

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ

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 – MT.

Endereço eletrônico: calita.martins@unemat.br

Resumo: O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento de direcionamento das atividades escolares, com vistas ao alcance da formação almejada; sua elaboração deve ocorrer de maneira democrática, coerente e sistemática. Neste sentido, este trabalho consta de um estudo do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá e tem como objetivo analisar como está estruturado e quais suas particularidades em termos da organização do trabalho pedagógico. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos foi feita uma pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica e documental. De modo que os resultados deste estudo apontam que a escola busca atuar firmemente na linha da Pedagogia Waldorf, que tem o seu embasamento na concepção do desenvolvimento do ser humano como um todo, introduzida por Rudolf Steiner fundador da primeira escola fundamentada na Antroposofia: a Arte de Educar. Outro ponto relevante é a preocupação da escola com o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas diferenças individuais, pois a organização do trabalho pedagógico e o processo educativo, como um todo, está centrado na pessoa e nas dimensões humanas, éticas, estéticas e artísticas, extrapolando, portanto, a dimensão cognitiva.

Palavras-chave: Escola Privada. Pedagogia Waldorf. Projeto Político Pedagógico.

Abstract: The Pedagogical Political Project (PPP) is an instrument for directing school activities, with a view to achieving the desired training; its elaboration must occur in a democratic, coherent and systematic way. In this sense, this work consists of a study

of the PPP of Escola Livre Porto Cuiabá and aims to analyze how it is structured and what are its particularities in terms of the organization of pedagogical work. To achieve the proposed objective, a qualitative research was carried out, as for the objectives, an exploratory research was carried out and for the procedures, a bibliographical and documentary research. So that the results of this study indicate that the school seeks to act firmly in line with the Waldorf Education, which is based on the concept of the development of the human being as a whole, introduced by Rudolf Steiner founder of the first school based on Anthroposophy: Art to Educate. Another relevant point is the school's concern with the students' development, respecting their individual differences, since the organization of the pedagogical work and the educational process, as a whole, is centered on the person and on the human, ethical, aesthetic and artistic dimensions, extrapolating therefore, the cognitive dimension.

Keywords: Private school. Waldorf pedagogy. Pedagogical Political Project.

1 Introdução

Este artigo foi elaborado a partir de discussões e reflexões teóricas realizadas na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Este artigo teve por princípio estabelecer relações entre os conteúdos estudados na disciplina com a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado acadêmico.

Ao pensarmos em Projeto Político Pedagógico (PPP), nos remetemos a um documento elaborado de maneira democrática, ou seja, com a participação da toda comunidade escolar, com vistas a definir de que maneira se dará a formação das crianças, adolescentes e jovens pertencentes a essa comunidade, que princípios e valores orientarão a prática educativo-pedagógica da instituição escolar.

Nestes termos buscou-se conhecer o PPP a partir de duas especificidades: primeiro, um PPP de uma escola privada, e segundo, o PPP de uma escola centrada na Pedagogia Waldorf. A partir deste estudo foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Livre Porto Cuiabá, na intenção de conhecer os princípios educativos, a organização escolar e a prática pedagógica defendida pela instituição, bem como a estrutura e as particularidades em termos da organização do trabalho pedagógico. Essa análise tem por base os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9394/96 e sua aplicação no PPP.

De modo que a questão metodológica é de fundamental importância para os resultados da pesquisa. Marconi e Lakatos (2007) destaca que se devem determinar as técnicas que serão utilizadas para o desenvolver de um estudo, pois com a definição metodológica, a pesquisa agrega qualidade, objetividade e consistência. Por isso, a necessidade em definir os tipos de pesquisas realizadas no decorrer deste artigo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos foi feita uma pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos. Em uma pesquisa qualitativa os resultados não podem ser traduzidos com números, o pesquisador é o instrumento chave para o processo.

Quanto aos estudos exploratórios, Gil (1999) aponta que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico. Esse procedimento de pesquisa tem por objetivo adquirir conhecimentos a respeito de uma temática, uma vez que, esse tipo de pesquisa é necessária para fundamentação teórica do trabalho.

Foi realizada, então uma pesquisa documental, com o propósito de analisar o PPP da Escola Livre Porto Cuiabá. Ao utilizar a pesquisa bibliográfica e a documental enquanto procedimentos de pesquisa, recorreremos a Fonseca (2002) na tentativa de esclarecer ambos os métodos. De acordo com o autor, os dois procedimentos utilizados para sustentar este estudo percorrem os mesmos caminhos, não sendo tão fácil diferencia-los.

Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Já, a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Descritos os tipos de pesquisa a serem utilizadas, torna-se importante localizar o leitor quanto à estrutura desenvolvida no presente estudo, pois o artigo encontra-se organizado em quatro subtítulos, o primeiro discute a pedagogia Waldorf enquanto método de ensino. O segundo discute o PPP em uma perspectiva educacional emancipadora. O terceiro, fala sobre as principais proposições do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá. O quarto aponta para os fundamentos da LDB e do PPP da Escola. Por fim, as considerações e as referências utilizadas para sustentar essa pesquisa.

2 A Pedagogia Waldorf enquanto método de ensino

Criada por Rudolf Steiner em 1919 anos, na Alemanha, a pedagogia Waldorf manifesta uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, suas diferenças e a ênfase em descobrir suas capacidades, respeitando cada etapa do desenvolvimento. Santos (2015) afirma que a proposta pedagógica destas instituições busca um desenvolvimento harmônico e sadio do ponto de vista físico, anímico e espiritual. Para a autora, a principal característica da Pedagogia é o seu embasamento no desenvolvimento do ser humano, introduzida por Steiner, orientada a partir de elementos antropológicos, pedagógicos, curriculares e administrativos fundamentados na antroposofia.

Lanz (2016) afirma que a antroposofia busca respostas às necessidades do ser humano com base científica, cultural, artística e religiosa para se viver na prática. A mesma pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional e que pode ser aplicado a praticamente todas as áreas da vida humana. De acordo com Romanelli (2015), a antroposofia surgiu como uma forma de observar e entender o mundo e o homem.

Compreende-se que essa cosmovisão busca responder às perguntas mais profundas do homem por meio da razão, porém sem negar os anseios espirituais. Por outro lado, possibilita novas perspectivas ao ser humano na ampliação de suas faculdades mentais, elevando sua percepção e seu pensar.

Nesse sentido, Abreu e Sâmara (1999, p.23) descrevem que na “antroposofia o desenvolvimento humano é setenial, ou seja, cada fase possui características

próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o homem passa a ter uma percepção nova de si e do mundo”.

Desse modo, a pedagogia Walforf faz uma distinção bem clara entre os primeiros três setênios. Como lembra Bottene (2011), o primeiro é vinculado com o querer e dura até a troca dos dentes, período entre os 0 aos 7 anos. O segundo é vinculado com sentir e dura até puberdade, período entre os 7 aos 14 anos. O terceiro é vinculado com o pensar e dura até a maturidade sexual, período entre os 14 até os 21 anos. Todavia, não se pode compreender o querer, o sentir e o pensar de modo separado, pois estão sempre juntos. No entanto, em cada faixa etária existe a ênfase de desenvolvimento de um sobre o outro.

3 O PPP em uma perspectiva educacional emancipadora

Na década de 1980, com a realização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que buscava por uma “gestão democrática do ensino público”, tiveram início as pesquisas e conseqüentemente as produções teóricas sobre Projeto Pedagógico (CEDAC, 2016). Com o advento da Lei nº 9395/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorre a regulamentação da gestão democrática, e as escolas começam a elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme reza em seu art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados, ao mesmo tempo [...] é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas, desde aqueles que refletem as graves condições sociais e econômicas em que se encontram os alunos, os conflitos na unidade escolar, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação e até aqueles relacionados à manutenção do prédio [...] refletem a busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar. (MONFREDINI, 2002, p. 46)

Anteriormente à promulgação da LDB, as escolas não tinham autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas. Vale ressaltar, a importância do PPP para organização do trabalho pedagógico, tanto no sentido de orientar o trabalho docente

em sala de aula e em outros espaços educativos, quanto no sentido de repensar as relações de trabalho e poder no interior da escola.

Veiga (1995), aponta que o PPP é um instrumento democrático, norteador de decisões, aonde deve estar descrita a organização do trabalho pedagógico, levando em consideração as especificidades que permeiam as relações pessoais e interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, que abrangem, também, as famílias dos estudantes.

Se pararmos para analisar o significado de PPP, em cada um dos termos que o compõem, podemos compreender o seguinte:

- **Projeto:** projetar, planejar, intenção de fazer algo no futuro;
- **Político:** “Ciência capaz de significar a vida social, pública e civil, e por isso é legítimo e correto considerarmos a escola, como ambiente de múltiplas relações humanas, é necessariamente um espaço de vida e de fazer políticos”. (VEIGA, 1995, p. 11)
- **Pedagógico:** É “entender [...] como uma sequência de decisões, práticas, escolhas [...] no ambiente educacional, que, traduzida em atitudes e métodos, pretende garantir experiências de aprendizagem para os sujeitos que compõem a comunidade escolar”. (CERDAC, 2016, p. 6)

Sendo assim, o PPP por si só descreve em sua nomenclatura sua especificidade, isto é, planejando, estabelecendo ações, traçando metas para o cotidiano escolar, respeitando a multiculturalidade e a singularidade de cada indivíduo - a aprendizagem. Em outras palavras, por meio do ato pedagógico, revela e cumpre uma intencionalidade político-educativa e a função social da escola. Nesta perspectiva, na seção a seguir efetuamos a análise do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá, no qual buscaremos identificar suas especificidades, por se tratar de uma escola centrada na Pedagogia Waldorf.

4 As principais proposições do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá

A Escola Livre Porto Cuiabá é uma instituição educativa que difere das demais escolas, pois, adota a arte como instrumento educativo; sua concepção educativa está

fundamentada na Pedagogia Waldorf. Nesse sentido, ser uma Escola Livre significa ser fiel a seus princípios, garantir seu direito à autonomia, e preservar sua identidade. Outro aspecto a ser considerado é que se trata de uma escola privada sem fins lucrativos, situada na capital do Estado.

De acordo com o PPP (2017) da referida escola, a escolha do nome “Escola Livre Porto Cuiabá”, se deu como forma de homenagem o lugar onde nasceu - bairro do Porto, na cidade de Cuiabá. O objetivo da escola é formar indivíduos participantes e capazes de atuar crítica e criativamente em todos os âmbitos da vida - pessoal, familiar, profissional, social e espiritual - no sentido de promover uma contínua construção de si, do meio e das relações entre o *ser humano* com o *meio*, orientados pelos valores cristãos universais.

A Escola oferece atendimento nas seguintes modalidades de ensino: “Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação Profissional, bem como outras modalidades de atendimento educacional aos interessados, em cumprimento às suas finalidades e conforme sua filosofia e objetivos” (PPP, 2017, p. 2). Na educação infantil, que se desdobra em três turmas, sendo elas Jardim I, II e III atende alunos de 2 a 6 anos; no ensino fundamental com turmas do 1º ao 9º ano, atende alunos dos 6 ao 14 anos; e ensino médio com turmas do 10º, 11º e 12º ano, atendendo alunos de 15 a 17 anos.

A escola tem como missão “auxiliar na formação de seres humanos, promovendo o desenvolvimento saudável e harmonioso do *pensar, sentir e querer*, fundamentado na arte de educar de Rudolf Steiner” (*Id ibid*, p.3). Fica evidente, que a Escola Livre Porto Cuiabá abraça a tarefa de trabalhar o desenvolvimento humano em sua plenitude.

O PPP da Escola Livre Porto, está estruturado, da seguinte forma:

QUADRO 1 - Estrutura do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá

1. Identificação	14. Da Organização Didática
2. Missão, Visão e Valores	15. Metodologia
3. Concepção e Princípios	16. Do Sistema de Avaliação
4. Diagnóstico Escolar	17. Da Expedição de Certificados e Diplomas
5. Filosofia	18. Da Qualificação dos Docentes e Técnicos
6. Objetivos da Escola	19. Da Matriz Curricular

7. Da Gestão	20. Do Calendário Escolar
8. Da Organização Administrativa	21. Da Matrícula, Transferência e Adaptação
9. Dos Órgãos Executivos	22. Dos Critérios de Agrupamento de Alunos
10. Da Biblioteca	23. Das Disposições Gerais
11. Do Corpo Docente	24. Das Anuidades e Taxas
12. Do Corpo Discente	25. Da Assistência Escolar
13. Dos Pais ou Responsáveis	26. Dos Casos Omissos

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Livre Porto Cuiabá, 2017.

A partir da observação da estrutura do PPP serão analisados o modo como a escola concebe a educação; qual é a organização do trabalho pedagógico: currículo, metodologias e prática pedagógica priorizadas, as formas de avaliação. Para a Escola Livre Porto Cuiabá a educação é entendida em um sentido mais amplo:

A educação não é entendida no sentido restrito de escola, mas educação no sentido mais amplo, sugerido pela própria etimologia da palavra (do verbo “ducere”, conduzir e do prefixo preposicional “E” - Ex que significa: movimento de dentro para fora). Ou seja, educação é o processo de exteriorização das potencialidades do educando. É o processo pelo qual o ser humano se torna ele mesmo, encontra sua identidade que emerge no relacionamento com o outro. (PPP, 2017, p. 4)

De acordo com concepção de educação da Escola Livre Porto Cuiabá, ela acontece como um processo que vai se desenvolvendo como fruto de uma interação entre seres humanos, e entre eles e as estruturas nas quais estão inseridos, isto é, educação é o processo de exteriorização das potencialidades do educando, o processo pelo qual o ser humano se torna ele mesmo, encontra sua identidade que emerge no relacionamento com o outro.

A prática pedagógica da escola é comprometida com os preceitos da Antroposofia, na qual o ser humano é considerado parte integrante do mundo, sendo este primeiro dotado de corpo (físico), alma (psiquismo-emocional) e espírito (individualidade). Nesta perspectiva a escola busca “despertar e cultivar no ser humano além da ciência, da inteligência e da auto consciência, o amor como fundamento de um maior respeito, de um interesse no outro e de uma ajuda social ativa” (PPP, 2017, p. 6), e tem como cerne o impulso crítico para a humanidade, do qual se originam os valores espirituais trabalhados na Escola: amor, justiça, fraternidade, igualdade, liberdade e outros.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico na perspectiva proposta pela escola e fundamentada na pedagogia Waldorf, está pautada no princípio que a pessoa é o centro do processo educativo. Currículo, metodologia e didática são meios de propiciar um desenvolvimento saudável para crianças e jovens, onde a informação acontece de forma ampla, carregada de vida dada à imagem de mundo que permeia a pedagogia.

Respalda pela organização de trabalho pedagógico que consta do PPP, a escola busca apoio na família por meio de diversas atividades, de modo que elas: participem no processo educativo promovido pela escola; estabeleçam em casa um ritmo de trabalho para os filhos que inclua o cumprimento das atividades iniciadas ou propostas em cada aula; frequentem as reuniões pedagógicas, as festas anuais, os cursos, encontros, oficinas e palestras; atendam as entrevistas solicitadas pela escola; participem das campanhas de caráter socioeducativo; apoiem atividades e eventos curriculares tais como viagens, teatro apresentados pelos alunos e outros necessários à implementação curricular.

No que tange “a organização curricular do ensino oferecido pela Escola obedece aos preceitos legais vigentes no País, no Estado e no Município, referentes ao assunto, no que couber” (PPP, 2017, p. 15), sendo elas a Constituição Federal e Estadual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo assim, cada ano letivo corresponde ao um mínimo de 800 horas, distribuídas entre as matérias da parte nacional comum e diversificada do currículo, cuja execução ocorre em um processo cíclico que se completa anualmente e compreende:

- A - O trabalho por Época, onde um componente curricular entra em foco, por um período de 3 a 4 semanas, de forma ininterrupta e compacta, durante duas horas, configurando, no horário diário, a Aula Principal;
- B - O trabalho em pequenas doses, onde os componentes curriculares que não estão em “época”, entram em pauta, a critério do professor, distribuídos pelos dias da semana, configurando no horário diário a Aula Complementar. (PPP, 2017, p. 15)

De acordo com as prerrogativas expressas no PPP (2017, p. 16) da Escola Livre Porto Cuiabá, o desenrolar das atividades curriculares no decorrer do período letivo se “configuram estados de concentração e expansão, assemelhando-se a uma pulsação continuada, onde o estudo, com um mergulho na interioridade para aprender o novo, [...], expondo os resultados dos avanços alcançados”.

Ainda se tratando das atividades curriculares, presentes nesse movimento de pulsação, são apresentadas as aulas que acontecem no fazer diário da escola, aonde a programação de cada aula deve incluir, necessariamente, apelos às atividades anímicas do *pensar*, *sentir* e *querer*, para garantir o equilíbrio e a harmonia do *ser*.

Quanto à metodologia, o PPP (2017, p. 17) evidencia a “antropologia antropológica, da qual se origina a prática da arte de educar da Pedagogia Waldorf, é extraída a concepção de que o desenvolvimento do homem se processa em fases evolutivas, cíclicas, de 7 em 7 anos”, sendo que o primeiro setênio (querer) compreende o nascimento até os sete anos de idade, o segundo (sentir) dos sete anos aos quatorze anos, e o terceiro (pensar) do quatorze até a maturidade sexual.

O sistema avaliativo da Escola Livre Porto Cuiabá, vem disposto no PPP (2017) em subseções que abordam o objeto, o objetivo, os resultados e os registros das avaliações. Sendo o objeto da avaliação do alunado as atividades curriculares (trabalhos individuais e grupais - exercícios orais e escritos) realizadas no cotidiano da vida escolar, que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos.

A escola dispõe de um sistema de avaliação que possibilita acompanhar de forma contínua e sistemática o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, de modo que seja possível, com presteza e objetividade, tomar decisões visando alterar, manter ou substituir procedimentos didáticos ou comportamentos na condução do processo educativo. A avaliação envolve os segmentos [...] comprometidos com o processo educativo, viabilizando o avanço do aluno. (PPP, 2017, p. 22)

Quanto aos resultados da avaliação, eles são registrados no próprio material, bem como nos relatórios individuais dos alunos, e são informados à família ao término do período de provas, após cada bimestre letivo e ao término do ano letivo. O registro das avaliações ocorre por meio de níveis de aproveitamento: BOM, de 8,1 a 10,0; SUFICIENTE, de 5,0 a 8,0; e INSUFICIENTE de 0,0 a 4,9, ficando o aluno retido no período letivo.

Aos alunos retidos ou em recuperação, possuem dois tipos de atendimento, o interno e o externo. No interno uma equipe da própria escola busca conhecer as razões que culminaram na retenção do aluno e propõe alterações na prática pedagógica, já na externa o atendimento é realizado por profissional especializado à escolha da família e por sugestão da escola.

No decorrer da análise do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá, fica visível a flexibilidade do mesmo, pois fornece condições de alterações, ajustes e ressignificações, ou seja, o PPP é visto como um processo dialético de construção permanente, que é resultado de uma ação coletiva dos profissionais que atuam na escola. Veiga (1995, p. 13) destaca que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Outro ponto que merece atenção é o comprometimento da escola com a Pedagogia Waldorf, evidente a partir da organização do trabalho pedagógico, do desempenho da função do professor, bem como na preocupação em ofertar uma educação igualitária e de qualidade, isto é, que se preocupe com o aprendizado dos alunos de maneira individualizada, respeitando suas especificidades. Entendemos que tal postura é imprescindível na consolidação de uma concepção de educação que ultrapasse a lógica do capital, como propôs Mészáros (2005).

Assim, a Escola Livre Porto Cuiabá deixa claro no regimento escolar que assume o processo de adequação e qualificação dos professores, necessária à viabilização da proposta curricular, de modo a garantir, a formação de um bom professor, acrescentando à formação específica, as demais áreas de conhecimento que configurem sua atuação como professor de classe ou de matéria.

Denomina-se “Professor de Classe”, o docente que assume o encargo de execução das matérias que compõem Aula Principal, as Aulas Complementares e, eventualmente, as que compõem a Parte Diversificada [...] Denomina-se “Professor de Matéria” o docente que assume o encargo de execução de matérias específicas que compõem o currículo. (PPP, 2017, p. 15)

O professor de classe é nomeado para acompanhar a turma do primeiro ao quarto ano, ou do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental. Já o professor de matéria atua dentro do período letivo em diferentes turmas, nos horários reservados semanalmente para o desempenho de sua função. Como um bom professor, sua função é trazer o mundo para dentro da sala de aula, onde cada dia deve proporcionar para os alunos uma série de vivências que lhes despertem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo.

É importante considerar que esses professores passam por uma formação específica, por meio de cursos de formação continuada, pois é necessário que além

da formação tradicional exigida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os professores Waldorf tenham uma fundamentação quanto os princípios da Pedagogia e da Antroposofia.

Todavia, a formação de todo professor se aperfeiçoa dentro da sala de aula, no exercício diário da sua missão. Nesse viés, acredita-se que a valorização do ensino e a formação pedagógica do professor, constitui o perfil docente, uma vez que, no âmbito das escolas steinerianas, o educador é visto como aquele que mais está aprendendo, não só por estar estudando continuamente, mas também por ter de aprender como é o seu aluno, suas dificuldades e suas potencialidades.

Na intenção de garantir a formação continuada para atuação de um bom professor em sala de aula, a Escola Livre Porto Cuiabá oferece cursos intensivos e semi-intensivos, nos períodos de recesso escolar; encontros de estudos periódicos, uma vez por semana; assessoria individual na construção e execução do plano de ensino; grupos de estudo entre professores de diferentes áreas de conhecimento que atuam no mesmo ano, ou da mesma área de conhecimento que atuam em diferentes anos; atuação como membro da coordenação geral, coordenadoria pedagógica e conferência pedagógica.

Além das modalidades formativas assumidas diretamente na Escola, é propiciado ao professor à realização de estágios em escolas similares, do país ou exterior, e a participação em seminários, congressos, oficinas e outros eventos enriquecedores da formação necessária ao desempenho de seu trabalho. Quanto à equipe técnica-administrativa são oferecidas oportunidades de cursos de aperfeiçoamento. Assim como recebem o apoio de literatura específica que a mantém atualizada.

5 Fundamentos da LDB e do PPP da escola

Na intenção de analisar o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da Escola Livre Porto Cuiabá, tomamos como referencial, o texto da Dalila Oliveira “A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente” na intenção de refletir a prática docente na educação básica.

Oliveira (2007) analisa as implicações que a LDB teve e tem no contexto educacional brasileiro e avalia os aspectos relativos ao trabalho docente e à organização escolar. A autora evidencia que, apesar do caráter integrador e flexível da LDB, suas contradições e ambiguidades oferecem condições que dificultam os avanços na elaboração de um projeto democrático de educação e sociedade. Todavia, o trabalho docente e a organização escolar vão além das discussões previstas na LDB.

Partindo desse pressuposto, passo a refletir sobre a organização do ambiente escolar, a educação básica e a prática docente da Escola Livre Porto Cuiabá a partir dos fundamentos da LDB e do PPP da instituição cuja missão é auxiliar na formação de seres humanos, promovendo o desenvolvimento saudável e harmônico do pensar, do sentir e do querer, fundamentado na “arte de educar” de Rudolf Steiner.

A prática pedagógica da escola é comprometida com os preceitos da Antroposofia a qual o ser humano é considerado parte integrante do mundo, sendo este dotado de corpo, alma e espírito. Nesta perspectiva, a Escola busca “despertar e cultivar no ser humano além da ciência, da inteligência e da autoconsciência, o amor como fundamento de um maior respeito, de um interesse no outro e de uma ajuda social ativa” (PPP, 2017, p. 6) e tem como cerne o impulso crítico para a humanidade da qual se originam os valores espirituais trabalhados na Escola: amor, justiça, fraternidade, igualdade, liberdade e outros.

O PPP da Escola aponta que a educação é o processo pelo qual o ser humano se torna ele mesmo, encontra sua identidade que emerge no relacionamento com o outro, onde o indivíduo se faz ele mesmo, através das relações com o outro. E na intenção de provocar nesses indivíduos, o impulso de optar pela construção de um mundo mais humano, a Escola abraça a tarefa de trabalhar a relação família-educador-educando, triângulo essencial para o desenvolvimento da proposta steineriana.

Nesse sentido, a LDB, em seu Art. 1º, destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Na perspectiva proposta pela Escola Livre Porto Cuiabá, a organização do trabalho pedagógico é fundamentada na Pedagogia Waldorf e está pautada no princípio de que a pessoa é o centro do processo educativo. Assim, o PPP (2017, p. 2) aponta que “currículo, metodologia e didática são meios de propiciar um desenvolvimento saudável para crianças e jovens, sendo que a informação acontece de forma ampla, carregada de vida dada à imagem de mundo que permeia a pedagogia”.

Respalhada pela organização do trabalho pedagógico que consta no PPP, a Escola busca apoio na família por meio de diversas atividades, de modo que elas: participem no processo educativo promovido pela escola; estabeleçam em casa um ritmo de trabalho para os filhos que incluam o cumprimento das atividades iniciadas ou propostas em cada aula; frequentem as reuniões pedagógicas, as festas anuais, os cursos, encontros, oficinas e palestras; atendam as entrevistas solicitadas pela escola; participem das campanhas de caráter socioeducativo; apoiem atividades e eventos curriculares tais como viagens, teatro apresentados pelos alunos e outros necessários à implementação curricular.

Diante das questões que afetam o processo pedagógico das instituições de ensino, a Escola Livre Porto Cuiabá encara a Educação como um processo que vai acontecendo como fruto de uma interação entre seres humanos e as estruturas nas quais estão inseridos. Assim, os educadores visam respeitar o desenvolvimento natural do aluno, olhando-o como indivíduo dotado de personalidade, de características pessoais que devem ser respeitadas. Exemplo disso, o desenvolvimento natural da criança. Nesse sentido, os educadores devem estudar o desenvolvimento do Ser Humano, para que, conhecendo suas fases evolutivas, saibam quais as capacidades que ele tem em determinada fase de vida, a fim de atuar como oportunistas de vivências que facilitem esse desabrochar.

No entanto é grande a responsabilidade do educador, pois, o aluno aprende de pessoas e de vivências. Por isso, o professor necessita de estar sempre estudando e aprofundando-se no conhecimento do Ser Humano e do Universo em suas diferentes categorias. A partir do PPP é proposta uma mudança da imagem do professor em duas direções: na própria reflexão e na reeducação em relação ao seu papel, redimensionando-o, para aquele que ajuda a “formar” pessoas que “formarão” o amanhã, aquele que interfere no destino do Ser humano e do mundo; e na de

provocar a mudança da visão dos pais, para que estes vejam no professor aquele que coparticipa do destino de seus filhos.

Assim, podemos afirmar que o currículo Waldorf ao valorizar a arte, a criatividade e as relações humanas, proporciona às crianças e jovens uma visão ampla das matérias, possibilitando uma aquisição interdisciplinar dos conhecimentos e preparando-os para o exercício da cidadania. Outro fator que despertou a atenção foi à preocupação que a escola tem em ofertar uma educação de qualidade para todos, tanto que constituiu uma comissão interna formada por professores para fazer o acompanhamento daqueles alunos que no decorrer do período letivo, apresentem resultado de desempenho insuficiente.

Em suma, fica evidente, a partir do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá, a flexibilidade do mesmo, pois fornece condições de alterações, ajustes e ressignificações, ou seja, o PPP é visto como um processo dialético de construção permanente, que é o resultado de uma ação coletiva dos profissionais que atuam na escola.

Por fim, cabe dizer que a principal meta desta Escola é auxiliar na formação de seres humanos capazes de dar direção e sentido às suas vidas. Isso não quer dizer que a aquisição de conhecimentos tenha lugar menor na Educação. Ao contrário, através das vivências realizadas a partir dessa cosmovisão, a informação acontece de forma mais ampla, pois o aluno passa por um processo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade que o cerca, o que auxilia nas opções que a vida propõe.

6 Considerações finais

Retomando o objetivo inicial deste estudo, pode-se constatar que o PPP da Escola Livre Porto Cuiabá, foi elaborado a partir de uma gestão democrática, embora estejamos nos referindo a elaboração do PPP de uma escola privada, na qual, muitas vezes, a hierarquia de uma sociedade capitalista é predominante. Trata-se de um documento bem estruturado, claro e conciso, de fácil entendimento, possibilitando a qualquer pessoa a realização da leitura e a compreensão do modo como encontra estruturado o trabalho pedagógico da referida escola.

De acordo com a análise do PPP da Escola Livre Porto, podemos afirmar que o currículo Waldorf, ao valorizar a arte, a criatividade e as relações humanas, proporciona às crianças e jovens uma visão ampla das matérias, possibilitando uma aquisição interdisciplinar dos conhecimentos, e preparando-os para o exercício da cidadania. Outro fator que despertou a atenção foi a preocupação que a escola tem em ofertar uma educação de qualidade para todos, tanto que constituiu uma comissão interna formada por professores para fazer o acompanhamento daqueles alunos que, no decorrer do período letivo, apresentem resultado de desempenho insuficiente.

Por fim, cabe dizer que com este estudo, fica evidente que a principal meta de uma escola Waldorf, é o desenvolvimento de seres humanos capazes de, por eles próprios, dar sentido e direção às suas vidas.

Referências

- ABREU, I. A.; SÂMARA, T. A. **Caminho para um ensino mais humano:** apontamentos sobre a pedagogia e as escolas Waldorf. Belo Horizonte: Líthera, 1999.
- BOTTENE, A. C. **As especificidades da pedagogia Waldorf:** um estudo com três professoras envolvidas no processo de alfabetização. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.
- CEDAC. **Projeto Político Pedagógico:** Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP. Textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabreira. Porto Alegre: McGrawHill, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, E. G. S. **Avaliação Institucional:** o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades. Tese de Doutorado: Campinas, SP. 2008
- MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boi Tempo, 2006.

MONFREDINI, I. **O Projeto Pedagógico em escolas municipais**: análise da relação entre a autonomia e a manutenção e/ou modificação de práticas escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, p. 41-56, jul-dez, 2002.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Livre Porto Cuiabá**. Escola Livre Porto Cuiabá: Cuiabá, 2017.

ROMANELLI, R. A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

_____. **A cosmovisão antroposófica**: educação e individualismo ético. Educar em Revista - nº 56 abril/junho. A Pedagogia de Rudolf Steiner em Debate. Curitiba: Dossiê, 2015.

SANTOS, E. C. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da escola da ponte**. Doutorado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2015.

STEINER, R. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico - espiritual do homem. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1995.



Capítulo 4

**O GRUPO DE ESTUDOS
RESSIGNIFICANDO A
FORMAÇÃO CONTINUADA NO
MUNICÍPIO DE COLÍDER-MT**

Regina Uemoto Maciel Martins

Maria José Basso Marques

O GRUPO DE ESTUDOS RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE COLÍDER-MT

Regina Uemoto Maciel Martins

Professora, Mestra PPGLetras - UNEMAT

Mestra pelo PPGLetras – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) -
reginauemoto@gmail.com.

Maria José Basso Marques

Professora, Doutoranda – UFMT

Doutoranda pelo PPGEL – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) –
marialider@gmail.com.

Resumo:

O presente artigo trata sobre a trajetória do Grupo de Estudos “Introdução à Linguística”, desenvolvido no município de Colíder-MT, como um curso de extensão vinculado ao Projeto “Questões Urbanas em Linguagem” (QUEL), desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop-MT. O grupo nasceu da vontade de duas mestras, formadas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UNEMAT) em disseminar e fomentar o anseio de outros docentes na buscado espaço acadêmico e científico, a fim de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre os estudos linguísticos e aliá-los à prática pedagógica. A escolha da organização na modalidade de grupo de estudos, surgiu das experiências vivenciadas no Mestrado, em que se percebeu o quanto essa metodologia de trabalho é enriquecedora e permite a contribuição de todos os membros na partilha dos conhecimentos, por meio de apresentações e discussões das leituras realizadas. Além disso, como formação continuada, o grupo de estudos permite um planejamento discutido, planejado e sistematizado de forma que contribua para o aprimoramento do professor em sua prática pedagógica. O quadro teórico é baseado em Freire, Pineau, Moraes e outros. O curso tem se apresentado como uma proposta de formação continuada inovadora e relevante à comunidade colidense, pois permite a construção do conhecimento de forma colaborativa e dialogada.

Palavras-chave: Formação docente. Grupo de estudos. Introdução à Linguística. Colíder-MT.

Abstract:

This article deals with the trajectory of the Study Group “Introduction to Linguistics”, developed in the municipality of Colíder-MT, as an extension course linked to the Project “Urban Issues in Language” (QUEL in Portuguese), developed by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Sinop-MT campus. The group was born from the desire of two masters, graduated by the Postgraduate Program in Letters (UNEMAT) to disseminate and foster the other teachers’ desire in the sought academic and scientific space, in order to deepen the theoretical knowledge about linguistic studies and allies them to the pedagogical practice. The choice of the organization in the study group modality arose from the experiences of the Master degree, in which it was realized how enriching this work methodology is and allows the contribution of all members in the sharing of knowledge, through presentations and discussions of the readings performed. In addition, as a continuing education, the study group allows for a discussed, planned and systematized planning in a way that contributes to the teacher’s improvement in his pedagogical practice. The theoretical framework is based on Freire, Pineau, Moraes and others. The course has been presented as an innovative and relevant continuing education proposal for the Colíder community, as it allows the construction of knowledge in a collaborative and dialogic way.

Keywords: Teacher training. Study group. Introduction to Linguistics. Colíder-MT.

1 Introdução

Afinada com a ideia de tratar sobre a educação brasileira, o que se evidencia é que a formação de professores se constitui como um dos desafios das pesquisas científicas em diversos trabalhos que trilham desde as graduações até as teses de doutorado. Em todas essas investigações, os pesquisadores caminham em busca de amenizar suas inquietações e de contribuir para a superação dos problemas apresentados aos docentes, tais como estruturas curriculares insuficientes e tradicionalistas nos cursos de licenciatura, desvalorização profissional e salarial, jornadas de trabalho excessivas, falta de condições físicas e materiais de trabalho entre outras. Somado a esse cenário, há ainda o problema da formação continuada, a qual se caracteriza por cursos unilaterais, de tempo reduzido, temáticas ultrapassadas, presas a teorias, que perpassam pela realidade escolar e não conseguem promover mudanças e avanços para que os professores possam assumir posturas ativas e independentes na busca de melhorias para a sua própria formação pessoal e profissional.

Diante desse contexto, é que se pretende compartilhar, por meio deste trabalho, a necessidade de uma transformação nos cursos de formação continuada,

em que teorias e práticas possam estar trabalhando lado a lado, promovendo formas originais de se propor reflexões, leituras, discussões, diálogos, narrativas pessoais que possam ajudar na mudança da prática pedagógica e no aprimoramento da formação docente.

É com esse intuito, que se pensou no Grupo de Estudos Introdução à Linguística, em que a proposta de nos reunirmos com um fim em comum, estudando sobre as teorias linguísticas e assim compreendendo o funcionamento da língua e, dessa forma, aplicando o conhecimento na sala de aula, pudesse enriquecer a formação profissional e, conseqüentemente, contribuísse para uma educação reflexiva, crítica, almejando a formação de alunos capazes de intervirem e ajudarem na construção de um país melhor.

Segue-se, então, como se deu a organização dos títulos. Os dois primeiros títulos são teóricos e tratam da contextualização da formação docente no estado de Mato Grosso e da importância do grupo de estudo, com enfoque participativo. O terceiro título traz o relato do Grupo de Estudo Introdução à Linguística que pontua a experiência e aprendizagens vivenciadas pelo grupo. Traz ainda um subtítulo que trata da pesquisa realizada, demonstrando a discussão e os resultados e, por fim, há o efeito de fecho com as considerações finais.

2 Referencial teórico

2.1 Formação continuada de professores no estado de Mato Grosso

A contemporaneidade tem sinalizado mudanças no cenário educacional. Não se pode mais manter o discurso obsoleto do professor como detentor do conhecimento, pois o saber é disseminado nas mais diversas formas, por meio de uma rede de informações, permeadas pelos multiletramentos (sons, imagens, vídeos, infográficos, símbolos) que significam e são ressignificados a todo instante pelos mais variados sentidos a eles atribuídos. Segundo Rojo (2012, p. 13), o Grupo de Nova Londres cunhou o conceito novo de multiletramentos a fim de abranger dois “multi” – “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

Sendo assim, mudanças, na forma de se organizar e sistematizar a formação continuada dos professores, devem ser repensadas. O que se presencia, comumente, nos cursos de formação continuada, são momentos descontextualizados, em que apenas o palestrante fala e compartilha o conhecimento, ditando de forma autoritária, sem permitir que o outro compartilhe com outros saberes e experiências. São cursos rápidos que, muitas vezes, não atendem às necessidades e dúvidas sobre o que se precisa saber. Os participantes anotam todas as informações e ao finalizarem o curso não conseguem aplicar as teorias no chão da sala de aula.

Para Francisco Imbernón:

Muitas vezes, os docentes são condenados a ser objeto de um planejamento dirigido a professores e professoras sem identidade profissional - ainda que ela exista, muitas vezes não é reconhecida com suas características, valores, peculiaridades e práticas sociais e educacionais. Desse modo, é comum que uma pessoa, supostamente detentora de mais conhecimento, doutrine os colegas. (Imbernón, 2011, página única)

É preciso assim, que o planejamento desses cursos tenha como princípio dois fundamentos, segundo as políticas públicas do estado de Mato Grosso:

(...) O primeiro deles se refere à necessária associação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço; o segundo, ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, artigo 61). (MATO GROSSO, 2010, p, 13)

Percebe-se assim, que a formação do professor dever ser pautada na associação entre a teoria e a prática e no bom emprego de experiências que permitam constatar as ações que foram pertinentes ou não, permitindo o processo de ação-reflexão-ação. (FREIRE, 2001)

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o

movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Importante ainda destacar que, embora o processo de formação continuada seja de responsabilidade das políticas públicas do estado, não basta haver a oportunidade de oferta de cursos de formação, mas deve haver o interesse da busca do aprimoramento por parte do indivíduo, em que ele mesmo tem que ser capaz de se autoformar.

Porém, na concepção da formação ao longo da vida, não basta a oferta de oportunidades para a formação: seu desenvolvimento é de responsabilidade também do profissional, assumindo, este último, um papel de relevância no seu próprio desenvolvimento. Somente com compromissos de parte a parte será possível incorporar a formação em todos os aspectos da profissão: profissionais sempre em formação, teoria e prática aliadas ao fazer cotidiano, profissionais formadores e em formação em interação constantes, formação continuada concebida em todas as fases da carreira. (MATO GROSSO, 2010, p. 14)

Para além das considerações trazidas pelas políticas públicas estaduais, é de grande relevância tecermos reflexões acerca dos estudos de Pineau (2010) que trata da teoria tripolar – autoformação, heteroformação e ecoformação.

Segundo Moraes (2007, p. 25) “A autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito”. Em outras palavras, é quando o sujeito age sobre si mesmo, buscando formas para contribuir para o seu aprimoramento pessoal e profissional.

Para Moraes (2007, p. 34) a heteroformação está relacionada com a ideia de que “independente do nível em que ocorra e das pessoas envolvidas, nossa evolução, como profissionais da educação, nunca acontece de maneira individual, mas, sim, coletiva”. Nesse processo, a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos, em que há uma troca e ambos contribuem para a aprendizagem um do outro.

De acordo com Silva (2008, p. 100), “a ecoformação propõe uma educação ao longo da vida e em todos os setores da prática humana, mediada pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”. Ou seja, a ecoformação é

o processo em que o sujeito se forma por meio das coisas que são oferecidas pelo meio, tais como tecnologias, artes, técnicas e outros, adquirindo assim a capacidade crítica.

Todos esses polos são importantes pontos a serem considerados nos cursos de formação continuada, pois esses se articulam na resignificação dos contextos histórico-sociais e na atitude reflexiva sobre a teoria e a prática do docente, para que assim, esse possa intervir e transformar a realidade.

2.2 A modalidade do grupo de estudos

Iniciamos esta seção, propondo a seguinte questão: “Como repensar a formação docente levando em consideração toda a complexidade e os desafios que nos são propostos”?

Muitas pesquisas analisam a docência, considerando os aspectos e as transformações que são vivenciados e percebem que é imprescindível uma mudança no plano das ações e das ideias. Para Moraes (2008, p. 214), “a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um continuum, de modo integrado e articulado”.

Assim, o mundo se estabelece por meio de conexões, de relações e de um contínuo transformar, dinâmico e inconcluso. Não podemos, dessa forma, ponderar que a formação docente se finda num curso de graduação, nem mesmo num de pós-graduação, lato ou strictu sensu, pois o sujeito é inacabado e tem a consciência disso e está na constante busca de mais, de ser melhor. Freire explica,

[...] Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1983, p. 83)

Tendo consciência de sua incompletude e na busca de seu aprimoramento, o docente procura no processo da autoformação, maneiras de continuar seus estudos, a fim de se capacitar em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor precisa se assumir na posição de protagonista do seu saber (autoformação) e compreender que o conhecimento provém da interação com o outro (heteroformação) e com o ambiente (ecoformação) (PINEAU, 2010). Assim, formações que intensificam ações colaborativas, dialogadas e coletivas podem produzir resultados profícuos. Imbernón (2010, p. 48) explica que é fundamental “[...] novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos”.

É nesse contexto que foi escolhida a modalidade do grupo de estudo, com foco nas metodologias participativas que permitem aos sujeitos uma integração mais efetiva entre seus pares. O enfoque participativo facilita o surgimento de ideias e soluções criativas que possam ser ajustadas a cada realidade.

Cordioli (2001) reitera a relevância do enfoque participativo e ainda justifica que essa escolha de metodologia proporciona:

(i) a manifestação de deliberações mais criativas e afinadas à realidade; (ii) o aumento da motivação e do entusiasmo dos participantes, pois a interação é uma necessidade humana; (iii) pressupõe uma aprendizagem bilateral; (iv) além de dar possibilidade de desenvolver o componente afetivo, característica que faz com que nos “sentamos mais estimulados, mais seguros, mais confiantes, trabalhando em equipe. É a base para a interação e confiança entre as pessoas e, assim, a sua autogestão” (p. 27).

Parafrazeando Cordioli (2001), o processo participativo permite a aprendizagem recíproca, abraçando a todos, os quais compartilham conceitos e experiências, que podem ajudar nas transformações dos contextos escolares.

É com essa perspectiva, que se pensou na organização da formação docente no município de Colíder na modalidade de grupo de estudo, o qual está fundamentado nas metodologias participativas, as quais apresentam muitas vantagens aos sujeitos participantes, tais como potencializar as habilidades e competências inerentes a cada um e sugerir ferramentas que contribuam para aprimorar suas práticas.

3. Metodologia da pesquisa: Grupo de estudos: Introdução à Linguística

Nesta seção, segue-se à apresentação da organização do “Grupo de Estudos: Introdução à Linguística”. Em ação conjunta, serão desenhadas as técnicas de investigação utilizadas para se verificar o impacto que os estudos desenvolvidos tiveram na formação profissional dos cursistas.

No ano de 2019, originou-se a proposta do curso, a partir do anseio de duas professoras, a doutoranda Maria José Basso Marques e a mestra Regina Uemoto Maciel Martins, que tinham por meta dar continuidade à formação iniciada no Mestrado PPGLetras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O curso foi idealizado a fim de se manter contato com o universo científico, embrenhando-se nos conhecimentos teóricos relativos à língua, dando prioridade ao estudo da Linguística.

Nos três semestres de duração do curso (2019/02 – 2020/01 – 2020/02) estão sendo trabalhados conceitos básicos das variações linguísticas, esclarecendo que essas são decorrentes da influência de fatores intra e extralinguísticos e que, por essa razão, devem ser compreendidas pelos professores como inadequações de usos da língua a contextos determinados e não como “erros” na escrita e na fala do aluno. Pretende-se, dessa forma, que os conhecimentos lidos, discutidos e refletidos no coletivo possam proporcionar mudanças de posturas e ações na prática pedagógica desses profissionais.

Os cursistas compreendem professores com formação em Letras e Pedagogia, dos municípios de Colíder, Itaúba e Sinop. O envolvimento de profissionais de municípios vizinhos foi possível a partir do ano de 2020, em que o curso passou a ser de forma remota, devido ao contexto de pandemia. Tal situação levou à adoção de vários aplicativos “googleclassroom”, “meet”, “whatsapp”, “googleforms”, a fim de possibilitar a comunicação e a organização das atividades. No primeiro semestre (2019/02), o grupo foi formado por 20 cursistas. No segundo semestre (2020/01), havia 26 participantes e no terceiro semestre (2020/02), contamos com 27. Pode-se perceber, dessa forma, que o número de participantes vem aumentando e isso nos

leva a crer que os cursistas estão instigados na busca do crescimento pessoal e profissional.

O uso frequente das tecnologias, a fim de possibilitar os estudos de forma remota, enriqueceram ainda mais o conhecimento dos participantes, pois esses passaram a ter domínio no uso de aplicativos que antes não faziam parte do universo deles.

Nesse momento tão singular pelo qual estamos passado, não estou vendo a distância como uma interferência, mas como meio de adquirir conhecimentos tecnológicos para o uso de aplicativos os quais não tinha o hábito de usar e que aprendi e que foram super importantes para nos aproximar mesmo que virtualmente. (excerto 1)

O curso conta com a carga horária de 10 horas semanais, sendo 8 horas para leitura e produção de resenha crítica do capítulo do livro escolhido e mais 2 horas de encontro presencial/virtual para apresentação e discussão dos conceitos trabalhados. Cada semestre é trabalhado um livro diferente. Temos assim, no primeiro semestre (2019/02), o livro “Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas”, de Carlos Alberto Faraco (2006). No segundo semestre, (2020/01), o livro “Alfabetização & Linguística”, de Luiz Carlos Cagliari (2007). No terceiro semestre (2020/02), o livro “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”, de Marcos Bagno (2007).

Os encontros presenciais/virtuais são feitos por meio de apresentações e comentários sobre os conceitos apresentados. Todos podem contribuir de forma espontânea, permitindo a interação, a cooperação, a participação, a troca e a absorção dos conhecimentos compartilhados. Não há um líder, todos têm o mesmo valor e são considerados na mesma medida. Assim, torna-se um momento rico de experiências entrelaçadas às teorias discutidas. Essa mistura respinga sobre as práticas dos docentes e permite novos contornos que vão tomando forma na aprendizagem dos alunos. Assim, as reflexões e ações são estimuladas, autorizando os sujeitos a praticarem a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (PINEAU, 2010).

Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação



Foto: Cursistas do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística (2019)

Fonte: acervo da autora

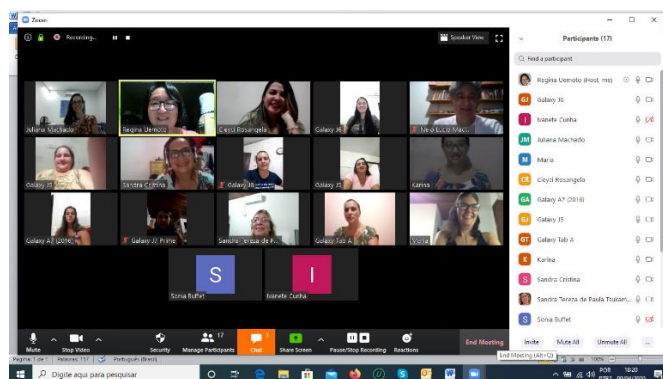


Foto: 1º encontro virtual (2020/01)

Fonte: acervo da autora

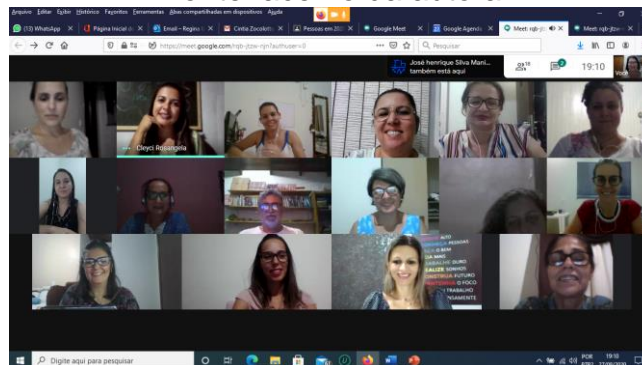


Foto: 1º encontro virtual (2020/02)

Fonte: acervo da autora

Ressalta-se que além dos conhecimentos traçados por meio das obras lidas e discutidas, há que se mencionar a realização de duas palestras com profissionais de grande relevância para o assunto em foco: variação linguística. Sendo assim, no primeiro semestre do ano de 2020, foi convidada a palestrar a fonoaudióloga Boninne Monaliza Brun Moraes, com a temática “Fonética e Fonologia”. Evento de grande relevância para o grupo, uma vez que o assunto estava relacionado ao conteúdo do livro trabalhado, iluminando muitos conceitos por meio da palestra.

Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inovação

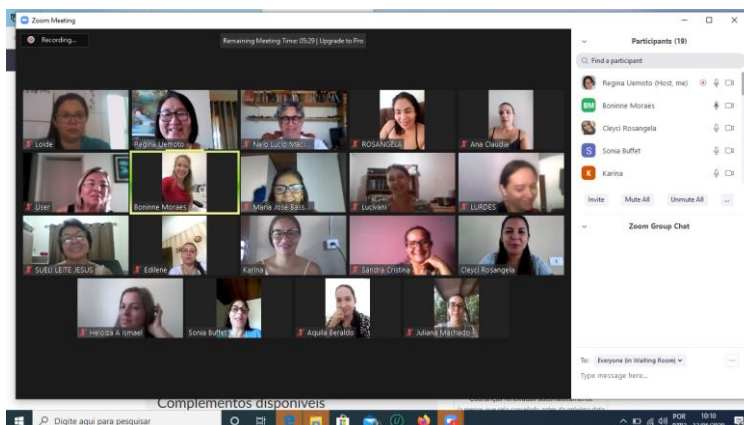


Foto: Palestra Fonética e Fonologia (12/06)
Fonte: acervo da autora

No dia 10/09, aconteceu a segunda palestra, conduzida pelo Dr. e Livre Docente Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, que discutiu sobre “Diversidade linguística: variação e ensino”. Outro evento de excelente repercussão, o qual permitiu a participação de um público mais amplo, que pudesse acolher a todos que tinham interesse no assunto. O encontro foi brindado com a presença de outros doutores e mestres que puderam usufruir desse momento de grande aprendizagem.

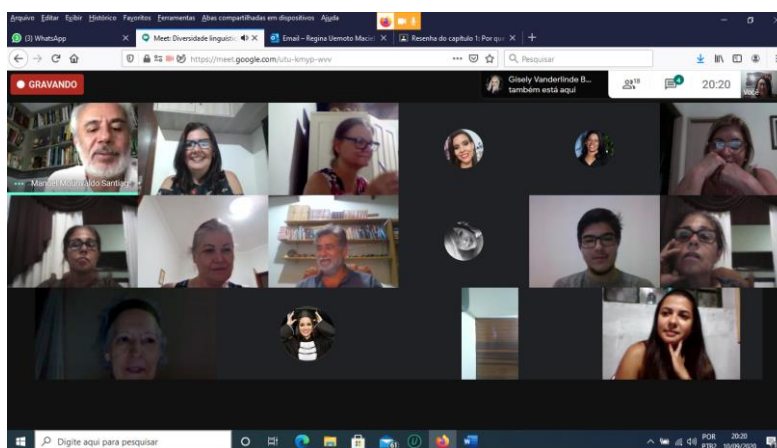


Foto: Palestra Diversidade Linguística: variação e ensino
Fonte: acervo da autora

4. Análise de dados

Em ato contínuo, passa-se a partir de agora, a dissertar sobre a investigação quanto à repercussão do curso na formação profissional dos cursistas. Com o intuito de se atingir essa meta, foi utilizado um questionário desenvolvido no aplicativo “googleforms”, como instrumento de coleta de dados, o qual participaram 19 integrantes do primeiro semestre de 2020. O questionário é qualitativo, pois é constituído de perguntas abertas, as quais se referem ao curso de formação continuada. O objetivo desse é compreender em que medida a participação no grupo tem contribuído para a formação dos partícipes e entender se o conhecimento propiciado motivou a mudança das práticas pedagógicas.

Perguntados sobre o porquê de participarem do grupo de estudos, obtivemos as seguintes respostas:

A fim de aperfeiçoar meus conhecimentos acerca das teorias que tratam da linguística e, assim, melhorar a reflexão em sala de aula sobre as transformações pelas quais a língua passa. (excerto 2)

Terminei a faculdade há alguns anos e as formações continuadas que tinha acesso não eram voltadas para minha área e preciso acrescentar conhecimentos e experiências para um futuro mestrado. (excerto 3)

Os excertos confirmam que o principal motivo dos cursistas terem procurado o grupo de estudos se pauta na busca do conhecimento e de como esse pode refletir de forma positiva sobre a prática pedagógica deles.

Quando questionados sobre a contribuição do curso para a formação profissional, recebemos várias respostas interessantes.

Me ajudou a perceber os erros que nós professores cometemos em sala de aula, ao exigir atividades que não são tão importantes para a formação de nossos alunos. (excerto 4)

Pude compreender melhor a importância de se trabalhar a variação linguística, uma vez que a língua é dinâmica e se transforma em razão de vários fatores, tais como tempo, lugar e situação de comunicação. (excerto 5)

Me fez compreender melhor os aspectos referentes a nossa língua materna, e o quanto é importante saber ensinar o nosso aluno a se desenvolver com o tempo, respeitando o seu nível de aprendizagem e conhecimento já adquirido. (excerto 6)

Sim, conhecendo um pouco da linguística procuro planejar aulas voltados para a pragmática, abordando assuntos mais interessantes do ponto de vista dos alunos. Mais leitura e produção e menos conceitos teóricos gramaticais sem se prender exclusivamente em livros didáticos. Busco discutir com a turma as produções textuais com observações da gramática normativa e a descritiva. Estou em constante busca do saber e o que é relevante no ensino de língua portuguesa, e para tanto adquiri vários livros de linguística "maravilhosos" na intenção de evoluir de forma significativa na mediação do ensino. (excerto 7)

Nos excertos acima, os cursistas reforçam o quanto o conhecimento produzido por meio das leituras e das reflexões tem contribuído para os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, tanto dos pedagogos, quanto dos linguistas. Vários profissionais destacam que as discussões contribuíram para que pudessem mudar as ações e posturas em relação aos alunos.

Importante ainda destacar a modalidade do grupo de estudos, com enfoque participativo, e saber a opinião dos participantes sobre essa questão.

Ótimo! Em grupo podemos discutir, fazer trocas, escutar experiências em diferentes estágios do ensino. A formação de grupos para estudo é motivadora para busca de conhecimento. (excerto 08)

Percebe-se que a dinâmica do grupo de estudos, com enfoque participativo, proporciona uma série de benefícios, pois implica em aprendizagem mútua, troca de experiências, além da oportunidade da expressão de ideias e narrativas e, conseqüentemente, a perda da timidez. Há maior interação entre as pessoas, pois as apresentações dos capítulos são em grupo, possibilitando o estreitamento das relações e estimulando novas amizades. Essa é a base para sentimentos de maior segurança e confiança, quando trabalham em equipe. Assim, essa modalidade reforça o aspecto afetivo, em que cada um tem a sensação de pertencimento, de ser aceito, ouvido e valorizado.

5 Considerações finais

O curso Introdução à Linguística, quando nasceu, não teve como pretensão ter o alcance que atingiu, mas na trajetória do seu caminhar, o seu contorno foi se

desenhando, expondo a importância que o curso passou a ter para a formação pessoal e profissional dos docentes participantes.

Principalmente um outro olhar, acrescenta novas metodologias sobre o ensino da leitura e da escrita, como também do respeito e valorização da fala dos educandos. (excerto 09)

Assim, após a análise dos excertos apresentados, entendemos que três pontos se sobressaíram a outros e os consideramos os mais relevantes para a formação dos professores participantes.

O primeiro refere-se à oportunidade do encontro de professores com formações e contextos escolares diferentes, o qual permite o entrelaçamento dos conhecimentos pedagógicos e linguísticos no mesmo espaço, trazendo para discussão realidades de redes municipais e estaduais de escolas e municípios diferentes.

O curso está sendo muito importante para trabalhar principalmente na área da alfabetização que é a área que atuo, o curso aborda temas no qual nunca havia visto e que ampliou os meus conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de minhas ações em sala de aula. (excerto 10)

O segundo trata da metodologia do grupo de estudo, com foco na participação, a qual foi fundamental por permitir maior interação e maior liberdade de expressão, permitindo a todos, momentos de fala e discussão das teorias estudadas. Discussões que foram enriquecidas com narrativas de experiências pessoais e que permitiram a reflexão-ação-reflexão, possibilitando a análise crítica das ações em sala e a busca de melhorias, a fim de se atingir a transformação em prol de uma educação de qualidade.

O curso contribui tanto para o âmbito profissional quanto pessoal, este curso estimula oralidade, leitura, interpretação, além disso permite a exposição de opiniões e troca de conhecimentos que contribui muito para o desenvolvimento de nossas atividades. (excerto 11)

O terceiro refere-se ao aspecto afetivo, em que Cordioli, (2001) chama a atenção para o fato de que as metodologias participativas contribuem para a construção da afetividade, uma vez que cada membro se torna uma voz ouvida, valorizada e aceita pelo grupo, e isso desperta o sentimento de pertencimento. Trabalhar em grupo

estimula maior segurança, confiança e motiva a oratória, que, por vezes, é uma habilidade difícil a muitos de nós.

Penso que a dinâmica utilizada pelo grupo de estudo é muito proveitosa, pois além de trocarmos informações sobre o material lido, existe a oportunidade de conhecermos experiências que podem nos ajudar em nossa profissão, trabalhamos também a oratória e enfrentamos o nervosismo em falar em público, além de fazermos novas amizades. (excerto 12)

Assim, entendemos que o curso movimentou o processo ensino-aprendizagem, promovendo o novo, a ruptura de cursos de formação tradicionalistas, unilaterais e sem interação. Finalizamos, assim, a apresentação desse trabalho, entendendo que o curso de formação continuada do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística, o qual é uma extensão do Projeto de Questões Urbanas em Linguagem (QUEL), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem sido uma ação relevante, por oferecer espaço de debate, permuta, compartilhamento de conhecimento e experiências que colaboram para a formação pessoal e profissional dos professores de Colíder e dos municípios vizinhos (Itaúba, Nova Santa Helena e Sinop).

Referências

CORDIOLLI, Sérgio. Enfoque Participativo do Trabalho com grupos. In: Markus Brose (org.) **Metodologia Participativa**. Uma Introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 25-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Entrevista concedida à Noêmia Lopes. **Site Nova Escola**, 2011. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em 17 abr. 2020.

MATO GROSSO (Estado). **Políticas de formação dos Profissionais da educação Básica de Mato Grosso**, Formação em Rede entrelaçando Saberes. Cuiabá, junho de 2010.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. p.13-38

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264. p. 11-31

SILVA, Ana Tereza Reis. **Ecoformação:** reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Paraná, v. 18, jul./dez. 2008. p. 95-104.

**SABERES CIENTÍFICOS E
PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDOS
EXPRESSOS PELOS PROFESSORES
PRECEPTORES E EGRESSOS DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM
QUÍMICA**

Laiene Maria Rodrigues dos Santos

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

SABERES CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDOS EXPRESSOS PELOS PROFESSORES PRECEPTORES E EGRESSOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUÍMICA¹

Laiene Maria Rodrigues dos Santos

Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Educação em Ciências (PPGE/UFMT). Licenciada em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Técnica em Alimentos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (2014-2016). E-mail: laienemariarodrigues@gmail.com.

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

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 Química (SBEQ). 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.

¹ 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.

Resumo: O presente trabalho, em uma perspectiva investigativa, visa compreender os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo de preceptores e egressos do Programa Residência Pedagógica em Química (PRPQ) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), identificando quais e como esses saberes influenciam tanto o fazer pedagógico desses professores em sala de aula, quanto sua própria trajetória de vida. Neste contexto, a questão norteadora da pesquisa é: *Como se configuram e se expressam saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos subjacentes à docência de professores preceptores e egressos do Programa de Residência Pedagógica em Química, ao relatarem o ensino que realizam na Educação Básica?* Na compreensão de que a escola tem passado por diversos enfrentamentos sobre o processo de ensino e aprendizado atrelado a abordagens memorística e reducionista, a presente pesquisa assume-se a construção do pensamento complexo, no intuito de romper com visões limitadas e considerar os participantes da pesquisa em sua complexidade. A partir disso, o método de pesquisa consiste por meio da abordagem qualitativa, a partir da Pesquisa Narrativa, e como instrumentos de registro de informações serão utilizados questionário, e entrevista semiestruturada com depoimentos dos participantes envolvidos na pesquisa. 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 Química. Portanto, a partir dos possíveis resultados busca-se contribuir para a construção de saberes pedagógicos dos professores de Química do Ensino Médio.

Palavras-chave: Saberes científicos. Saberes pedagógicos. Pesquisa Narrativa. Residência Pedagógica em Química.

Abstract: The present work, in an investigative perspective, aims to understand the scientific and pedagogical knowledge of the content of preceptors and graduates of the Pedagogical Residency in Chemistry Program (PRPQ) of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), identifying which and how this knowledge influences both the teaching these teachers in the classroom, as well as their own life trajectory. In this context, the guiding question of the research is: *How are scientific and pedagogical knowledge of chemical contents underlying the teaching of preceptor teachers and graduates of the Pedagogical Residency Program in Chemistry, when reporting the teaching they carry out in Basic Education ?* In the understanding that the school has gone through several confrontations about the teaching and learning process linked to memoristic and reductionist approaches, this research assumes the construction of complex thinking, in order to break with limited views and consider the research participants in its complexity. Based on this, the research method consists of a qualitative approach, based on the Narrative Research, and as instruments for recording information, a questionnaire and semi-structured interview with statements from the participants involved in the research will be used. 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 Chemistry teachers. Therefore, based on the possible results, we

seek to contribute to the construction of pedagogical knowledge of high school chemistry teachers.

Keywords: Scientific knowledge. Pedagogical knowledge. Narrative Research. Pedagogical Residency in Chemistry.

Introdução

Este artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado que se encontra em desenvolvimento a partir do ano de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), campus Cuiabá, da linha de pesquisa Educação em Ciências, intitulado: Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdos químicos expressos por professores preceptores e egressos do Programa Residência Pedagógica em Química (PRPQ) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com projeto de pesquisa registrado e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da área de Humanidades – CEP/Humanidades/UFMT, sob o nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE: 39858320.7.0000.5690) e encontra-se em desenvolvimento, na etapa de coleta de dados.

Nas últimas décadas tem havido interesse crescente pela problemática ligada à formação e ao desenvolvimento profissional de professores e de formadores de professores, no âmbito da Educação Matemática e Científica e particularmente incluímos na Educação Química, e afirma que esta tem sido uma realidade em que os problemas e desafios pedagógicos usuais, traduzidos no predomínio da lógica memorística e instrumental de ensino e aprendizagem, potencializam-se por meio de processos de exclusão sócio-educacional (GONÇALVES, 2000).

Carvalho e Gil-Pérez (2011) corroboram afirmando que há a necessidade de uma profunda revisão da formação de professores, tanto inicial quanto permanente, visando um aprofundamento nessa problemática do que o professor deve saber e saber fazer, pois a partir da indagação “o que os professores de ciências deveriam conhecer em um sentido amplo de saber e saber fazer para desempenhar a sua tarefa de forma satisfatória e eficaz” denota-se que as respostas apontam para que os próprios professores não reconhecem as suas insuficiências e necessidades formativas.

Existem dificuldades presentes na construção dos conhecimentos e nas práticas pedagógicas desses professores, relacionadas em muitos casos, ao seu processo de formação inicial, durante ao qual apresenta deficiências tanto na formação específica quanto na pedagógica. Sem a formação adequada, o professor não possui muitos subsídios para inovar o ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve sua prática (MILARÉ e FILHO, 2009).

Portanto, mesmo ao longo da formação inicial os professores ainda saem da universidade com necessidades formativas, e mais ainda, sem conseguir reconhecer essas necessidades. Para tanto, o conhecimento dos saberes científicos e saberes pedagógicos dos professores de Química, fomentam possíveis melhorias e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem desta Ciência.

Nessa ótica, a presente pesquisa objetiva compreender: *Como se configuram e se expressam saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos subjacentes à docência de professores preceptores e egressos do Programa de Residência Pedagógica em Química, ao relatarem o ensino que realizam na Educação Básica?* Para isso, faz-se necessário verificar quais são os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo que subjazem a prática desses professores em sala de aula, bem como identificar e analisar os métodos que são utilizados no saber pedagógico de conteúdo químico, verificar se o conteúdo está sendo ministrado de forma interdisciplinar, conhecer e relacionar saberes e processos de formação, desenvolvimento profissional e práticas docentes que expressam movimentos de mudança no Ensino de Química.

Saberes Científicos e Pedagógicos

De acordo com Nunes (2001), as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Portanto, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Sob esta ótica é fundamental o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém

e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência (TARDIF, 2014).

Zabala (1998) afirma que a prática pedagógica é a realização do ato educativo. Entender o sentido da educação, sua finalidade e objetivo são o ponto de partida para a prática. Uma boa parte dos professores, baseiam-se sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos, entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos, o que gera uma reprodução do que foi visto (FAUSTINO *et al.*, 2019).

Os saberes dos professores não podem ser separados das outras dimensões do ensino, pois, esses saberes estão relacionados com a pessoa e identidade. Por isso, todo saber implica processos de aprendizagem e formação, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado for um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem (TARDIF, 2014).

A formação do professor implica trabalhar de forma dialética as relações existentes entre vários tipos de saberes, por exemplo, saber disciplinar, saber curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para tanto, a problemática não está relacionada somente com necessidades formativas dos professores quanto a diversos saberes e práticas pedagógicas, mas também a essência da visão sobre Ciência em termos de construção do conhecimento científico.

O processo da construção da identidade do professor revela os saberes necessários à prática docente: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência de um professor se dá por meio de sua construção social, das mudanças históricas da profissão e do exercício profissional em diferentes escolas e pelo cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática (PIMENTA, 2012). Nesse contexto, os professores na formação inicial e continuada através da imersão em diferentes escolas, se deparam com diferentes saberes sobre a educação e uma possível influência que podem intervir na sua prática pedagógica.

A base de conhecimentos para o ensino, na formação de professores, consiste em englobar todos os saberes do docente necessários e indispensáveis à atuação

docente, compreendendo um corpo de habilidades e de disposições que são necessários para que o professor propicie processos de ensino e aprendizagem (RIBEIRO e GONÇALVES, 2018).

Sobre a base de conhecimentos, diversos pesquisadores têm se dedicado a investigação sobre os saberes docentes, buscando compreender a profissionalização do ensino e docência, entre eles: (Ribeiro, 2016), Gauthier et al. (2013), Tardif (2012), Pimenta (2012), Tardif e Lessard (2009), Shulman (1986, 1987), dentre outros. Este artigo não tem o objetivo de um esgotamento teórico sobre os saberes docentes, portanto, nos deteremos inicialmente na diferença entre saber, conhecimento e informação, posteriormente as contribuições de Tardif (2012, 2014) e Shulman (2014).

De acordo com a definição geral de Beillerot (1984 e 1994): “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência” apud Altet (2001, p. 28). Diferenciando saber de conhecimento, Altet (2001) adota uma distinção proposta por Legroux entre informação, saber e conhecimento:

A informação é “exterior ao sujeito e de ordem social”; - O conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal. O saber situa-se “entre dois pólos”, na interface ou, como diria Lebert, “em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação”. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela (p. 28).

Segundo Tardif (2012, p. 255), “ damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Tardif (2014) aborda que a relação dos docentes com os saberes não está reduzida a função de transmissão do conhecimento que já são constituídos, e assim define sobre a prática dos professores (TARDIF, 2014, p. 36):

[...] Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...].

Dessa forma, Tardif (2012), aponta os aspectos múltiplos do saber docente, sendo constituído por uma ligação coesa entre o conhecimento construído na formação do professor e da disciplina específica. Assim, o conhecimento pedagógico se apresenta afim de movimentar diferentes conhecimentos; o conhecimento disciplinar corresponde aos dados específicos a serem trabalhados em cada disciplina; o conhecimento curricular, as concepções, conteúdos e técnicas consideradas pela instituição; e o conhecimento experiencial, específico da docência, que se instaura durante a atuação desses profissionais e a partir dela.

Shulman (2014) organizando o conhecimento do professor, aborda que esses conhecimentos são: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins. Porém, o conhecimento pedagógico de conteúdo, um dos principais alvos dessa pesquisa é de extrema importância, porque identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar. Sobre esse tipo de conhecimento Shulman (2014, p. 207) ainda contribui:

[...] Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico de conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo [...].

Na perspectiva de Shulman (2014), o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK, da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge), representa o conhecimento profissional dos professores.

Nesta pesquisa assume-se a compreensão de Shulman (2014), com o intuito de demonstrar o entrelaçamento entre os saberes científicos que são praticados/produzidos pela academia, uma vez que de acordo o autor supracitado, pode ser denominado de conhecimento do conteúdo específico, que para a realidade desta pesquisa, diz respeito ao saber disciplinar químico. Quanto aos saberes que emergem da prática de ensino dos docentes e a reflexão dessa prática, corresponde ao PCK, aqui sendo assumido como Saberes Pedagógicos de Conteúdos Químicos (PCKC, da expressão em inglês, Pedagogical Knowledge of Chemical Content), conforme Ribeiro (2016).

A transformação do saber científico em saber escolar é função essencial do professor (a) que lida com o cotidiano da escola e esta função (ou profissão) precisa contar com um profissional melhor preparado, o que envolve uma compreensão epistemológica do saber e do saber fazer.

A Residência Pedagógica em Química na UFMT

Sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Brasil (2018, p. 1) define que:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018, p.1).

Os alunos da universidade receberam o título de Residentes, o/a professor da Escola-Campo de Preceptor(a) e o docente do curso superior recebe a nomenclatura de Docente Orientador(a). Dessa forma cada residente estabeleceu o período destinado ao programa na mesma escola por um período de dezoito meses, a fim de contemplar todas as etapas e a sua respectiva carga horária.

Dessa forma, o PRP, exigiu do residente uma carga horária de 440 horas, divididas em etapas:

- Etapa I – Preparatória- Formação da equipe e planejamento;
- Etapa II – Orientação conjunta e ambientação na escola;
- Etapa III – Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas e
- Etapa IV – Relatório Final.

Era facultativo aos colegiados de curso das diversas instituições universitárias, o aproveitamento ou não dessas quatrocentas e quarenta horas como carga horária de Estágio Curricular Supervisionado. No caso da Licenciatura em Química da UFMT,

o colegiado aprovou o aproveitamento integral dessa carga enquanto Estágio, mesmo que o discente não esteja matriculado no período de realização do programa. O residente que estava devidamente matriculado na disciplina de Estágio correspondente ao semestre e apresentava os Relatórios aprovados, tanto pelo orientador como pelo supervisor do Programa no desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica obteve o aproveitamento de forma contínua e gradual.

O objetivo da Residência Pedagógica em Química (RPQ/UFMT) foi o de aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura em Química por meio do desenvolvimento de projetos e ações que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando atividades diversas sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. E mais especificamente, o de proporcionar ao estudante da Licenciatura em Química, o contato com o ambiente profissional de forma precoce e sistematizada; discutir o seu papel na Educação Básica, enquanto inicia o processo de constituição profissional, de forma participativa, intencional, organizada e bem fundamentada nos âmbitos das atividades escolares e unir atividades de ensino, extensão e pesquisa enquanto lida com as questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de Química.

A RPQ/UFMT foi desenvolvida em duas escolas públicas, ambas localizadas na região central da capital de Mato Grosso, Cuiabá. É possível destacar que a primeira equipe que compôs a RPQ foram três preceptoras, vinte e quatro residentes e três voluntários, em média de sete residentes por preceptora.

Em termos de contribuição, avanços e desafios, o programa foi bem-sucedido e que todos os envolvidos têm hoje, uma visão mais ampliada da realidade escolar. A perspectiva de que a profissão docente foi vivenciada de forma inicial e profunda, foi capaz de abordar inter-relações pessoas no interior de cada sala de professor e na rotina contínua e subsequente das aulas. Muitos foram os desafios e aqui, destacamos apenas alguns, configurados pelas conversas entre os residentes e seus preceptores ou nas reuniões de trabalho junto à orientação recebido durante as formações na universidade:

- Oito estagiários para cada preceptora foi, talvez, o maior desafio;
- Conciliar aulas na graduação com a rotina intensa de cumprimento de carga horária na escola;

- Harmonizar interesses e objetivos da equipe, lidar com o diferente;
- Enfrentar a sala de aula e ao mesmo tempo te ouvir sendo chamada de professora;
- Necessidades formativas quanto os saberes dos residentes, referente ao conteúdo a ser abordado;
- Mudança de residente em sala de aula devido ao cumprimento da carga horária específica de regência.

A primeira equipe a compor o programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT encerrou suas atividades no mês de janeiro de 2020 com a entrega do Relatório final. A coordenação institucional, bem como todos os envolvidos esperam a continuidade do programa, pois, conforme apontam as preceptoras e a orientadora do programa e mesmo os registros nos relatórios finais (em construção quando da realização desta pesquisa) houve mais avanços que retrocessos nestes moldes de se desenvolver o estágio.

Metodologia

Mediante ao objetivo proposto, a presente pesquisa busca identificar os Saberes Pedagógicos de Conteúdo que são utilizados e como são trabalhados no processo de Ensino de Química, dos professores preceptores e egressos da primeira equipe do PRPQ em Química da UFMT.

A caracterização deste estudo parte da pesquisa qualitativa pela abordagem da Pesquisa Narrativa, pois possibilita ao investigador compreender determinada experiência humana através das narrativas. A coleta de dados se dará através de questionário para a caracterização dos sujeitos e posteriormente entrevista semiestruturada.

Para Creswell (2014), a pesquisa narrativa como método, começa com as experiências que são expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos. De acordo com Ribeiro (2016), os pressupostos da pesquisa narrativa possibilitam ao pesquisador a sistematização das experiências vividas pelos professores no contexto educacional e a relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como trabalham com o saber produzido.

Para Clandinin e Connelly (2011), as vivências são explanadas através das narrativas acerca do que cada pessoa viveu, e por isso, ao descrever essas vivências, isso se reafirma, transforma e cria para o indivíduo histórias, o que aprimora e amplia a visão de si mesmo, constituindo um importante instrumento de formação.

Portanto, as características dos estudos narrativos possibilitarão ao pesquisador coletar as experiências vividas pelos docentes e o contexto em que estão inseridos, relacionando o que sabem e sabem fazer, desde o conhecimento de conteúdo até o conhecimento específico de conteúdo.

Para a análise de dados, a análise textual discursiva trará subsídios apontando para a compreensão de conhecimentos e reconstrução do mesmo, em termos do que está sendo investigado. A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Assim, o marco inicial dessa investigação se centra na figura do professor de Química do Ensino Médio, constituídos de professores preceptores e egressos do PRPQ da UFMT. Esses professores serão convidados a compartilhar as suas concepções profissionais e em todos os âmbitos que se disporem a colaborar com a presente pesquisa, e também no intuito de que revivam e reflitam sobre as suas próprias experiências no sentido de proporcionar sua autovalorização e autoafirmação.

Resultados Esperados

Ao buscar responder o problema de pesquisa que objetiva compreender: *Como se configuram e se expressam saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos subjacentes à docência de professores preceptores e egressos do Programa de Residência Pedagógica em Química, ao relatarem o ensino que realizam na Educação Básica?* Será possível alcançar através das narrativas dos participantes da pesquisa reflexões sobre o processo formativo inicial de professores de Química da UFMT - em especial dos egressos que participaram do PRPQ e preceptores - e sobre a base de conhecimentos necessários a atuação docente.

A renovação da compreensão do que seja ensinar Ciências está atrelada ao abandono de padrões que sejam reducionistas, havendo a necessidade de considerar

uma visão ampla e complexa da realidade e identidade de cada indivíduo. Neste sentido, Morin (2015) difunde o paradigma da complexidade, ressaltando que cada indivíduo pense de maneira complexa, admitindo possíveis oposições, tendo em vista que o universo precisa de equilíbrio, mas também de desequilíbrio, o que desencadeia novos feitos para posteriormente proporcionar uma reorganização, mais complexa.

Considerando a complexidade de cada indivíduo, as narrativas possibilitarão identificar os Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdos Químicos que subjazem à docência dos preceptores e egressos da primeira equipe da RPQ da UFMT e ainda se existem obstáculos epistemológicos relacionados a atuação docente desses profissionais, ao trabalharem com os conceitos químicos na Educação Básica, de acordo com a perspectiva de Bachelard (1996).

Assim, acreditamos que esses resultados podem apontar para as ações desenvolvidas na RPQ da UFMT que geram possibilidades para as professoras da educação básica (preceptoras) refletirem sobre sua prática e ainda incorporarem os saberes da base de conhecimentos necessários a atuação docente, que porventura não tenham disso incorporados durante a formação inicial.

Considerações Finais

A presente pesquisa almeja contribuir para a compreensão dos saberes e da prática de professores de Química das séries relativas ao Ensino Médio, através das experiências vividas por esses professores articulada à sua práxis docente, e com isso fornecer aos docentes, dessa área de atuação em especial, aportes teóricos para o enriquecimento de seu próprio processo de formação profissional.

Esta pesquisa ainda pode trazer contribuições para a Educação em Ciências sobre o viés da epistemologia da prática profissional, abordando o conjunto de saberes utilizados por esses profissionais em sua atividade profissional docente e o que é necessário para desempenhar com excelência todas as suas tarefas.

A articulação entre os saberes curriculares, disciplinares, experienciais, dentre outros, é indispensável para o desenvolvimento profissional docente e também para a construção da sua identidade enquanto profissional. Os saberes articulados um ao outro conduzirão o docente a um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática,

possibilitando uma autoavaliação na sua atuação, e condições de melhorias sobre possíveis lacunas.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, Philippe et al. (Orgs). *Formando Professores Profissionais*. 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.

BRASIL. Programa de Residência Pedagógica. Brasília-DF, 2018 Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 22 de março de 2021.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações / Revisão Teórica de Ana Maria Pessoa de Carvalho* – 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. 3. ed – Porto Alegre: Penso, 2014.

FAUSTINO, N. J. P.; COSTA, M. E. S.; GOMES, R. A.; COSTA, A. M. V.; GOMES, A. V. C. Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências da Natureza no 9º Ano do Ensino Fundamental da EEF Alba Maria de Araújo Lima Aguiar no Município de Camocim CE. In: Kelly Cristina Compones (org). *A interlocução de saberes na formação docente*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 101-109.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença*. 2000. 273 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MILARÉ, T. A.; FILHO, J. P. A. Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano. *Química Nova na Escola*. São Paulo, v 32, n 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/hsCDP>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*. Rio de Janeiro, ano XXII, nº 74, p. 1-16, 2001. Disponível em: <encurtador.com.br/rFMNT>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RIBEIRO, M. T. D.; GONÇALVES, T. V. O. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. *Thema*. n. 3, v. 15, 2018.

RIBEIRO, M. T. D. *Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos pelos professores egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMT*. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), REAMEC, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SHULMAN, L. S. Conhecimento ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/bcuFO>. Acesso em 31 jul. 2020.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Havard Educational Review*, n. 01, v. 57, 1987, p. 1-22.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, n. 02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org). *O ofício de professor de história, perspectivas e desafios internacionais*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, A. *A Prática Educativa Como Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Capítulo 6

**LETRAMENTOS, LETRAMENTOS
MÚLTIPLOS,
MULTILETRAMENTOS,
MACROLETRAMENTOS E
PANLETRAMENTOS**

Simone de Sousa Naedzold

LETRAMENTOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, MULTILETRAMENTOS, MACROLETRAMENTOS E PANLETRAMENTOS¹

Simone de Sousa Naedzold

(Unemat-Cáceres; SEDUC-MT) – snaedzold60@gmail.com

Graduada em Letras Línguas Portuguesa e Espanhola e Literaturas de Línguas Portuguesa, Brasileira e Espanhola pela UFSC, Florianópolis, SC; Especialista em Didática pela UNIC, Sinop, MT; Mestre em Letras - Linguagens e Letramentos pela Unemat, Sinop, MT e Doutoranda em Linguística - Estudos de Processos Discursivos, Unemat, Cáceres, MT; Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, SEDUC, MT.

Resumo:

O presente artigo é parte do resultado de pesquisa a nível de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso e a mesma foi realizada entre os anos de 2016 e 2018 em Sinop, Mato Grosso, Brasil, sobre a aprendizagem, os letramentos dos estudantes do Ensino Fundamental II em Escola Estadual. Os objetivos eram aliar a formação continuada de professores ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas que possam ser aplicadas em sala de aula e perceber se e como as tecnologias digitais influenciam no processo de aprendizagem dos estudantes que se encontram entre 13 e 14 anos. Neste texto, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre alfabetização, letramento; letramentos múltiplos; multiletramentos; letramentos digitais, móveis, impresso; macroletramentos; panletramentos e suas diversas características. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Rojo (2012, 2009); Soares (2014, 2016); Barton e Lee (2015); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); Candlin e Hadfield (2016) entre outros. Conclui-se que os processos de ensino e de aprendizagem através das diversas formas de letramentos aliadas à formação continuada de professores pode promover mudanças significativas na educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramentos. Panletramento. Formação Continuada. Tecnologias Digitais.

¹ Este texto, com leves adequações, é um capítulo de minha dissertação, defendida em 2018 e orientada pela professora Doutora Leandra Ines Seganfredo Santos, sob o título de **Produção textual com uso de gêneros *memo* e *fanzine* no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cul9s3KSkZhZ6wPrhjObeovp2cXU4GjB/view>. Acesso em: 30 jul. 2020.

1 Introdução

A nossa era é a era do instantâneo, do tudo-agora-já e passa-para-frente. É a era das aprendizagens vazias, cheias de complexidades. O desenvolvimento de diversas tecnologias, principalmente digitais, possibilitadas pelo acesso à *Internet*, nos mostra que as sociedades e as pessoas estão em constantes mudanças e não há muito tempo para pensar se essas mudanças são boas ou ruins, porque quando paramos para analisar, o que estamos analisando já se modificou e estamos em outra fase de desenvolvimento.

Imerso neste meio está o processo educacional, que busca além de um lugar seguro neste mar de informações, *posts*, *memes*, mensagens de todos os tipos, mudanças nas orientações educacionais que afetam diretamente o pedagógico. Nunca, na história da humanidade, tivemos tanto acesso às informações de todas as partes do mundo sobre os mais diversos assuntos, mas, por outro lado, nossos estudantes não conseguem se destacar em avaliações de ranqueamento. O que pressupõe que o acesso à informação não é sinônimo de aprendizagens.

A palavra letramento recebeu nos últimos tempos designações adicionais ou prefixos que aprofundam ainda mais a complexidade do termo ao passo que estipulam dimensionalidades diferenciadas. Assim, temos os letramentos impresso, digital, linguístico, móvel, geográfico, matemático ou numeramento, participativo, em pesquisa, em rede, intercultural, em hipertexto, hipermodal, em jogos, em informação, em filtragem, em codificação, em mídia, classificatório, remix, histórico, biológico, químico, físico, pessoal e ainda os multiletramentos, os macroletramentos e os panletramentos, que são nomenclaturas/termos que estamos lendo nos dias atuais.

Neste texto, faremos uma breve descrição das características dos seguintes termos alfabetização e letramento; letramentos digitais, impresso e móveis; letramentos múltiplos, multiletramentos e macroletramentos; panletramentos.

2 Alfabetização e letramento

Diante desta realidade, nós educadores, professores da educação básica, principalmente, nos perguntamos: por que nossos estudantes não vão bem nestas provas aplicadas por órgãos estaduais como Adepe-MT; federais como Prova Brasil, Provinha Brasil, ou internacionais como Pisa?

Rojo (2012, p. 28) realizando uma macroanálise sobre o processo de acesso, permanência à educação básica e aprendizagem dos estudantes, nos ajuda a compreender melhor esta situação e afirma que

[...] embora haja acesso, não há permanência e que há gargalos nas séries iniciais de ciclos e nas séries-diploma, tanto no ensino fundamental II como no ensino médio. Essa população que conquistou o acesso, ainda não conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração. E isso significa outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino em geral tem alcançado no Brasil.

As mudanças pedagógicas, por mais significativas e coerentes que sejam, ainda balançam muito e não dispõem de estruturas formais adequadas como livros didáticos e formações de professores, para fundamentar procedimentos metodológicos e inovações curriculares que possam realmente fomentar e assegurar a aprendizagem de professores e estudantes envolvidos no sistema educacional.

O que temos presenciado nos últimos dez anos (2007-2017) são discussões em torno a novas tecnologias e uma busca incessante por teorias que possam auxiliar estas mudanças educacionais. Neste campo, tem se destacado as teorias referentes a diversos tipos de letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, macroletramento e mais recente panletramentos.

A discussão sobre a elaboração de um conceito mais claro e abrangente de duas palavras muito importantes no campo da educação: alfabetização e letramento é que promoveu e promove muitas pesquisas sobre o tema e uma infinidade de livros e artigos publicados em várias partes do mundo, todos os dias.

Barton e Lee (2015, p. 11-12) referindo-se às mudanças impulsionadas pelas tecnologias, indicam que “Agora é mais aceito o fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais”.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, buscamos em Soares (2014) subsídios para fundamentar nossas afirmações, considerando que esta pesquisadora foi uma das

primeiras brasileiras a falar sobre alfabetização e letramento. Deste modo, a autora (2014, p. 47, grifos da autora), enfatiza que “**ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e escrever**” e “**LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita**”.

Estas diferenças entre os dois termos são importantes porque começam a marcar um trilho no caminho de outros termos que viriam a ser discutidos nos anos seguintes. Lembrando que a primeira edição “Letramentos: um tema em três gêneros” de Magda Soares é de 1998. Portanto, fechando, em 2018, 20 anos e suas definições dos conceitos referidos ainda são usados como referências básicas e essenciais.

Ainda referindo-se a esses dois conceitos, Soares (2014, p. 47, grifos da autora), afirma que “O ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Soares (2016, p. 29, grifos da autora) ao se referir ao termo letramento, infere que este é composto de duas facetas em sua composição: a interativa e a sociocultural e afirma que

[...] a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e de compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.

Ao compararmos as definições de Soares ([1998] 2014, 2016) sobre letramento, observamos que a autora agora é mais específica. Letramento não é apenas “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, mas possui facetas interativas e socioculturais que alargam sua abrangência. A exposição deste novo pensar de Soares (2016), vai além do conceito de letramentos múltiplos de Rojo (2012) e se aproxima dos multiletramentos do New London Group (1996).

3 Letramentos digitais, impresso e móveis

Segundo Candlin e Hadfield (2016, p. 10), no prefácio do livro “**Letramentos Digitais**” de Dudeney, Hockly e Pegrum

O impacto das novas tecnologias sobre a aprendizagem linguística é enorme e muda o tempo todo, exigindo tanto dos educadores quanto dos estudantes a aquisição de novas habilidades e estratégias para eles poderem ter acesso ao potencial que essas ferramentas lhes podem oferecer.

A fala desses autores nos faz repensar a seguinte situação: quando falamos em aprendizagem escolar não estamos somente nos referindo aos estudantes. Ela abrange toda a estrutura e sistemas escolares, e neste contexto estão inseridos os estudantes, os professores, os coordenadores, os diretores, os secretários de estado de educação, enfim, os gestores da educação. A diferença é que professores, coordenadores, diretores mesmo estando inseridos no processo educacional não fazem avaliação ranqueada.

A pesquisadora italiana Erstad (2008, p. 04) já afirmava em 2008 que “Em muitos países do mundo (Nova Zelândia, Hong Kong, Escócia, Finlândia, Noruega) letramento digital é agora considerado uma área de competência essencial nos currículos escolares”².

Se o “letramento digital” é uma “competência essencial” então devemos proporcionar aos professores e estudantes atividades, ações e procedimentos que os ajudem a entender e usar de forma útil e promover através dessas ações a construção de conhecimentos necessários para que todos possam ter letramento digital.

Porém, a expressão letramento digital pode gerar confusões, Silveira (2001, p. 33) afirma que “Não basta levar computador para a escola” e esta é uma verdade básica, pois computadores por si só não educam, não promovem o letramento digital e este autor (*idem, ibidem*) completa que “É preciso discutir seu uso didático-pedagógico e buscar incorporá-los ao processo de ensino e de aprendizagem”, e isso é possível com a formação continuada de professores no âmbito da escola e em cursos de mestrado, doutorado.

É fato que a nossa formação universitária, aquela que nos possibilitou a licenciatura necessária para atuar em sala de aula, não nos formou didática e pedagogicamente para trabalharmos com as tecnologias digitais com o objetivo de

² Tradução livre realizada do Italiano pela autora.

fomentar as aprendizagens dos estudantes, mesmo porque os professores universitários também não tinham esses letramentos. Porém, como estamos imersos neste mar de informações, não podemos deixar que nosso barco navegue conforme a maré.

As realidades mudam. Das cartas, passamos aos *e-mails* e dos *e-mails* às mensagens por *WhatsApp* e esta é a nossa realidade.

O contato com as tecnologias digitais, principalmente, não é uma opção. Qualquer atividade que vamos fazer, nos dias atuais, de pagar contas a viajar pelo mundo, as tecnologias digitais estão ali, dando o suporte necessário para que essas atividades sejam realizadas com sucesso e sendo atualizadas a cada momento por seus criadores. São frágeis enquanto sistema? Sim! Porque a maioria dos comandos depende de energia elétrica e de disponibilidade de *Internet* que são distribuídas através de fios/torres/cabos, e qualquer pane em um ou em outro ou nos dois faz com que o “sistema caia”. Além, é claro, de outros imprevistos.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17, grifos dos autores) “*Letramentos digitais* [...] [são] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Deste modo, desenvolver letramento digital é um processo natural, porque não temos muitas alternativas, pois, segundo Silveira (2010, p. 65) “A tecnologia de comunicação em rede está sendo usada, reconfigurada e assimilada em ritmo crescente pelas diversas culturas”.

Coadunamos com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) quando afirmam que os letramentos digitais são “habilidades individuais” porque não é uma capacidade que possamos delegar a outros. Ela deve ser construída no interior do nosso cognitivo e aplicada por cada um conforme sua aprendizagem. É social porque somos seres sociais, porque vivemos em grupos necessitamos comunicar e por isso o *WhatsApp* é uma ferramenta digital tão viciante e útil atualmente. Quando se compreende que é possível conversar com alguém que está a mais de três mil quilômetros de forma instantânea e a sensação é a de presença, isso gera uma tranquilidade grande e a necessidade de conversar com as pessoas sobre diversos assuntos que a distância anteriormente impedia.

Esse uso individual e social do letramento digital pode ser ampliado para as muitas atividades que realizamos, principalmente no campo educacional. Não permitir ou impedir, de algum modo, que nos tornemos letrados digitais é uma forma de interferir em nossas práticas sociais. Tanto educadores, de modo geral, como estudantes precisamos aprender a fazer uso de modo consciente dos recursos digitais e a usá-los a nosso favor. “Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias”, afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19).

Os contextos escolares, com relação ao acesso e ao uso efetivo de tecnologias, estão a cada dia mais longe de sua efetividade para uso dos estudantes. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19) afirmam, ao notarem a mudança de laboratório para aparelhos que são dos próprios estudantes, que “Em contextos educacionais altamente tecnológicos, temos a clara tendência de desmonte de laboratórios de informática fixos”.

Neste sentido, observamos que mesmo em escolas em que não haja “contextos educacionais altamente tecnológicos”, os laboratórios estão perdendo suas funções, porém, ao contrário das afirmações desses autores (2016, p. 19, grifo dos autores) de que “em vez disso, usar *laptops* e dispositivos móveis portáteis, que, na maioria das vezes, são propriedades dos alunos e não das instituições”, computadores dos laboratórios não estão sendo substituídos por nenhuma outra ferramenta tecnológica.

Mesmo que muitos estudantes possuam celulares e tenham acesso à *Internet*, as escolas os proíbem de usá-los, e um dos motivos é a falta de formação dos educadores, pois não há atividades planejadas com o uso das tecnologias, e também porque as escolas, em virtude do custo, não dispõem de *Internet* para acesso no desenvolvimento de atividades por professores e estudantes. Muitas delas nem sequer possuem *Internet* para uso rotineiro dos professores, coordenadores e gestores, como por exemplo, para realizar lançamentos de diários eletrônicos e a conferências dos mesmos no sistema. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19) inferem que é necessário o trabalho com letramentos digitais “[...] para ajudar a eliminar a muralha global em termos de acesso digital”.

Henry Jenkins e seus colaboradores (2009, p. 29), citados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23) afirmam que “Antes de os estudantes poderem se engajar na nova cultura participativa, eles têm de ser capazes de ler e escrever”. Essa fala de

Jenkins nos faz retornar as definições de alfabetização e letramento de Soares ([1998] 2014) e Dudeney, Hockly e Pegrum (*idem, ibidem*) acrescentam que “Esquece-se facilmente que a maior parte da comunicação digital ainda depende da linguagem escrita”.

Assim, o **letramento impresso**, que é a “[...] habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências de leitura e escrita” se faz necessário para que não haja lacunas de letramento. Neste sentido, para Rojo (2009, p. 52) “[...] um dos papéis importantes da escola [...] é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”.

Outro tipo de **letramento** muito comum é o letramento **móvel**, que se dá principalmente pelo acesso à *Internet* móvel. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31, grifos dos autores)

Letramentos móveis: habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo as habilidades de se orientar no espaço da *internet das coisas* (onde a informação dos objetos no mundo real está integrada à rede) e da *realidade aumentada* (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).

Os letramentos digitais, impresso e móveis são os que mais estão em voga neste momento em todos os âmbitos sociais.

4 Letramentos múltiplos, multiletramentos e macroletramentos

Nas pesquisas científicas destes últimos dez anos, observamos que os termos **letramentos múltiplos** são encontrados em vários livros e artigos. Mas, qual é a diferença entre letramentos e letramentos múltiplos?

Leite e Botelho (2011, p. 02, grifo das autoras), afirmam que “[...] mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abarca melhor essa complexidade é **letramentos múltiplos**”. Já para Rojo (2012, p. 13),

letramento múltiplo aponta “[...] para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”.

Para Rojo (2009, p. 108-109, grifos da autora).

O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas de letramento* que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Ao mesmo tempo em que o conceito de letramentos múltiplos vai se modificando, outros conceitos vão aparecendo. A palavra “multiculturalidade”, por exemplo, nos remete ao **multiletramento**. E, segundo Rojo (2012, p. 13),

[...] o conceito de multiletramento [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Multiletramentos é um conceito criado pelo New London Group (1996) que segundo Rojo (2013, p. 14, grifos da autora)

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramentos contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 30) nos falam dos **macroletramento** que definem como “[...] um letramento inspirado em vários outros – e envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras”. Este conceito é muito interessante porque nos faz criar um campo cognitivo ainda maior que letramento.

5 Panletramento

Cada conceito criado, modificado, realocado em outros textos vai se modificando e à medida que lemos vamos construindo novas sinapses, novas redes de

comunicação neuronal e este processo não vai ter fim, porque estamos numa sociedade altamente tecnológica.

Este contexto fez emergir um novo termo: panletramento. Esta palavra tenciona acionar todos os processos de construção e todos os conceitos de todas as disciplinas que tantos os estudantes quanto os professores ou quaisquer outras pessoas formaram até o momento para a apreensão de um assunto desconhecido ou não. O letramento matemático se une com o linguístico e forma ou fortalece um novo, o digital, por exemplo, mas aquele letramento matemático continua em construção, o linguístico também continua em construção assim como todos os outros que estão em desenvolvimento. E neste sentido, podemos observar que muitos teóricos atuais ora usam o termo letramento/letramentos, multiletramento ou multiletramentos, letramento múltiplo/letramentos múltiplos mostrando que os termos ainda estão em processo de construção, por mais que novos termos estejam surgindo no meio social.

E, à medida que haja a necessidade de se construir um novo conhecimento, vários letramentos que estão construídos ou em construção são acionados e esses conhecimentos/letramentos já modificados e interrelacionados modificam o novo e continuam a se modificar. Deste modo, sempre será uma nova construção, individual e coletiva, entre dois ou vários letramentos que se fortalecem/modificam para poder construir um novo.

O panletramento se manifesta quando, a partir da leitura de um texto em qualquer formato ou suporte construímos mentalmente relações conceituais com os outros conhecimentos que já elaboramos e à medida que nós mesmos vamos proporcionando a interação do que sabemos com o novo vamos construindo novos conhecimentos. Esse processo mental aciona todos os nossos letramentos previamente construídos ou em construção, elabora, seleciona, relaciona conhecimentos necessários para compreender o assunto que se está sendo lido pela primeira vez, descarta o que não interessa, interfere para a produção de novos conhecimentos. Nesse movimento, novos conceitos vão se formando, elaborando, reelaborando em nosso cérebro de maneira *a priori* multidimensional e *a posteriori* unidimensional e forma o novo conhecimento e novamente se mistura com os demais e tudo recomeça. Nesse espiralado processo de construção de novos saberes usamos todos os conhecimentos que já temos construído sejam eles semânticos sintáticos morfológicos, fonológicos, lexicais ou discursivos e, ao mesmo tempo, que

modificamos, construímos um novo conceito, aqueles que usamos para tal continuam em processo de elaborações e reelaborações.

6 Conclusão

Muitos pesquisadores em diferentes Universidades realizam estudos que versam sobre o uso das tecnologias digitais aliadas aos letramentos e como a Formação Continuada de Professores pode fomentar esse processo de aprendizagem seja dos estudantes dos ensinos fundamental e médio seja dos universitários. A 'pedagogia' dos letramentos se mostra muito receptiva e influencia as metodologias que produzem conhecimentos e, o mais importante, fazem com que todos os envolvidos no sistema educacional aprendam. Falar de letramento é falar de inovação, de adequação às novas perspectivas educacionais e a Formação Continuada, neste momento, é fundamental. São os diversos letramentos que fundamentam as metodologias ativas e que possibilitam a participação dos estudantes de forma lúdica e responsável e que potencializam a progressão da aprendizagem.

7 Referências

- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- CANDLIN, Chris; HADFIELD, Jill. Prefácio. *In*: DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- ERSTAD, Ola. La digital literacy nella scuola: l'esperienza norvegese. **Italian Journal of Educational Technology**. v. 16. n. 1, 2008. Disponível em: <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/332/265>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Minas Gerais: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. v. 10, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria da era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Ambivalências, liberdade e controle dos ciberviventes. *In*: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010. Disponível em: <http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/files/003samadeu.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

**O QUE VOCÊ FEZ NA ESCOLA
HOJE? NADA SÓ BRINCAMOS!**

Kelen A. Galvão Pinheiro

Jaqueline Sandra Diel

Sandra da Conceição Donato

O QUE VOCÊ FEZ NA ESCOLA HOJE? NADA SÓ BRINCAMOS!

Kelen A. Galvão Pinheiro

Professora da Rede Municipal de Sinop / Mestranda em Educação (PPGE/UFMT)

galvakelly@gmail.com

Jaqueline Sandra Diel

Profª Msª da Rede Municipal de Sinop

jaquelinesandradiel@gmail.com

Sandra da Conceição Donato

Profª Msª da Rede Municipal de Sinop

sandra.donato@hotmail.com

Resumo: O trabalho proposto é resultante de pesquisa de cunho teórico, no qual visa evoluir em pensamentos e reflexões acerca do brincar nas escolas de educação infantil. Objetiva-se expandir a compreensão sobre a importância do brincar na infância como maneira de se expressar e como metodologia de trabalho para que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa. É comum as crianças que já dominam a linguagem verbal, contarem a seus pais quando questionadas sobre o que fizeram na escola, dizerem que não fizeram nada, apenas brincaram. O brincar na escola infantil, por muitas vezes é encarado pelos pais e sociedade em geral, como uma atividade sem importância e realizada para preencher o tempo, porém sabedores da importância do ato de brincar, buscamos expandir o pensamento que esse é um ato fundante no desenvolvimento infantil. É imprescindível a reflexão e problematização sobre o brincar na educação infantil com toda a comunidade escolar, inclusive partilhar desse pensamento com os professores de todas as etapas. Nos auxiliam no estudo autores como Winnicott (1965), Maluf (2012), Kishimoto (2017), entre outros.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Educação infantil, documentação, registro.

1 Introdução

“O que você fez na escola hoje? Nada, só brincamos.” Essa é uma frase que nós professoras da educação infantil ouvimos corriqueiramente quando as crianças se despedem, viram as costas e caminham rumo a suas casas com seus pais ou responsáveis.

A brincadeira está presente desde o início da vida humana. O bebê desde que nasce, já é imerso num mundo cheio de significados e palavras que na maioria das vezes o envolve para dizer o quanto é amado e bem-vindo aquela família. A brincadeira começa tímida no jogo das palavras e depois conforme o bebezinho vai crescendo ela também ganha proporção e um espaço considerável na vida da criança e no ambiente familiar. Brincar é um elemento fundante para o estreitamento da relação de pais e filhos.

Sabe-se que o brincar é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente, Maluf (2012) diz que o brincar é a comunicação e expressão, associando o pensamento e ação; é um ato instintivo e voluntário; além de uma atividade exploratória que permite que o sujeito aprenda a viver e não apenas um mero passatempo como muitos acreditam ser, sem contar ainda que ajuda significativamente as crianças em seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Winnicott (1965), “coloca o brincar como uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e externa”. Maluf (2012), diz que “nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e torna-se capaz de participar de seu contexto e perceber-se como um ser no mundo”.

Sabe-se que as famílias muitas vezes, em sua grande maioria não tem compreensão teórica sobre a importância da brincadeira e o brincar na vida e no desenvolvimento das crianças, cabendo assim, a nós professoras/es, re/significar essa importância, dando um lugar de destaque em nossa prática diária.

Resgatar algumas brincadeiras para serem feitas em família, nas reuniões escolares, visitar as memórias familiares a partir de fotos, desenhos seria uma, entre tantas opções e possibilidades para trazer a tona a importância pessoal e social que o brincar teve para cada ser em sua própria vivência.

É fundamental garantir que a brincadeira seja contemplada diariamente nos planejamentos da educação infantil. Desde os bebês até as crianças maiores de cinco anos precisam desfrutar do direito de brincar e que isso aconteça fundado em intenções planejadas e documentadas, para que num futuro breve as próprias crianças se beneficiem das memórias criadas na infância.

AS CRIANÇAS TÊM DIREITOS? SIM

*[...] Descer do escorregador
fazer bolha de sabão,
sorvete, se faz calor,
brincar de adivinhação. [...]*

Ruth Rocha - poema "O direito das crianças"¹

Sim, a conquista dos direitos das crianças é fruto de uma luta histórica. Inauguramos essa sessão com um poema de Ruth Rocha, uma das escritoras infanto-juvenil mais re/conhecida nacional e internacionalmente por suas obras marcantes sobre questões e indagações peculiares da infância. Ao longo de vinte e uma estrofes ela poeticamente discorre entre tantos direitos das crianças, os de ter um lar, cama quentinha, saúde, educação e claro a brincadeira.

Lendo a poética questionadora de Rocha, podemos refletir e pensar por um momento, será que todas as crianças usufruem desses direitos da mesma maneira? Quantas crianças podem dormir seguras sob um teto e ter uma boa refeição ao despertar? Quantas crianças podem brincar, fazer bolha de sabão, tomar um sorvete

¹ acesso em 29/09/20 <http://pedagogiccos.blogspot.com/2018/10/o-direito-das-criancas-ruth-rocha.html?pref=pi>

nesses dias de calor para se refrescar? Sabemos que a rua é a sua casa, e o papelão é sua cama, a vida tem sido sua escola e suas brincadeiras acontecem nos semáforos entre uma limpada e outra de carros. Às vezes a resposta está, como diria Marina Colasanti (2012) no “a gente se acostuma” sem dever. Faz-se necessário conhecer a luta histórica que as crianças vêm galgando durante anos para que seus direitos sejam de igual maneira usufruídos, para que assim, quem sabe se ganhe mais adeptos e desacostumados às injustiças sociais e desigualdades.

Durante anos a criança viveu à margem da sociedade é vista apenas como um adulto pequeno. A história brasileira da infância, coloca a criança em dois grupos distintos, as ricas, oriundas da coroa portuguesa e as pobres, filhos dos escravos que colonizaram nossa nação. Durante muito tempo foi vista, como miserável e marginal sendo assim discriminada por sua cor, raça, e classe social e deixada à margem, sem desfrutar dos benefícios dos filhos da coroa.

Guimarães (2017), em seus escritos relata claramente como historicamente foi marcada a distinção entre as classes no Brasil.

Os filhos de escravos, chamados de crias e moleques, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais. Aspectos representativos da divisão de classes e das diferenças sócio-econômicas que caracterizavam o tipo de atendimento a elas dispensado. GUIMARÃES, 2017, p. 86)

Durante muitos anos esse foi o retrato da infância brasileira. O cenário começa a mudar quando então conseqüentemente após a Revolução Industrial, a mulher passa a ocupar lugares nas fábricas e indústrias, pressionando dessa maneira o governo a abrir creches e escolas que pudessem abrigar suas crianças enquanto elas trabalhavam. Desta feita, muitos foram os movimentos sociais pressionando politicamente o governo para que criassem políticas de atendimento às crianças e suas mães.

As crianças têm em 1959, pela primeira vez, garantido muitos direitos na publicação da “Declaração dos Direitos das Crianças”, inclusive o direito a brincar e divertir-se como descrito no princípio 8º: “A criança terá ampla oportunidade para

brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1959²).

Em 1988, a partir da publicação da nova Constituição Federal, tem-se oficialmente garantido o direito de todas as crianças a frequentarem a escola, desvinculando-o do direito apenas da mãe trabalhadora. Agora a oferta da escola passaria a um dos deveres do Estado, devendo este manter todos os direitos das crianças devidamente assegurados, inclusive na ocasião, a escola passa a ser fortemente considerada principal instituição de cuidado e educação e essa concepção vincula esses dois elos, reconhecendo assim que o processo educativo dá-se por meio desses princípios básicos que mais tarde passaria a ser considerado indissociável, o cuidar e o educar.

Durante toda uma trajetória de luta, por uma educação infantil de qualidade, têm-se em 2010 a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixando normas para o atendimento e elaboração das propostas curriculares para as escolas da infância. Esse documento, (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) trazem em seu artigo 4º, uma concepção de criança que é viva, capaz e potente em suas ações e criações:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010 p.12)

Nessa perspectiva, pauta seu currículo em dois eixos centrais, as interações e brincadeiras que passam a compor oficialmente o currículo das escolas infantis. Desde então as propostas pedagógicas, foram re/pensadas para promover experiências significativas para as crianças a partir de brincadeiras e interações, com o meio, com o outro e consigo mesmo. De acordo com as Diretrizes “as práticas pedagógicas que compõem a segue na proposta curricular da Educação Infantil

² <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>

devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas” (BRASIL, 2012, p. 15).

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Entendemos o brincar como direito garantido legalmente de todas as crianças, logo a brincadeira deve cercear todas as duas etapas da educação básica, tanto a infantil como a do ensino fundamental, onde as crianças têm muita necessidade de brincar para aprender. a brincadeira é a maneira mais lúdica de proporcionar o desenvolvimento das crianças.

Compreendemos por lúdico, a brincadeira que é capaz de transportar a criança para um mundo imaginário, onde ela brinca naturalmente revivendo cenas da vida cotidiana, resolvendo seus conflitos, pensando e questionando sobre suas dúvidas e inquietações. Assim, é pela brincadeira que a criança explora seu corpo, o ambiente que a rodeia, estimula sua criatividade, desenvolve autonomia, as linguagens, o pensamento, a concentração, adquire autoconfiança e toma iniciativa, tendo uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade. (Mitre e Gomes, 2004; Moura e Silva, 2005).

A brincadeira que acontece na escola se difere da brincadeira caseira, pois existe o que podemos chamar de intencionalidade pedagógica ao se brincar com as crianças na escola da infância. Quando se propõe brincar na escola, não é para passar o tempo, como muitos acreditam, e sim, para que as crianças possam se desenvolver enquanto seres, e desenvolvam suas habilidades a partir dessa prática.

A escolha das brincadeiras não acontece de forma aleatória, muito pelo contrário, elas se dão a partir de um planejamento feito pela professora que tem em suas mãos uma documentação a respeito do grupo de crianças que intervém. Desta maneira, como descreve Rau (2012), a ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos, sendo eles: o jogo; o brinquedo e a brincadeira. Onde se brinca e se joga para ensinamentos além dos escolares e sim ensinamentos

de vida, como parte da vida da criança, para o seu desenvolvimento integral. Daí tamanha importância do brincar na infância.

A prática pedagógica por meio da ludicidade não pode ser considerada uma ação pronta e acabada que ocorre a partir da escolha de um desenvolvimento de jogo retirado de um livro. [...] A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. [...] Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito. (RAU, 2012, p. 30-31)

Vygotsky (1989), já formulava ideias e afirma sobre a importância fundamental da brincadeira e, o jogo lúdico na formação cognitiva das crianças. O autor corrobora com o pensamento de que o aprendizado se dá através das interações e das brincadeiras, onde o jogo dos papéis desenvolvido durante estas ações, como por exemplo, onde as crianças brincam de professora e aluno, mãe e filha, motorista e pedestre, entre outras infinitas e inventivas experiências brincantes acontecem, as crianças desenvolvam determinados conhecimentos como capacidades para resolver conflitos vivenciados por elas próprias na realidade, atuando assim na zona do desenvolvimento proximal. Essa capacidade permite que as crianças exerçam os papéis escolhidos por elas nas brincadeiras e reproduzam seus valores e sua cultura, como no exemplo dado por ele mesmo, onde as regras ditam que só as mães podem colocar os filhos de castigo.

A brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. Seguindo a ideia de que o aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, como brincar de “mãe e filha” permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, ou seja, cria-se condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados ao exercitar no plano imaginativo capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura (só a mãe que pode colocar a filha de castigo), etc.(VYGOTSKY, 1989, *Apud* ARAGUAIA, 2018, p.157).

O autor evidencia (Vygotsky, 1997), que para a criança com menos de três anos, o brinquedo é algo muito importante e sério, pois ela ainda não separa o que é real do que é imaginário, e a separação brusca, pode ocasionar choro e desespero, o que se explica o fato de muitas crianças levarem seus bichinhos de estimação para a escola para se sentirem mais seguros e acolhidos, principalmente quando iniciam as

aulas. Para Winnicott (2019) essa fase é caracterizada pelo objeto de transição, onde a criança transmite para um objeto a figura materna. Já na idade pré escolar a criança começa a separar o que é real do que é fantasia, mudando também seu interesse pelas brincadeiras, passando a se interessar também pelos jogos de regras, tabuleiro, entre outros.

Piaget (1998), também contribuiu muito para a compreensão em relação ao desenvolvimento das crianças a partir das brincadeiras afirmando que os jogos são essenciais na vida da criança. Ele indica em seus estudos que desde muito pequenas as crianças se movimentam e brincam, desenvolvendo-se de acordo com cada fase e faixa etária e conforme vão crescendo podem progressivamente substituir as habilidades motoras adquiridas pelos símbolos para se satisfazerem e aprender brincando.

“(...) a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer desse estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos”. (1973, p.89)

Concordamos com o autor que as brincadeiras devem cercar os bebês que são muito inteligentes e tem muitas aprendizagens a desenvolver. Inúmeras, músicas com gestos, parlendas, engatinhar para fora e dentro de caixas brincando de esconder e achar, correr com cuidado, se banhar com água, imitando cenas de banho no cotidiano da vida, jogar bolinhas de diversos tamanhos aleatoriamente e com alvos específicos, entre outras possibilidades podem e devem permear os espaços de convivência dos bebês. Muitas vezes por serem ainda pequenas, essas crianças acabam sendo excluídas de muitas experiências, inclusive com crianças maiores, deixando assim de interagir e aprender e proporcionar aprendizagens.

Piaget (1973), descreve o período sensório motor da seguinte maneira “o período sensório motor é relacionado ao desenvolvimento mental que é iniciado a partir da capacidade de reflexo da criança e vai até quando a criança inicia a sua própria linguagem ou outros meios simbólicos para representar o mundo pela primeira vez”. Vejamos a partir dessa descrição, que as crianças aprendem representar o mundo

que as rodeia desde o momento que nascem, isso porque estão imersos num mundo cheio de linguagem. Podemos dizer que são banhados da linguagem desde o nascimento e a curiosidade de explorar o mundo pelo corpo é uma delas.

É comum nesta idade, os bebês entrarem em caixas, debaixo das mesas, de cadeiras, sentarem-se no chão de amontoando nos cantos, pois estão conhecendo os espaços, identificando-os. Promover passeios pela escola, brincadeiras ao ar livre, contato com a natureza, explorar diferentes ambientes o ajudará muito nos próximos períodos em que irá construir significado e cognições futuras fundamentais ao seu desenvolvimento. Brincadeiras com músicas também fazem parte do repertório, gesticular mostrando conceitos e noções de abriu, fechou, fora dentro, abraço, beijo são experiências fantásticas e enriquecedoras aquisição e produção de cultura.

Após os dois anos Piaget, denominou o período pré-operatório ou simbólico, o que ganha espaço é jogo simbólico, a linguagem, a imitação como reprodução de modelo, o desenho, a imagem mental vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica. e para ele a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa se realiza pela imitação.

É característico desta fase o egocentrismo, facilmente aflorado nas brincadeiras, onde todos querem o mesmo brinquedo, existe uma resistência maior em emprestar do que tomar emprestado os pertences, nas brincadeiras sempre existe a necessidade ganhar, e o conflito nas escolhas dos papéis a serem exercido são evidentes. Por tanto assentimos com o Piaget, quando diz que os jogos são essenciais na vida criança. Energia é o que não falta para as crianças nessa idade, é comum dizermos que “parecem que não se cansam nunca”, e é evidente que se cansam, porém a necessidade de brincar é maior que todo o cansaço.

As crianças precisam experimentar a boniteza da vida e da infância, através de seus corpos que falam o tempo todo em se movimentar. Experimentar correr pra trás, andar deitado, achar coisas de olhos vendados, andar descalço em um dia ensolarado e logo de molhar num chuveiro improvisado.

As brincadeiras da infância fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças. Brincadeiras de mercadinho, consultório médico, dentista, feira, fazer bolo, escrever no chão com giz branco, desenhar com pincel e tinta, com canetas, lápis, canetões, compõe um universo imaginário rico em aprendizagens. é fundamental que as crianças tenham contato com números e letras pelas brincadeiras, onde tudo

letramento tem significado pra ela e não sejam submetidas a escritas mecânicas sem reflexões.

As brincadeiras que envolvem o corpo são legítimas para compreender seu funcionamento, o cuidado com o corpo a partir de brincadeiras como banhar bonecas, instigar o cuidado com as unhas, replicando um salão de beleza em sala pode também aprimorar cada vez mais a coordenação motora das crianças. Escovar os cabelos, fazer penteados melhora a autoestima e embeleza “os clientes” do salão, brincar com dinheiro de mentira, auxilia na compreensão matemática monetária, a venda e compra de produtos em feiras, restaurantes, postos de combustíveis fictícios e promove o faz-de-conta onde as crianças podem resolver seus conflitos e se desenvolverem integralmente.

O último e não menos importante estágio abordado, é descrito por Piaget como Operatório Concreto que vai dos sete aos doze anos. Nele a capacidade cognitiva da criança torna-se operatória, o pensamento egocêntrico é substituído pelo pensamento operatório. As crianças conseguem ordenar, agrupar, sequenciar coisas, por cores, tamanhos.

Nesse momento também brincam muito com jogos de regras, pois já conseguem segui-las e criar regras para seus jogos e brincadeiras. O sentido moral e de valores também começa a fazer parte de suas atitudes, em sala de aula e nas brincadeiras. É muito importante que as brincadeiras englobam noções de quantidade, tempo, tamanho, forma, espessura, distância de maneira concreta para que haja o entendimento abstrato.

Sem sombra de dúvidas a brincadeira se faz necessária como elemento fundante no dia a dia da rotina nas escolas de educação infantil. Além de proporcionar uma aprendizagem divertida e lúdica, verificamos com os autores que ela é essencial para o bom desenvolvimento cognitivo.

Em tempo, ainda que estejamos vivenciando um tempo em pandemia, o trabalho tem suas contribuições acerca das infâncias. Não podendo deixar de mencionar que as escolas permanecem fechadas, e assim, este texto foi pensado e escrito para uma escola aberta, com crianças correndo, barulhos, brincadeiras, aglomerações. Nesta perspectiva, novos escritos serão produzidos partindo deste olhar, todavia, com o enfoque de, o que fazer na escola, quando está fechada? e em casa? como reconfigura-se esse novo olhar? Ficam perguntas abertas para serem pensadas, pois, ainda estamos aprendendo a lidar com esse novo jeito de escola.

CONCLUSÃO

“Quando as crianças brincam”

Quando as crianças brincam
eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração.”
Fernando Pessoa

Pensar nas crianças, nos tempos de criança, suas criações e brincadeiras, é garantir este espaço de acordo com as teorias trazidas nas reflexões acerca do desenvolvimento e da infância. Podemos então, assegurar que é nas brincadeiras que as interações ocorrem, entre crianças e crianças, e crianças e adultos, como também, os espaços e as crianças.

O mundo das brincadeiras deve ser a garantia de uma infância vivida em seus tempos, o imaginário das crianças quando bem pequenas e pequenas, tem possibilitado a construção de narrativas e invenções que fazem parte do mundo das crianças. E, quando adultos, este imaginário acaba se restringindo muito. Deixar as crianças brincarem, não é de maneira nenhuma uma ação vazia. Ela tem suas reconfigurações ao pertencimento da criança. O que as crianças fazem na escola, tem reverberado em práticas alusivas quando os adultos compõem um olhar atento, trazendo estas brincadeiras como elementos de aprendizagem. O desenvolvimento das crianças está assegurado nestas ações, e as atividades realizadas na escola, por

vezes atreladas a dinâmicas fragmentadas, ainda é possível, a criança promover suas brincadeiras com outras crianças. Os tempos na escola estão interligados a rupturas que ainda precisam ser quebradas, todavia, as crianças são únicas e elas devem ter esse direito do brincar.

O brincar na escola apresenta ressignificações, que compartilham de elementos oriundos do desenvolvimento da criança. Suas interações com o meio estabelecem esta conexão. É necessário pensar em construir espaços para o brincar na escola, as crianças são crianças por pouco tempo, e este tempo não volta mais. Pensar dentro da perspectiva de Paulo Freire quando coloca que o não fazer nada já é alguma coisa, assim, a criança quando brinca, ela está produzindo em benefício próprio, está em construção. Logo, ela está fazendo alguma coisa e, cai por terra o chamam de que na escola da infância não se faz nada, ou só se brinca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil _____ <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> declaração dos direitos das crianças acesso em 30/09/2020

Mitre, R. M.A.; Gomes, R. (2004). **A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação da saúde.** Revista ciencia e saude coletiva.

Moura, E. W., & Silva, P. A. C. **Aspectos Clínicos e Práticos da Reabilitação.** São Paulo: Artes Médicas, 2005.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia:** Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

Piaget, J. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 1973.

**OS DESAFIOS DA
ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM TEMPOS DE
PANDEMIA DE UMA ESCOLA
PÚBLICA NA CIDADE DE
ARAPUTANGA – MT**

Celita Fernandes de Oliveira e Silva

Juliana de Andrade Boel Neves

Maria Madalena dos Santos

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE ARAPUTANGA – MT

Celita Fernandes de Oliveira e Silva

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. E-mail: celitavitoria@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7771405064424876>

Juliana de Andrade Boel Neves

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: Professora de Ciências da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. E-mail: juboel@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9008590804346398>

Maria Madalena dos Santos

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da UCB. Professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. E-mail: madaprof75@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5930670801473821>

RESUMO

Há um entendimento que a alfabetização e o letramento exigem alguns desafios para a sua efetivação, em aulas presenciais, visto que exigem técnicas e artimanhas que o professor alfabetizador desenvolve em sua prática docente e com o período da pandemia potencializou os desafios encontrados pelos alfabetizadores. O objetivo deste estudo foi investigar os desafios da alfabetização e letramento em tempos de pandemia na prática docente em uma escola na cidade de Araputanga – MT. Há um entendimento que a alfabetização e o letramento exigem alguns desafios para a sua efetivação, em aulas presenciais, visto que exigem técnicas e artimanhas que o professor alfabetizador desenvolve em sua prática docente e esse estudo busca caracterizar os novos desafios enfrentados pelos professores nesse período de

pandemia na busca da alfabetização e letramento. Essa pesquisa caracterizou-se de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, sendo realizada a coleta de dados por meio de questionário online. Neste sentido, foi possível perceber que adaptações foram necessárias e está sendo um grande desafio para os professores, e estudantes adequar-se a esta nova realidade de alfabetizar em tempos de pandemia. De um lado está o professor, com técnicas de ensino presencial, e do outro a criança que necessitam exclusivamente do auxílio de um adulto, sejam para fazer a conectividade com o professor, ou realização das atividades propostas. Para a realização da pesquisa, participaram 05 (cinco) professores da rede pública estadual, com o objetivo de analisar os relatos de experiência desses professores diante do atendimento aos alunos no período pandêmico.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Tecnologias digitais. Processo educativo.

ABSTRACT

The aim of this study was the investigation the challenge of literacy and literacy in times of pandemic in a public school in Araputanga city, Mato Grosso. There is an understanding that the literacy and literacy already demand some challenges for its effectiveness, in face-to-faces classes, since they demand techniques that the literacy teacher develops in his teaching practice in this study seeks to characterize the new challenges faced by teachers in this pandemic period in the search of literacy. This research is descriptive in nature with a qualitative approach and data collection is carried out through an online questionnaire. In this sense, it was possible to see which adaptations were necessary and it is being a great challenge for teachers and students to adapt to this new reality. On one side is the teacher, with classroom teaching techniques and on the other are the students in need of monitoring. Five public school teachers participated in this research, with the aim of analyzing the experience reposts regarding the assistance to students in this pandemic period.

Keywords: Literacy. Digital Technologies. Educational Process.

1. Introdução

Ao se pensar em uma aula dada para alunos do 1º ciclo de formação, de forma presencial, antes do período de pandemia, logo vem em nossa mente uma sala toda ornamentada, uma professora ou professor gentil, educado e carinhoso, preparado para recepcionar os alunos e orientá-los de forma adequada de acordo com suas necessidades. Lembrando que se fosse preciso, o professor (a) estaria ali, para pegar na mão e conduzi-lo no caminho da produção das primeiras letras do seu nome. Pois é, esse cenário atualmente, só está presente no imaginário. O carinho, dedicação e artimanhas do professor, ainda está presente nas aulas remotas, mas ficou para trás

as salas ornamentadas, a presença física, o olho no olho e o auxílio do professor para pegar na mão e ajudar a percorrer pontilhados na produção de cada letra aprendida. Os alunos da atualidade, são considerados nativos digitais, mas como utilizar a tecnologia e os recursos oferecidos por ela, sem ter desenvolvido a competência da alfabetização e letramento?

No dia 11 de março de 2020, a doença viral Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia (OPAS, 2020). A partir de então, o mundo se viu frente a um novo problema de saúde pública e teve que criar soluções de profilaxia, de forma a conter a proliferação do vírus e a reduzir o número de mortes. Uma dessas soluções foi o isolamento social, com o cancelamento de eventos e o fechamento de comércios e de escolas. Todos os setores econômicos, sociais e educacionais tiveram que se adaptar a essa nova realidade.

A legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), admite que os sistemas de ensino estaduais e municipais, coordenados pelas secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, podem, em situações emergenciais, autorizar a realização de atividades à distância para as escolas públicas e privadas, nos seguintes níveis e modalidades: Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial. Desde então, o ensino remoto foi uma ferramenta utilizada para dar continuidade aos trabalhos na Educação no período de isolamento social.

Para isso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc) disponibilizou aos estudantes da rede pública de ensino, a plataforma digital “Aprendizagem Conectada¹”. Trata-se de uma ferramenta para acesso a atividades que são disponibilizadas semanalmente aos alunos pelas escolas estaduais. Outra ferramenta criada durante a pandemia do Coronavírus foi a plataforma “*Teams*”, por meio da qual os alunos podem assistir a explicações do conteúdo e esclarecer dúvidas, mantendo, de forma remota e sem sair de casa, contato com todos os colegas e professores. Vale ressaltar que os alunos que são impossibilitados de participar das aulas pelo *Teams*, continuam seus estudos com atividades impressas. Para a utilização da plataforma como meio de ensino e contato com os alunos, está

¹ Disponível em: www.aprendizagemconectada.mt.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2020.

havendo a formação dos professores através dos Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), com início no final do mês julho e com termino previsto para setembro, totalizando 60 horas. A metodologia adotada para formação de aula invertida com materiais disponíveis na plataforma Aprendizagem Conectada, no ícone orientações para professores.

Em contexto geral, na educação o momento é desafiador, e quando o assunto é alfabetização e letramento de forma remota, é ainda mais desafiador ao professor, pois este processo é o alicerce na vida escolar da criança. A realidade vivida neste ano de 2020 pelo educador alfabetizador, é atípico, a prática pedagógica de alfabetização neste novo cenário, fazendo uso de meios digitais altera a estrutura escolar, a mudança do ambiente, da metodologia educacional, as formas de contato entre professor e aluno e principalmente as adaptações necessárias por ambas às partes – professor e aluno. Neste sentido, a proposta deste trabalho é verificar os desafios encontrados no atendimento aos alunos e as experiências vividas pelos professores alfabetizadores diante das adaptações tecnológicas,

Para o êxito do desenvolvimento deste trabalho, este estudo o foi dividido em três etapas: a primeira busca destacar os desafios enfrentados com a tecnologias digitais na prática docente da alfabetização e letramento; a segunda consiste no levantamento de dados fornecido pela escola, dos alunos com acesso à internet e os que estão conectados, em tempo real com os professores direto na plataforma.

O imaginário da sala ornamentada ainda continua, embora em um outro cenário que altera a estrutura escolar, a metodologia de ensino e as formas de contato do professor e aluno, distanciando os estudantes dessa realidade, e levando-os a outras formas de aprender. Isso nos remete a Moran, que diz que “a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, como novos participantes (atores), de forma contínua” (MORAN, 2007, p. 11). Essa nova forma de aprender nos coloca a refletir sobre como adaptar e estimular e ensinar os alunos de 1º, 2º e 3º do ensino fundamental, e os que estão iniciando e concretizado a alfabetização? Como garantir que a prática pedagógica venha de encontro com as dificuldades dos alunos? Quais as principais dificuldades encontradas para a efetivação da alfabetização na era digital?

Neste sentido, a proposta deste trabalho é verificar os desafios encontrados no atendimento aos alunos e as experiências vividas pelos professores alfabetizadores diante das adaptações tecnológicas,

Para o êxito do desenvolvimento deste trabalho, este estudo foi dividido em duas etapas: a primeira busca destacar os desafios enfrentados com as tecnologias digitais na prática docente da alfabetização e letramento; a segunda consiste no levantamento de dados fornecido pela escola, dos alunos com acesso à internet e os que estão conectados em tempo real com os professores diretamente na plataforma. Pesquisa realizada com cinco professores atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental, os levantamentos de dados fornecido pela coordenação da escola e por último a discussão dos resultados obtidos, que propõe uma reflexão diante da realidade encontrada. Paulo Freire (2003, p. 47) na obra “Pedagogia da Autonomia” nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Criar possibilidades é se adaptar ao meio em que está inserido e essas possibilidades são criadas após serem analisadas e ressignificadas.

1.1. Fundamentação Teórica: Alfabetização e Letramento na práxis pedagógica

Hoje vislumbramos que nossos alunos desenvolvam a vontade de entender e apropriar-se de conhecimento, e para isso o professor necessita adquirir uma postura na prática docente em acompanhar as mudanças tecnológicas, as informações recentes e ser um mediador do conhecimento do aluno. É sabido que uma das maiores riquezas de um país é a educação do seu povo e que uma boa educação começa nos anos iniciais com uma alfabetização de qualidade. Porém, esse processo de alfabetização que inicia -se nas escolas, muitas vezes tem tido um resultado de insucesso e defasagem, prejudicando a aprendizagem dos alunos. Na realidade a educação tem enfrentado grandes desafios em nivelar a aprendizagem dos alunos ao nível de escolarização no qual ele está inserido, contribuindo para a formação de analfabetos funcionais.

O professor organiza um ambiente alfabetizador, proporcionando ao estudante contato direto com a leitura e escrita de uma forma prazerosa, e não somente para codificar e decodificar sinais gráficos através da utilização de métodos de alfabetização, e somente depois ofereciam atividades de leitura e escrita de textos.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004, p. 24) afirma que:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (grifo da autora)

Os professores devem preparar um ambiente alfabetizador, onde todos possam ter contato direto com livros, preparados não só para ler, mas para entender o que ler, ou seja, alfabetizados e letrados. Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente se ensinava o aluno a codificar e decodificar, através da utilização de métodos de alfabetização, e só depois se ofereciam atividades de leitura e escrita de textos.

Soares afirma que:

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES,1998, p. 23).

Atualmente, o processo de alfabetização só tem sentido completo se o educador também inserir no ensino-aprendizagem o letramento, ou seja, propor um conjunto de práticas de construção de conhecimento que significam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, de exercícios de reflexões e competência da escrita. A alfabetização não precede o letramento, os dois processos podem ser vistos como simultâneos. O conceito de alfabetização compreende o de letramento e vice-versa. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, assim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. Neste sentido, Paulo Freire afirma que:

Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (1976)

Quando o professor compreende o universo de seu aluno e aplica todo o seu conhecimento com base na realidade, as práticas pedagógicas ajudando os alunos a refletirem enquanto aprendem e descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Sabe-se que um dos maiores desafios para o ensino aprendizagem é alfabetizar letrando:

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (LIRA, 2006, p. 44).

O professor alfabetizador precisa compreender que a alfabetização e letramento acontece mesmo antes mesmo do ingresso escolar. A escola é apenas um locus de letramento que se preocupam com a alfabetização, mas o letramento, como prática social, é adquirido na rua, no local de trabalho, na família, na igreja em outros contextos sociais. Através do saber adquirido, o conhecimento arduamente realizado deve ser mantido e assim o mediador faz as adaptações da língua escrita, valorizando o conhecimento prévio por eles conquistados. Para Soares (2004, p. 16):

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”.

Para uma pessoa se tornar letrada precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. A convivência em um ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer material que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso.

O professor alfabetizador além desenvolver metodologias e técnicas para trabalhar as habilidades e competências para que a criança seja alfabetizada e letrada, com o ensino a distância, também tem que ter o domínio das ferramentas digitais ao ensinar virtualmente, que é um grande desafio diante do novo. Almeida (2003), defende a ideia que ensinar em ambiente virtual ou interativo significa:

[...] organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno. (ALMEIDA, 2003, p. 335)

A era digital está cada vez mais presente na vida de todo ser humano e não é diferente nas escolas, mesmo com a precariedade no cenário educacional. Entretanto, para usar as ferramentas digitais, é preciso ter o domínio básico. Gómez (2015, p. 21) afirma que:

Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (GÓMEZ, 2015, p. 21)

Cabe ressaltar que o letramento se inicia a partir do convívio da criança as linguagens e sua interação com o material escrito, reconhecendo prática de leitura e da escrita no contexto social. Entretanto diante da realidade do distanciamento social Moran destaca que a quebra de paradigma exige mudanças profundas nas práticas de sala de aula, tornando-se um desafio para professores, alunos e gestores.

2. Método da pesquisa: um estudo sobre os desafios da prática docente e a conectividade dos alunos

Este trabalho com abordagem na alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem, identifica os desafios nestes tempos de pandemia através das aulas não presenciais, com os professores dos anos iniciais da Escola Estadual

Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, da cidade de Araputanga – MT, foi desenvolvido uma pesquisa descritiva, numa abordagem qualitativa e quantitativa e como procedimentos técnicos os estudos bibliográficos e de campo. A afirmativa pode ser corroborada com o posicionamento de Minayo (p. 22, 2001), a qual defende que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas à “operacionalização de variáveis”.

A proposta foi baseada na análise e adaptação de docente do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, verificando a aplicabilidade dos métodos de ensino não presenciais. Os dados foram obtidos através de questionário online. O campo de pesquisa foi a Escola Estadual Dr Joaquim Augusto da Costa Marques na zona urbana da cidade de Araputanga-MT, que atende uma média de 670 alunos e o levantamento de dados foi realizado no mês de setembro de 2020, período este em que os professores encontram em atendimento aos alunos de forma remota, em cumprimento ao Decreto Estadual de Mato Grosso n.º 407/20 de 16/03/2020 que suspendeu as aulas devido ao enfrentamento da emergência de Saúde pública, de importância internacional, decorrente do Covid-19.

Participaram da pesquisa 05 professores do ensino fundamental I dos períodos matutino e vespertino responsáveis pela fase de alfabetização e letramento, contabilizando 100% da amostra. Neste sentido, essa pesquisa foi realizada para elencar os principais desafios encontrados para a efetivação da alfabetização e letramento em período de pandemia. Após a coleta de dados, realizou-se a análise das questões em debate, considerando este aspecto o que melhor descreve as características alcançadas a esta pesquisa.

O questionário enviado de forma online apresentava 11 questões de múltipla escolha e 02 questões dissertativas. A etapa descrita mencionada acima, permitiu alcançar 100% da amostragem proposta da análise apresentada neste trabalho.

3. Análise dos dados

A análise dos dados foi feita com interpretação dos resultados finais, obtidos através da pesquisa no *google forms*, partindo do referencial teórico fazendo correlação com as hipóteses elaboradas e processadas.

Dos professores participantes da pesquisa, 100% são do sexo feminino, tendo 12,5% entre 20 a 30 anos, 80% possui de 31 a 40 anos, 25% de 41 a 50 anos. Destas, 20% possuem mestrado, 80% possuem especialização. Quanto ao tempo de docência 20% possuem acima de 20 anos, 60% de 11 a 15 anos, 20% de 6 a 10 anos de docência.

Para garantir a continuidade dos trabalhos, em tempo de pandemia, nas escolas estaduais de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) disponibilizou aos estudantes a plataforma Aprendizagem conectada (www.aprendizagemconectada.mt.gov.br), que apresentou atividades semanalmente para os alunos desenvolverem, e no mês de agosto de 2020, iniciou os trabalhos através da Plataforma *Teams*, buscando aproximar ainda mais os alunos aos professores.

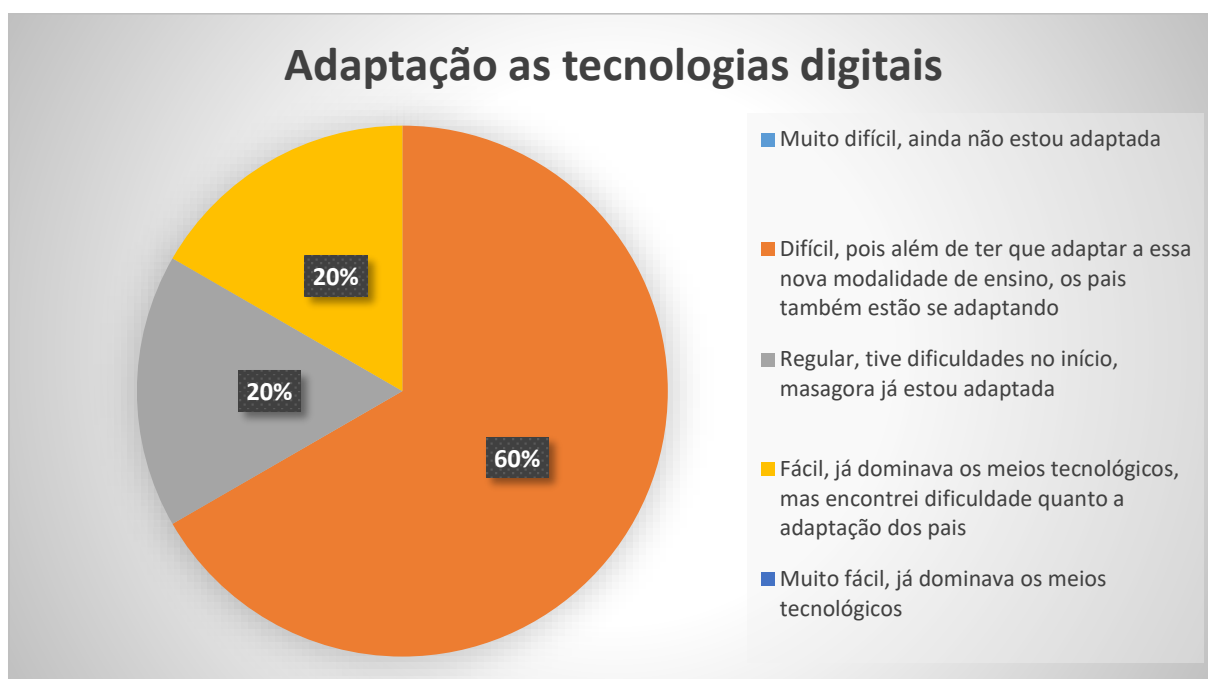
Ao avaliar a plataforma Aprendizagem destacaram que a mesma é ruim, segundo eles, por mais que a iniciativa seja interessante, a plataforma não atende à demanda educativa dos estudantes e 60% destaca que é razoável, pois a plataforma é interessante mais sem o contato com o professor, essa iniciativa deixa de desempenhar com plenitude sua função, já que não tem o feedback com os alunos, e esse retorno só foi possível após a implementação da Plataforma *Teams*, onde mesmo que de forma remota o contato com o professor acontece. Contudo, é sabido que a tecnologia sozinha não conseguirá substituir o professor, mas funcionará como ferramenta que potencializa e facilita o trabalho docente, o que nos lembra Gasperetti (2001), será o professor, com sua inteligência e dedicação, que irá inventar e personalizar a didática na Internet, transformando uma aula tradicional, instrucionista, numa prazerosa lição multimídia.

Quanto a utilização das tecnologias digitais, 100% dos entrevistados destacam que se sentem capacitados em partes e mesmo com a capacitação fornecida pela Seduc, cada dia é um aprendizado e uma descoberta. Neste sentido a formação de professores sobre o uso das TIC's se faz necessária para aperfeiçoar o trabalho docente e possibilitar mais segurança na prática pedagógica, pois anteriormente a

ferramenta era pincel, quadro negro, e hoje passou a ser os computadores e isso tem levado a uma nova adaptação ao ambiente de trabalho.

A esse respeito, no Gráfico 1 é demonstrado o percentual de docentes que encontraram dificuldades em adaptação a essa nova modalidade de ensino e o grau dessa dificuldade, onde nenhum professor achou muito difícil, pois possuem conhecimento básico sobre os meios tecnológicos, mas também nenhum achou muito fácil essa adaptação.

Gráfico 1 – Adaptação quanto as tecnologias digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

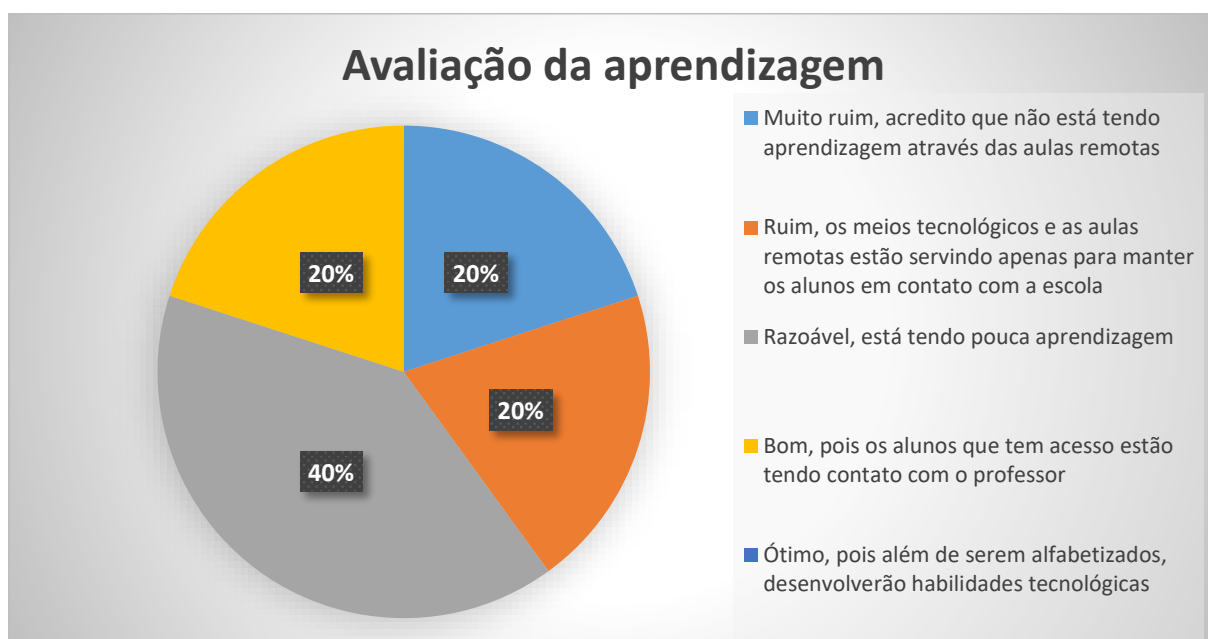
Importante destacar que 60% dos professores destacam que achou difícil adaptar a essa nova realidade de ensino, visto que além de adequar a prática pedagógica, necessita dos pais acompanhando o aluno o tempo todo da aula, visto que os mesmos não são alfabetizados e sendo assim não respondem ao comando da professora, necessitando de ajuda para entrar na plataforma, enviar atividades prontas.

Nos relatos, também houve queixa do aumento exaustivo da carga horária de trabalho, visto que cada professor está tendo que participar das capacitações ofertadas pela Seduc em parceria com os Cefapros de todo o estado, além de ter que

organizar apostilas pedagógicas para anexar na plataforma e enviar aos alunos sem acesso a Plataforma *Teams*, destacam também que após o uso da plataforma, necessitam orientar os pais pelo *Whatsapp* e isso consome muito tempo dedicado. Sem falar que ainda há uma cultura dos pais em acreditar que os professores devem estar disponíveis quando precisarem, onde houve uma queixa grande quanto ao respeito ao horário de trabalho.

Outro desafio encontrado para garantir a alfabetização e o letramento no período de pandemia através dos recursos digitais é o comprometimento da família, pois como os alunos são dependentes de um acompanhamento durante a aula, apenas 20% dos professores destacaram que os pais são comprometido, e auxiliam sempre o filho, e contrariando essa expectativa, 60% alegaram que os pais são pouco comprometidos com o acompanhamento do filho, tendo também 20% de professores que responderam que os pais não tem comprometimento, pois não acompanham os filhos na aula virtual, nem nas atividades impressas. Ao analisarem a aprendizagem dos alunos no período remoto através das aulas pela plataforma, os professores ainda se divergem em opinião, conforme consta no gráfico 2 que representa a avaliação da aprendizagem segundo a perspectiva docente.

Gráfico 2- Avaliação da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dos professores entrevistados 20% acreditam que essa nova modalidade de ensino para a alfabetização e letramento é muito ruim, acreditando que não há aprendizagem, 20% acreditam ser ruim, pois acreditam que os meios tecnológicos estão servindo apenas para que o aluno tenha contato com a escola e professor, 40% destaca ser razoável, acreditando que está tendo pouca aprendizagem, 20% acredita que seja bom, pois os alunos que tem acesso, estão tendo contato com o professor e nenhum entrevistado acredita que esse processo de aprendizagem de forma remota é ótimo, sendo possível desenvolver as habilidades e competências necessárias.

Os dados disponibilizados neste estudo sobre as dificuldades da alfabetização e letramento através das TICs, foram evidenciadas nas falas dos professores quando foi disponibilizado pergunta dissertativa para que eles verbalizassem. Foi sugerido pelos professores da pesquisa, conforme seu apontamento ao assunto em epígrafe, o Professor A disse que “ *O maior desafio é que mesmo com a tecnologia não temos a proximidade, não consigo pegar na lápis, mostrar os erros, ensinar as formas corretas de escrever as letras cursiva, observar bem os gestos da boca para analisar cada sílaba pois os celulares e a internet ocupa e as imagens chegam falhadas, enfim, nos anos iniciais esse processo é de suma importância para obter êxito no processo ensino aprendizagem*”. Contudo ainda temos o Professor B que destaca “ *Adaptação, tanto da minha parte, quanto dos alunos. O comprimento do apoio necessário dos pais ao acompanhamento dos alunos, está sendo de forma insatisfatória. Muitas exigências sem oferecer meios básicos para trabalho. Sem contar na exclusão que esses métodos de ensino dispõem*”, referindo a exclusão digital que está acontecendo onde o número de alunos que possuem acesso a plataforma é muito pouco, pois apenas 28 alunos estão tendo possibilidade de acesso a plataforma e ao contato com o professor e 100 alunos estão buscando material impresso por não disponibilizarem de acesso a internet e ferramentas que possibilitem essas aulas.

Em geral há uma exclusão digital causada pela distribuição desigual do acesso as redes de comunicação interativa quanto aos meios digitais e acesso as plataformas educativas. Deveria ter uma universalização do acesso as mídias.

Nesse contexto, é interessante a ideia do livro “*Educación em alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora*” nos coloca a refletir sobre o direito dos cidadãos ao acesso as mídias, sendo um desafio para as sociedades na

atualidade, pois esse acesso traz consequências positivas onde os usuários exercem seu papel na cidadania, formando uma sociedade participativa, com visão global.

Considerações finais

Através deste estudo foi possível constatar que várias são as adversidades encontradas pelos professores alfabetizadores para o exercício da sua prática docente no período de pandemia. Parafraseando Albert Einstein, no meio de qualquer dificuldade, encontram-se oportunidades. Corroborando essa afirmação, vimos que, no contexto das adversidades produzidas pela pandemia do Coronavírus, a educação conseguiu se reinventar e buscar alternativas de continuar os trabalhos, embora com algumas restrições e várias possibilidades. Mesmo que, no começo, tenha parecido difícil, cada um descobriu, adaptou, reinventou, criou oportunidades de crescer e refletiu sobre o uso das tecnologias digitais. Segundo Levy (2003), tais tecnologias são vistas como um *pharmakon*, ou seja, um remédio e um veneno, pois, até pouco tempo, elas eram vistas reconhecidas como algo que afastava as pessoas e tornava-as distantes, mesmos quando presentes. Agora, neste período de isolamento social, a Internet, os computadores e os dispositivos como *smartphones* foram responsáveis por aproximar os indivíduos, que, por razões sanitárias, estão fisicamente isolados ou distanciados socialmente e essas diversidades são potencializadas quando esse trabalho é realizado aos alunos que ainda não desenvolveram as habilidades de alfabetização e letramento.

Alfabetizar uma criança com métodos adequado a especificidade dos discentes, tendo o contato direto no dia a dia não é uma tarefa fácil para o professor, imagina este ensino através de uma tela de computador ou celular, sem um contato direto com o aluno, sem a certeza de poder pegar na mão e conduzi-lo, ou ainda, fica difícil avaliar a dificuldade do discente quanto as atividades recebidas, sem ter a certeza que a produção é realmente do aluno. A prática docente através do uso de ferramentas digitais, ainda que caminhando frente às possibilidades de que o aluno tem em casa, tendo que incentivar os pais e responsáveis a firmar parcerias para colaborar com a aprendizagem dos pequenos nesse período, a tempos atrás diríamos que seria uma tarefa impossível, porém a realidade nos mostra que é possível fazer,

nessa descoberta de novas possibilidades de trabalho com meios tecnológicos, mesmo enfrentando a desigualdades social. Vemos professores se reinventando, buscando cada vez mais meios e capacitação com a tecnologia, aprimorando sua prática, desenvolvendo um trabalho em conjunto com os familiares dos estudantes, mesmo que nem todos firmam esta parceria, deixando bem claro a importância dos papéis de cada um neste momento, os desafios vão sendo vencidos cada dia. O estudo no contexto familiar, mesmo de forma lenta, com paciência, respeito e boa vontade vão se concretizado, devendo “criar possibilidades” significa se adaptar ao meio em que se está inserido, criando oportunidades que são capazes de atrair o olhar do aluno para novas formas de aprender e apreender o mundo, com responsabilidade e criticidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do Coronavírus.** 31 mar. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARCÍA-RUIZ, R.; GARCÍA, A. R.; ROSELL, M. del M. R. Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. **Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación**, n. 43, 2014, p. 15-24. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4738032>. Acesso em: 20 maio 2020.

GASPERETTI, Marco. **Computador na educação: guia para o ensino com novas tecnologias.** São Paulo: Esfera, 2001.

GOMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Seduc disponibiliza atividades pedagógicas não presenciais para alunos de MT*. 14 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32BcYdM>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MORAN, José Manuel *et al.* **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha Informativa – Covid-19 (doença causada pelo novo corona vírus)**. 11 mar. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 05 maio 2020.

**RECORTE DO PERFIL DOS
ACADÊMICOS DO CURSO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO
CAMPUS SANCLERLANDIA,
TURMA 2016/2017**

Eder Luz Xavier dos Santos

Letícia Nunes de Sousa

RECORTE DO PERFIL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS SANCLERLÂNDIA, TURMA 2016/2017

Eder Luz Xavier dos Santos - UEG

Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduado em Administração, especialista em Marketing e Docência do Ensino Superior, Mestre em desenvolvimento Rural Sustentável – E-mail: ederpadrao@gmail.com.

Letícia Nunes de Sousa - UEG

Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduada em Ciências Contábeis, especialista em Recursos Humanos– E-mail: leticiansousa@hotmail.com.

Resumo

No contexto atual, a educação é um fator fundamental para transformar os membros de uma sociedade em seres pensantes e formadores de novas profissões. A qualificação na área da educação é imprescindível para adquirir técnicas pedagógicas e melhorar utilização os recursos tecnológicos na construção da aprendizagem. O trabalho tem como objetivo identificar o perfil dos alunos de Pós-Graduação na área de Docência Universitária, no Campus de Sanclerlândia, turma 2016/2017. O problema levantado permeia o impacto à docência universitária no sucesso ou fracasso na carreira docente. O embasamento teórico está fundamentado nas teorias de Pimenta e Anastasiou (2002), Soares e Cunha (2010), Cortella (2014), Kochhann e Moraes (2014) entre outros. O estudo constituiu-se de uma análise quantitativa, qualitativa, descritiva e levantamento bibliográfico para embasamento, além do apontamento de fatores que têm levado os profissionais a buscarem um curso de pós-graduação na área de educação. A pesquisa apontou a predominância do gênero feminino entre os componentes da turma, a maioria cursou graduação em instituições públicas, um percentual significativo não atua na área da educação, com predominância de bacharéis em busca de formação na docência.

Palavras-chave: Educação. Carreira. Ensino. Tecnologia

Abstract

In the current context, education is a fundamental factor in transforming the members of a society into thinking beings and forming new professions. Qualification in the area of education is essential to acquire pedagogical techniques and improve the use of

technological resources in the construction of learning. The work aims to identify the profile of graduate students in the area of University Teaching, at the Sanclerlândia Campus, class 2016/2017. The problem raised permeates the impact of university teaching on success or failure in the teaching career. The theoretical basis is based on the theories of Pimenta and Anastasiou (2002), Soares and Cunha (2010), Cortella (2014), Kochhann and Moraes (2014) among others. The study consisted of a quantitative, qualitative, descriptive analysis and bibliographic survey for support, in addition to pointing out factors that have led professionals to seek a postgraduate course in the area of education. The research pointed out the predominance of the female gender among the members of the class, most of them graduated in public institutions, a significant percentage do not work in the area of education, with a predominance of bachelors looking for training in teaching.

Keywords: Education. Career. Teaching. Technology.

Introdução

A formação do profissional professor deve ser construída além da formação em bacharelado, licenciado e tecnólogo se estender na formação continuada, principalmente para seguir a área da educação, adquirir a capacidade de criar soluções adequadas às diferentes situações que enfrenta no cotidiano educativo. Quando o professor adentra a sala de aula em nível superior, o mesmo encontra diversidade de gêneros, culturas e vários conhecimentos específicos trazidos pelos alunos.

Outro fator relevante a ser tratado é a evolução pedagógica no ensino, com a tecnologia a disposição dos alunos, o professor precisa se preparar para atender as expectativas de seus alunos com aulas mais dinâmicas e ilustradas para prender a atenção dos mesmos, esse desafio é real visto que a massificação ao acesso à *internet*, possibilitou inúmeras mudanças na forma de aprender.

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar o perfil dos graduados que buscam a especialização na área educacional, compreender os fatores que levaram os mesmos a escolherem essa qualificação. A problemática foi elaborada sobre a seguinte questão, qual o impacto da docência universitária na carreira docente?

A metodologia utilizada foi coleta de questionários junto ao público pesquisado, no intuito de se elaborar análise quantitativa, qualitativa, descritiva, com amparo de pesquisa bibliográfica. O trabalho está dividido nas seguintes partes: Contextualização

da docência, O uso da tecnologia nas práticas pedagógicas e pesquisa de coleta de dados.

1. Importância da docência para atuação docente

Atualmente no Brasil identificar a necessidade e a busca de formação de professores, que estão ou irão ser absorvidos pelo mercado de trabalho, principalmente na área da educação superior. A formação básica de professor/educador não dá amplo suporte para o cotidiano em sala de aula. Trabalhar com a diversidade de gêneros requer conhecimento didático e pedagógico, habilidades e principalmente ter o dom para ensinar e construir ideias e conceitos com aluno.

Quando se realiza pesquisa do significado da palavra docência, “ação de ensinar; exercícios de magistério”, qualidade da docência, palavra derivado do latim *docens*, tem a palavra latina *docere*, que significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender,” (SOARES, 2010, p. 24). Entende-se a complexidade desta profissão, passar o conhecimento de forma mais clara aos alunos. Normalmente os educadores têm sala de aula, alunos de diversos perfis, regiões, culturas. Assim, a docência, é uma atividade desenvolvida por profissionais de diversas áreas, que lidam com a didática. Candau (2012, p.32) define didática como “um artifício universal para ensinar tudo a todos”. Em sala de aula, o foco é construir conhecimento, visto que o professor deve ser visto como mediador do conhecimento em áreas específicas.

Neste sentido Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que quando o profissional autônomo dentre várias especialidades como médico, engenheiro exerce a docência no ensino superior simultaneamente a sua atividade, a mesma é identificada, em seus consultórios, clínicas, escritórios, o que aumenta a credibilidade aos seus clientes, visto que a sociedade observa o caráter e admira os educadores.

Com a observação de várias profissões e áreas específicas do conhecimento, fica clara a procura de curso em áreas de formação didática, ressaltam Pimenta e Anastasiou (2010) que não basta ter conhecimento em áreas específicas, para docência é fundamental a didática para qualidade do ensino e técnicas que propõem a capacidade de ensinar os alunos e suas respectivas disciplinas.

A sociedade critica a forma do professor na sua profissão, Cortella (2014, p. 35) “uma parte das pessoas acham que nós não trabalhamos” e os alunos fazem umas perguntas chatas no início do semestre ou até mesmo no decorrer de conversas informais em sala de aula, tais como “professor, o senhor não trabalha, só dá aula?” São as diversas formas culturais em qual a sociedade visualiza uma profissão tão importante como a dos profissionais da educação no nosso país.

Em busca do reconhecimento pela profissão Vasconcellos (2009, p. 24), diz: “o nosso lugar de professores não está conquistado porque temos um contrato ou fomos aprovados num concurso”, são os diversos relatos sobre a docência, no processo de educar.

Neste contexto concorda Loureiro (1999, p.19) sobre a desvalorização dos docentes “que recebem poucos incentivos e acarreta uma avaliação pejorativa daqueles que lidam com a formação de professores, uma vez que, para eles, há na universidade outras atividades consideradas mais nobres”. Os profissionais da educação lidam com a desvalorização dentro da própria universidade, por anos de estudo.

Sendo os professores que formam médicos, engenheiros, entre outras profissões tão bem remuneradas no mercado. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97) destacam que a “educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”, diante dos conceitos fica claro que a forma de transformar a sociedade e as pessoas que a compõem é através da educação.

Para Vasconcellos (2009) a importância do professor, como coordenador das atividades a serem desempenhadas, na gestão de pessoas, no individual e em grupo, podendo assim verificar as diferentes necessidades, desejos, saberes, expectativas, objetivos, planos de ações, negociação de tempo e disciplinas com os alunos. No meio escolar é importante a interação do professor com aluno, e principalmente da vivência, dos conhecimentos e trocar informações para estimular o aluno a produzir seu próprio conceito e formar suas ideias.

Já (FREIRE, 1987, p. 68) ressalta a troca entre aluno e professor “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A interação gera conhecimento, docentes e discentes formam uma equipe de trabalho, capaz de formar o novo ser e lhe conceder autonomia

nas ações frente a sociedade da qual pertença. Ainda Freire (1996, p. 22-23) afirma que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de 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".

A atuação do professor em sala de aula passa por uma complexidade de variáveis que intervêm no processo educativo, pois na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista. O Professor deve trabalhar consciente de sua atuação profissional baseado no pensamento prático e na capacidade refletiva do aluno, o que possibilita segurança para enfrentar e entender a realidade e o contexto de seus alunos (VASCONCELOS, 2009). Da mesma ideia comunga Freire (1996, p.39)

A 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 a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Os docentes responsáveis pela formação de novas profissões buscam aplicar a seus acadêmicos a teoria, interligada com a prática de mercado, para melhor aplicar o conteúdo. A didática em sala de exige muito talento dos profissionais, pois a informação tecnológica está a mãos de todos os alunos, o professor precisa atualizar as novas ferramentas (CANDAU, 2012).

A formação do profissional na área da educação, não pode ser idealizada como receita de bolo, CANDAU (2012) conceitua educação um processo de ensinar e construir, a teoria é maravilhosa, mas prática do educador é fundamental, para articular a relação conteúdo/metodologia, um conjunto que deve completar o profissional em sala de aula.

Segundo Rodriguês (2003, p. 60) "educar se torna sinônimo de treinar", esse período que o aluno está na universidade em busca do conhecimento teórico, é necessário que o educador busque a experiência vivenciada pelo aluno do mercado de trabalho, enriquecendo assim suas habilidades. Por sua vez o educador precisa lapidar as técnicas profissionais do trabalhador é implantar a didática pedagógica para enriquecer o conhecimento de seus aprendizes.

2. Tecnologia nas Práticas Pedagógicas

Atualmente, para auxiliar nas práticas pedagógicas, os educadores contam com ferramentas tecnológicas criadas para beneficiar a sociedade, em sua sala de aula. Sendo assim, a educação ganha força e facilita o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Essas ferramentas podem tornar-se essenciais ou desnecessárias, a depender da forma que o docente utiliza.

Para Grinspun (2009 p. 70) “tecnologia um conjunto de atividades voltadas para a prática enquanto a ciência é voltada para as leis que a cultura obedece”. Observa-se claramente que a tecnologia é usada para uma comunicação rápida, o que facilita o processo ensino-aprendizagem, com a criação de uma aula atraente com recursos que proporcionam sons, imagens e despertam a sensibilidade auditiva e visual, serão melhores absorvidas por alunos. Exemplos de recursos: computador, data show, TV/DVD entre outros recursos (KOCHHANN e MORAES, 2014).

Já Pocho (2010) expõe as formas de utilizar o computador como uma ferramenta para auxiliar no ensino, na construção e desenvolvimento das aulas, com as funções de correção e análise de experimentos trabalhos dos alunos, com acesso e armazenamento de informações.

Um fator importante a ser verificado pelo professor, antes de iniciar o planejamento das atividades, é necessário verificar a qualidade das máquinas que a faculdade possui em relação à quantidade disponível no dia de sua aula, para assim preparar atividades individuais ou em grupo, outra dica relevante ao educador é o conhecimento na área de informática, para utilizar a criatividade da área educacional, no intuito que os alunos produzam textos e ilustrações, construir cartazes, produzir os relatórios, dentre tantos outros (POCHO, 2010).

O projetor é um recurso facilitador e mediador de aprendizado, podendo expor textos, imagens, luz, som, movimento, pesquisa e busca de *links* já organizados neles próprios ou com possibilidade de torná-los presentes através de acesso à *internet*. Com ele, o aluno aprende através de todos os sentidos, reflexão e a compreensão do assunto abordado durante as aulas (MASETTO, 2010).

Logo por sua vez a TV/DVD são ferramentas didáticas que exercem influência na vida do aluno, pelos programas produzidos comercialmente, mas o professor pode

e deve simular em suas aulas a interligação das notícias com a teoria exposta em sala de aula. Sendo assim, a utilização destes recursos no ambiente das universidades promove a leitura da realidade. Ao educador é necessária interpretação e entendimento da tecnologia escolhida. Tais tecnologias podem fornecer informações importantes de um conteúdo, com a ilustração de informações sintetizadas em gráficos, figuras e tabelas. A TV e o DVD potencializam o processo de ensino aprendizagem quando utilizados com finalidades didáticas (GRINSPUN, 2009).

A tecnologia pode auxiliar o educador a passar o conhecimento de forma clara e objetiva, Kochhann e Moraes (2014), apontam que a aprendizagem significativa é composta pelo desenvolvimento cognitivo nas modalidades: visual, auditiva e cenestésica, sendo que a de visual está relacionada da sequência de imagens, códigos de cores, vídeos e demonstrações, a auditiva se configura na apresentação de palestras, grupos de discussões, músicas e instruções orais, já a cenestésica está pautada na associação de conceitos e emoções, dramatização, jogos, experiências e representações corporais.

São inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas na prática em sala, sendo o educador responsável em escolher as melhor técnicas e recursos, devido as diferenças de idade e principalmente a nível superior que se tem diversas áreas de conhecimento teórico e prático.

3. Metodologia

Para traçar o perfil dos alunos que buscaram a Pós-Graduação na área Docência Universitária no Campus de Sanclerlândia, foi aplicado questionário, constituído com perguntas abertas e fechadas. No questionário continha 10 questões de múltipla escolha, para indicação, gênero, a faixa de idade, região onde reside, área de formação, tipo de instituição que concluiu a graduação, atividade profissional, motivo pelo qual escolheu o curso, dificuldades na área da educação, grau de satisfação em cursar a Pós em Docência Universitária. A obtenção dos dados através do questionário enviados pelo *e-mail* de cada aluno e aplicativo do *whatsapp*.

Após a coleta dos dados foram realizadas as tabulações, a confecção dos gráficos, com a ajuda da ferramenta do *Microsoft Office EXCEL 2017*.

4. Apresentação e Discussão Dos Resultados

Na etapa de coleta de dados foi identificada a dificuldade em aplicar a pesquisa, mesmo sendo dentro da universidade e os resultados são produzidos pelos alunos do Curso de Docência Universitária do Campus de Sanclerlândia, turma 2016/2017, taxa de retorno aos questionários, mesmo com os incentivos publicados aos alunos ao longo do prazo determinado de 8 (oito) dias, para enviar suas respostas via *e-mail* ou via aplicativo de mensagens *whatsapp*, o retorno foi de 52% do total da turma.

Foram recebidos, ao final do período da coleta, 23 questionários, sendo enviados 41 questionários, número que corresponde ao número total de matriculados no curso no momento de conclusão para análise. Para contabilização dos dados houve a constatação de 03 (três) desistentes. A turma iniciou as atividades com 44 alunos.

Em relação ao gênero a turma é formada por 65% de mulheres e 35% de homens, isso é comprovação que as mulheres buscam, mas a formação na área de Educação. Ressalta (LOUREIRO, 1999) que várias pesquisas realizadas sobre os egressos de alunos no meio acadêmico a presença feminina continua sendo predominante.

Em relação à idade, as amostras obtidas indicam a predominância da faixa etária de 20 a 24 anos, contemplando 52% da amostra. Portanto a verificação indica a presença de um público jovem, que busca qualificação para adentrar a área da docência.

O curso de especialização abrangeu oito cidades da região de Sanclerlândia, onde aconteciam as aulas presenciais. Os alunos que residem em Sanclerlândia demonstraram um percentual de 57% dos participantes os demais oriundos de cidades como Adelândia, Anicuns, Aurilândia, Cidade de Goiás, Iporá, Mossâmedes e São Luís de Montes Belos, todas cidades goianas. A comprovação da pesquisa é que o curso abrangeu alunos com um raio de 90 km de distância do Campus.

A pesquisa demonstrou que 70% dos alunos entrevistados concluíram a graduação em instituições públicas, em diversas áreas de formação.

Os alunos bacharéis em administração apresentaram maior percentual, sendo 35% do total da amostra, sendo a turma composta por profissionais oriundos de outras quatro áreas específicas: biológicas, ciências contábeis, letras, pedagogia.

No Quadro 1, a coleta de dados demonstra a evolução dos profissionais antes e depois do ingresso no curso de pós-graduação. Diante destas informações é possível salientar que 26% dos entrevistados estavam atuando como professor, quando iniciaram o curso, após a conclusão percebe-se que alguns saíram e outras áreas de atuação e foram para atuação na educação, no ano de 2017, 30% dos entrevistados estavam na área da educação e concomitante ao desenvolvimento de outras atividades.

Quadro - 1 Evolução dos profissionais após o curso.

Atividade Desempenhada	
Antes	Depois
Funcionário Público	Funcionário Público
Professora	Professora
Professora	Professora
Atendente de Caixa	Desempregada
Desempregado	Professor
Costureiro	Auxiliar de Escritório
Costureira	Agente Comunitário de Saúde
Auxiliar Administrativo	Auxiliar Administrativo/ Vendedor
Vendedora	Vendedora
Costureira	Costureira
Vendedora	Vendedora
Técnico Administrativo	Técnico Administrativo/ Professora
Professor	Desempregado
Professora	Professora
Recepcionista e Escrituraria Fiscal	Recepcionista e Escrituraria Fiscal
Monitora Creche	Costureira
Professora / Empresária	Professora / Empresária
Agente Administrativo	Agente Administrativo
Revisora Hering	Professora
Vendedora	Vendedora / Professora
Analista Administrativo	Analista Administrativo
Desempregado	Desempregado
Professora / Sistema Prisional	Sistema Prisional

Fonte: Pesquisadores (2017).

Um dado importante da pesquisa foi 43% da turma cursou a especialização com a intenção de seguir a carreira docente, entre mulheres e homens.

No quesito oportunidade de atuar como professor apresenta um percentual de 65% dos alunos não tiveram oportunidade de entrar no campo da educação e 35% tiveram a oportunidade de entrar na área educacional.

Agora em relação à dificuldade em sala de aula a maior parte dos alunos, que tiveram a oportunidade de ir a campo, relata que a dificuldade em sala de aula são os conflitos internos, totalizando 43% da amostra.

5. CONSIDERAÇÕES

Com o ritmo acelerado que as pessoas estão vivenciadas no seu dia a dia, pode perceber que o conteúdo na área educação é complexo e que os profissionais da área educacional frequentemente participam de formações continuadas para acompanhar a evolução tecnológica e melhoram as didáticas em sala de aula.

A pesquisa demonstra claramente como os profissionais de áreas específicas estão procurando a qualificação na área da educação, salienta-se que a maioria do público é do sexo feminino, com uma faixa etária de 20 a 24 anos, esses alunos que tiveram a formação em Docência Universitária são de 09 (nove) cidades em torno de Sanclerlândia, a maioria dos alunos são do município de Sanclerlândia e bacharéis em administração, onde o curso é oferecido, nota-se a preocupação com a formação continuada. As principais dificuldades dos profissionais que estão em sala de aula, são os conflitos internos, fatores relevantes na área da educação.

6. REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Org. 22. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. – São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. – 3 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

KOCHHANN, Andrea. MORAES, Andrea Carla. **Aprendizagem significativa: na perspectiva de David Ausubel.** – Anapólis: editora da universidade de Goiás, 2014.

LOUREIRO, Walderês Nunes, **Formação e profissionalização docente (Org).** – Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MASETTO, Marcos T., MORAN, José Manuel., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 17ª. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação).

POCHO, Cláudia Lopes, AGUIAR, Márcia de Medeiros, SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola: O transitório e o permanente na educação.** – 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor : a docência universitária em busca de legitimidade.** – Salvador : EDUFBA, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente.** 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009 - (Coleção Docência em Formação. Série Problemática Transversais).

**UMA ANÁLISE DO USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TICS) COMO FERRAMENTA DE
APRENDIZAGEM NAS AULAS DE
ÓPTICA**

Guilherme Rosso da Silva

Francieli Ferrari Ferraz

Emanoelle Darabas da Costa

Ivani Cristina Voos

UMA ANÁLISE DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE ÓPTICA

¹Guilherme Rosso da Silva

Licenciando em Física pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Araranguá

²Francieli Ferrari Ferraz

Licencianda em Física pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Araranguá

³Emanoelle Darabas da Costa

Licencianda em Física pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Araranguá

⁴Ivani Cristina Voos

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.
Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - UFSC - Florianópolis. Atualmente é professora da área da Educação
Especial e está à frente dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Tecnologia
Assistiva do IFSC.

Resumo: Muitos são os trabalhos que relatam o desinteresse dos alunos em aprender a disciplina de Física. Uma das causas diz respeito ao uso ineficaz, por parte do docente, de recursos didáticos em sala de aula. Nesse sentido, a seguinte pesquisa traz uma análise feita a partir das reflexões do filósofo Álvaro Vieira Pinto e de outros pesquisadores, sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Física. O trabalho teve como objetivo analisar de que forma o uso das TICs podem contribuir como ferramenta de aprendizagem no ensino de Óptica. Para isso foi realizado um estudo nas aulas de um professor de Física do Instituto

¹ Licenciando em Física. E-mail: gui.physics21@gmail.com

² Licencianda em Física. E-mail: francieliferrarif@gmail.com

³ Licencianda em Física. E-mail: emanoelledarabas@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. E-mail: ivani.voos@ifsc.edu.br

Federal de Santa Catarina. Tal análise desenvolveu-se por meio de diários de bordo e um questionário aplicado com os alunos. Os resultados elucidaram que as TICs, por um lado, podem auxiliar na compreensão de alguns conceitos e instigam o interesse do alunado pela Física. Mas, por outro lado, verificou-se que o uso demasiado dessa estratégia tornou as aulas cansativas. Por fim, concluiu-se que a utilização das TICs nas aulas de Óptica depende exclusivamente da mediação do docente, no sentido de que ele estabeleça as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas com esse recurso.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação (TICs); Recursos Didáticos; Ensino de Física; Óptica.

Abstract: There has been research that reports students' lack of interest in learning the subject of Physics. One of the causes concerns the ineffective use, by the teacher, of didactic resources in the classroom. In this sense, this research brings an analysis made from the reflections of the philosopher Álvaro Vieira Pinto and other researchers on the use of Digital Information and Communication Technologies (ICTs) in Physics Education. It aimed to analyze how the use of ICTs can contribute as a learning tool in the teaching of Optics. For this reason, a study was carried out in the classes of a Physics professor at the Federal Institute of Santa Catarina. Such analysis was developed through logbooks and a questionnaire applied to students. The results elucidated that ICTs, on the one hand, can help in the understanding of some concepts and instigate the student's interest in Physics. On the other hand, it was found that overusing this strategy made classes tiring. Finally, it was concluded that the use of ICTs in Optics classes depends exclusively on the mediation of the teacher, in the sense that he/she establishes the necessary competences and skills to be developed with this resource.

Keywords: Information and communication technologies (ICTs); Didactic resources; Physics teaching; Optics.

1 Introdução

Os alunos, ao entrarem no Ensino Médio, apresentam muitas vezes receio e desinteresse pela disciplina de Física. Muitos têm a concepção de que essa cadeira é impossível de ser aprendida. Uma causa disso é o ensino monótono do professorado que, muitas vezes, centra suas aulas apenas em exposições dialogadas. Nesse sentido, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é uma possibilidade de ferramenta útil ao ensino para tentar corrigir esse problema.

No entanto, sabe-se que o uso por si só desses recursos tecnológicos não garante uma aprendizagem significativa. É necessário que o docente trabalhe como mediador nesse processo. A partir dessa explanação, surge a seguinte problematização: de que forma o uso das TICs pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que forma o uso das TICs, como ferramenta de aprendizagem, pode contribuir para o Ensino de Física e, em particular, para o conteúdo da Óptica. Em específico, foram mapeados os diferentes tipos de ferramentas tecnológicas presentes nas aulas de Óptica, para que posteriormente fosse possível indicar quais as influências que elas geraram no processo de ensino-aprendizagem do alunado.

Na primeira seção, foram feitas algumas reflexões da tecnologia, com o intuito de adentrar em partes nas ideias do filósofo Álvaro Vieira Pinto. Posteriormente utilizou-se tanto das contribuições do autor, como de pesquisas recentes sobre o tema, para estudar o uso desse recurso no Ensino de Física. Além disso, foi feita uma seção que retratou o Ensino da Óptica. Na metodologia, apresenta-se *como e onde* a pesquisa aconteceu. Por fim, os resultados da pesquisa são retratados na seção denominada *“O uso das TICs em aulas de Óptica: limites e potencialidades”*.

2 A Tecnologia: um estudo necessário para o Ensino de Física

A tecnologia está envolvida em praticamente tudo ao nosso redor (alimentação, trabalho, saúde etc.) e, atualmente, é um assunto muito discutido. Dessa forma, torna-se necessária uma perspectiva reflexiva, crítica e epistemológica sobre esse conhecimento (SILVA, 2013).

Apesar dos benefícios trazidos pelos aparatos tecnológicos, vale notar os prejuízos gerados para o aprimoramento de técnicas. Muitas vezes, apenas nos impressionamos com aquilo que a tecnologia pode “fazer”, o que nos leva imediatamente à ideia de querer apenas desenvolvê-la. Segundo Silva (2013) não se trata de querer apenas desenvolvê-la, mas sim de pensar questões sobre o sentido desse desenvolvimento.

Se existem indivíduos acreditando que o uso da tecnologia é extremamente benéfico (tecnófilo), há também aqueles que enxergam com uma perspectiva negativa (tecnófobos). Ainda assim, ambos a veem como uma grande potência que determina a sociedade. Essa visão *tecnocentrista*, segundo Vieira Pinto (2005), pode colocar a tecnologia em um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como uma solução para todos os problemas da humanidade.

2.1 O conceito de tecnologia à luz das ideias do filósofo Álvaro Vieira Pinto

Vieira Pinto (2005), em seu livro “*O conceito de Tecnologia*”, identifica várias acepções do termo tecnologia, porém destaca quatro principais significados, a saber: a) tecnologia como epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo da técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas; d) tecnologia como ideologia. Interessa aqui a última concepção, uma vez que é a mais relevante para o problema e para o objetivo desta pesquisa.

Essa concepção, tecnologia como ideologia, é aquela que se aproxima mais com o termo citado anteriormente, tecnocentrismo. Nela, o recurso tecnológico passa a ser visto como uma mitologia, ou seja, explica quase tudo da realidade. Em outras palavras, para Vieira Pinto (2005), a ideologização da tecnologia envolve um estado de que o indivíduo passa a acreditar que, por meio da tecnologia, o ser humano irá construir uma vida feliz para todos.

O indivíduo, em lugar de enxergar o aparelho tecnológico como um instrumento a ser compreendido para transformar a realidade, entende-o como um objeto de adoração (VIEIRA PINTO, 2005). Dessa forma, o autor relata em seu livro que isso é problema, uma vez que o sujeito não visualiza a tecnologia como um meio, e sim como fim. Cabe destacar que, para atingir resultados, o uso da tecnologia depende exclusivamente das concepções e objetivos do indivíduo.

2.2 A tecnologia relacionada com a educação

A análise de Vieira Pinto traz alguns componentes fundamentais para auxiliar o docente a refletir sobre o uso das TICs em sala de aula. O próprio destaque que o autor faz em relação à ideologização da tecnologia é um aspecto importante para se começar a pensar sobre o seu uso. O obstáculo que essa concepção traz ao campo pedagógico é que muitos passam considerar a tecnologia como solução para todos os problemas educacionais. De acordo com Silva (2013), os recursos tecnológicos no campo educacional têm produzido adaptações passivas e acríticas, os quais ainda, ao invés de serem utilizados como meios, são utilizados como fins para determinado campo. Além disso, Silva (2013) nos coloca que a dimensão tecnológica é, com certeza, uma grande ferramenta; o problema está na embriaguez desse uso, visto que muitos têm como pressuposição a concepção de que não há limites para aquilo que ela pode oferecer.

Percebe-se, no contexto educacional, que os profissionais não têm conhecimento suficiente para o uso dessas ferramentas tecnológicas (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, para que a utilização da tecnologia seja significativa no ensino, é necessário que os professores tenham habilidades e competências específicas com esses recursos. Isso proporcionará segurança na exposição de conteúdos válidos e úteis para a preparação de suas aulas (RAMALHO, 2014).

Nesse sentido, é fundamental ao profissional da educação, sempre que possível, repensar sobre a sua utilidade. Deve-se ter o entendimento que a tecnologia é um recurso assim como o quadro, o giz e o livro. O uso significativo e eficiente da tecnologia depende exclusivamente da forma como o docente irá utilizá-la.

2.3 A tecnologia relacionada ao Ensino de Física

O uso da tecnologia, por um lado, é extremamente benéfico ao Ensino de Física. Tal ferramenta pode disponibilizar diversas estratégias de ensino, como, por exemplo, aquisições de dados, simulações, construção de experimentos e visualizações de vídeos. Muitos conteúdos de Física requerem um entendimento abstrato e, diante disso, o uso dessas tecnologias corretamente pode viabilizar esta compreensão. Silva et al. (2011) reforça isso em sua pesquisa.

O ensino de física é uma das áreas de estudo que mais pode se beneficiar com o uso destas novas tecnologias computacionais, pois a física ao abordar temas tão amplos do nosso cotidiano e que por vezes tenta explicar situações que não podem ser demonstradas facilmente, leva os alunos a terem a sensação de que são incapazes de aprendê-la (SILVA et al. 2011, p.1).

O uso de simuladores designaram uma nova tendência no Ensino de Física (ARAUJO, 2004). Dentre eles, pode-se citar o *Physics Education Technology (PhET)*. O simulador *PhET* é um projeto da Universidade do Colorado, o qual tem como objetivo oferecer um leque de simulações que possam auxiliar no modo como as Ciências (Física, Química, Matemática, Biologia) são ensinadas e aprendidas. O *PhET* é disponibilizado na rede mundial de computadores através do site https://phet.colorado.edu/pt_BR e pode ser livremente utilizado. As simulações são instrumentos interativos que podem possibilitar ao aluno conexões entre fenômenos reais e os fatos, através da formulação de seus próprios questionamentos. De acordo com Jonassen (1996, p.78), “os simuladores são meios ambientes de aprendizagem exploratória que apresentam a simulação de algum fenômeno real que os alunos podem manipular, explorar e experimentar”.

Outras tecnologias, como os vídeos e animações, também podem ser usadas como ferramenta para o Ensino de Física, pois podem possibilitar resoluções de problemas e, até mesmo, questionamentos que visam auxiliar na construção do conhecimento. O vídeo também pode atuar no processo de ensino-aprendizagem como um elemento conciliativo na relação entre o professor-aluno, o que é observado nos processos cognitivos e atitudinais dos estudantes (MARCELINO JÚNIOR et al., 2004).

Assim sendo, os recursos tecnológicos no Ensino de Física criam uma vasta possibilidade de ferramentas didáticas, que, dependendo de como irão ser utilizadas pelos professores, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Essa premissa também é alcançada quando o educador se fundamenta em uma teoria que oriente seu posicionamento em relação ao ato de ensinar.

3 O ensino de Óptica no Ensino Médio

A Óptica, na Física, é um ramo do eletromagnetismo que se preocupa em estudar fenômenos relacionados com uma faixa particular do espectro eletromagnético, a luz (HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2016). Ela surge a partir dos questionamentos que as pessoas começaram a fazer em relação a como funciona a visão (SILVA, 2006). A Óptica no ensino médio geralmente é estudada em dois tópicos: Óptica geométrica e Óptica física. A Óptica física estuda os fenômenos ópticos que exigem uma concepção teórica sobre a natureza da luz. Já a Óptica geométrica preocupa-se em estudar os fenômenos ópticos que regem o comportamento da luz e fundamenta-se na noção de raio de luz, utilizando do princípio de Fermat.

Pelo fato da Óptica geométrica ser um tema muito abstrato, ela exige um grau de imaginação muito alto, principalmente no que diz respeito aos fenômenos de formação de imagens. O uso de simuladores pode ser um aliado nesse processo, pois permite ao sujeito uma interação mais próxima com o fenômeno (SILVA et al., 2011).

Conforme os estudos feitos nas pesquisas de Silva et al. (2011); Moura (2016) e Heckler et al. (2007), há uma necessidade de desenvolver estratégias de ensino na Óptica que busquem, a partir de meios alternativos, estimular a aprendizagem, a ligar o conceito com suas aplicações, permitindo, assim, trabalhá-lo de forma mais diversificada. A dinamização desses métodos, ou melhor, o aumento desses, é uma alternativa, conforme já comentado, que pode possibilitar aos alunos uma maior compreensão do conteúdo, além de reforçar a importância da Óptica.

4 Metodologia

A seguinte pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina, em uma turma de segundo ano do curso técnico integrado em Vestuário, composta por 32 alunos. A primeira proximidade realizada com a instituição ocorreu no primeiro semestre do ano de 2017. O grupo de pesquisadores entrou em contato com o professor da componente curricular, a fim de solicitar-lhes concessão para execução da pesquisa no período de suas aulas e familiarizar-se com o calendário da instituição. Na sequência, outros trâmites foram encaminhados, como estabelecer um diálogo com a instituição e a coordenação do curso.

As aulas de Física foram planejadas e realizadas pelo professor titular da disciplina, as quais foram lecionadas em sala de aula, no laboratório de Física e em áreas externas da instituição. É importante ressaltar que, na aplicação das aulas, o professor contou com o auxílio de um bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Ademais, foi entregue aos alunos uma autorização de consentimento livre e esclarecido com o objetivo de certificar que todos estavam de acordo em participar da pesquisa. O termo foi assinado pelos pais ou responsáveis, para os alunos com idade inferior a 18 anos.

4.1 Instrumentos de coleta de dados

Para o fim do levantamento de dados, a pesquisa se consolidou por meio de duas estratégias: observações das aulas ministradas pelo docente e bolsista, e um questionário *on-line* aplicado com os alunos.

O primeiro instrumento utilizado foram as observações, executadas no período de 10 encontros. A escolha se fundiu acerca do conhecimento de que o docente empregava um uso frequente de recursos tecnológicos em suas aulas, a qual posteriormente levou-se em questão que

este é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia-a-dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência. Alguns estudos valem-se exclusivamente de hipóteses desta origem. Todavia, por si só, essas hipóteses têm poucas probabilidades de conduzir a um conhecimento suficientemente geral e explicativo (GIL, 2002, p. 35).

As observações ocorreram no primeiro semestre de 2017, nas aulas de Óptica, da unidade curricular de Física. Foram realizadas por três pesquisadores, visto que “é mais aconselhável que a individual, pois o grupo pode observar a ocorrência por vários ângulos” (MARCONI, LAKATOS, 2008); alocados sem espaços discretos, fora do campo de visão principal da turma.

Entretanto, os registros procederam de forma particular e posteriormente comparados e compilados ao final de cada encontro, com o intuito de unificar as impressões tomadas do foco observado. Para as análises, foi criada a sigla DC para a referência das observações tecidas nessa seção.

Como sequência da coleta de dados, a turma respondeu um questionário composto por cinco questões objetivas e questões abertas com justificativa. Essa segunda configuração viabilizou uma apuração mais completa e precisa dos resultados, permitindo aos alunos se expressarem espontaneamente (MARCONI, LAKATOS, 2008). O conteúdo das perguntas indagaram suas concepções sobre as aulas com a complementação dos recursos tecnológicos e a atuação do professor, em conjunto com o bolsista, mediante a esses instrumentos.

Dessa forma, constituído por questões propostas de “acordo com os objetivos geral e específico” (MARCONI, LAKATOS, 2008) da pesquisa, elaboradas com o objetivo de capturar o máximo de informações e compreensões dos alunos participantes sobre suas experiências escolares e a relação com o uso das TICs em aulas de Física. Esse instrumento de coleta de dados foi realizado na modalidade *on-line*, aplicado no laboratório de informática da instituição e contou com a mediação dos pesquisadores. Nessa etapa, foi possível a coleta de 30 conjuntos de dados.

5 O uso das TICs em aulas de Óptica: limites e potencialidades

TICs em sala de aula podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam utilizadas pelo professor com a ciência do que se refere aos propósitos de seu uso. Isso porque, segundo Carneiro e Passos (2014, p.102), “somente a introdução dos computadores nas escolas não provoca mudanças nas práticas docentes e no processo de ensino e de aprendizagem”. Dessa forma, o professor precisa desempenhar um papel importante no processo de construção do conhecimento: o de mediador, motivador e orientador da aprendizagem.

A simples introdução de equipamentos de informática com acesso à internet, por estarem na moda, não remete a um ensino de boa qualidade; pelo contrário, esses recursos podem estar camuflando práticas convencionais. Coscarelli (2005, p.32),

defende que “(...) a informática deveria ser um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento”.

Para que o uso das tecnologias em sala de aula seja realmente significativo, o docente deve ser colocado diante de um processo reflexivo que reconfigure sua função, pois, segundo Elorza (2012), o uso delas no contexto escolar ainda apresenta características de um ensino em que o professor somente repassa as informações e os alunos recebem-nas reproduzindo-as, sem explorar-lhes toda a potencialidade. Conforme a autora, para que a mediação do docente ocorra de forma eficaz, ele deve considerar três aspectos: em primeiro lugar, deve reconhecer junto com seus alunos as potencialidades que podem ser exercidas com as TICs (projeto tecnológico); em segundo, entender como as atividades de ensino e aprendizagem serão desenvolvidas e quais os objetivos traçados (projeto pedagógico) e; por último, olhar para o processo como um todo, para que possa estabelecer, caso necessário, a recriação e redefinição dos procedimentos do uso dos instrumentos utilizados (processo formativo).

Sabendo que as utilizações das tecnologias apresentam seus limites e suas potencialidades, é essencial, no âmbito da educação, que o docente tenha claro seu objetivo, tenha conhecimentos técnicos sobre o recurso tecnológico utilizado, conheça seus limites e potencialidades, planeje com muito cuidado as atividades a serem desenvolvidas, tentando prever algumas dificuldades dos alunos, e tenha uma boa compreensão das possibilidades de abordar o conteúdo.

Nesse sentido, a fim de sanar os objetivos desse trabalho, com as observações realizadas nos diários de campo (DC), pôde-se verificar que os recursos tecnológicos, por mais diversificados e vistosos que aparentam ser, nem sempre garantem o tempo de atenção dos alunos em sala de aula. Podem-se destacar alguns fragmentos analisados pelos pesquisadores:

DC III, GRUPO 6 (03/05/2017): (...) há bastantes imagens condizentes com o conceito. Alguns colegas estão interessados e outros estão mexendo no celular e conversando.

DC VII (31/05/2017): O professor está interagindo com os raios em uma lente convergente no aplicativo e está explicando junto. Há bem pouca atenção! Bastante conversa!

DC VIII (07/06/2017): Professor utilizou o phet para explicar uma das alternativas do exercício. Há muitos alunos conversando e fazendo brincadeiras enquanto o professor resolve os exercícios.

Quadro 1. Excertos do diário de campo dos autores.

Vieira Pinto alega que “a tecnologia não é causa, mas mediação” (2005, p.286). O autor defende que a tecnologia, enquanto instrumento, não pode ser submetida a qualquer competência a que não esteja unicamente ligada ao instrumento, isto é, a “técnica pode ser qualificada boa ou má, porém apenas *in genere suo*, a saber, se os atos mencionados como tais alcançam ou não o fim a que se destinam” (VIEIRA PINTO, 2005, p.178). Dessa forma, o docente não deve transferir o fracasso dos seus resultados obtidos em sala de aula à tecnologia, uma vez que os recursos dessa natureza estão dispostos como elementos de caráter mediatório. Dito isso, a ineficiência se detém tão somente ao docente.

Perante o posicionamento dos alunos em sala de aula, dentre todos os recursos digitais utilizados pelo professor, pode-se concluir que os vídeos foram os instrumentos que mais se destacaram.

DC III, GRUPO 5 (03/05/2017): O grupo utilizou de um experimento de um semi violão para explicar os conceitos. Os colegas ficaram interessados. Demonstrou-se através de um vídeo o comprimento de onda das cordas do violão quando alguém o toca. O vídeo chamou bastante atenção.

DC III, GRUPO 8 (10/05/2017): O grupo utilizou de um vídeo no final da apresentação que chamou bastante a atenção e os colegas aparentavam estarem bastante interessados.

DC VIII (07/06/2017): Mostrou um vídeo de um camaleão mudando de cores para explicar as nanoestruturas (Houve bastante alvoroço quanto ao vídeo).

Quadro 2. Excertos do diário de campo dos autores.

Além de ser mais atraente, o recurso audiovisual também possibilita o entendimento dos conceitos com mais facilidade. Essa linguagem permite desenvolver uma vasta série de concepções, ocasionada pela alta demanda da busca pela idealização e imaginação (MORÁN, 1995), privilegiando o ramo do ensino de Óptica que carece fortemente dessa habilidade. Entretanto, é fundamental a mediação do professor nesse processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos, por fazerem parte do cotidiano da maioria dos alunos, “permite que haja o incentivo, a problematização de conceitos, satisfazendo as curiosidades dos alunos e necessidades reais ou imaginárias dos mesmos (sic)” (VASCONCELOS & LEÃO, 2010, p.2). Nessa perspectiva, essas ferramentas proporcionam a elaboração de atividades, por vezes, mais atrativas e com maior participação dos alunos, dentro e

fora do ambiente escolar. Além disso, auxiliam o desenvolvimento cognitivo do alunado, instigando o gerar de novos interesses.

Segundo Vasconcelos & Leão (2010), o professor deve ter muita atenção ao utilizar os recursos audiovisuais como uma ferramenta didática, pois ressalta que deve-se

ter em mente, que o professor que se disponibiliza a utilizar o vídeo como recurso didático deve ter cuidado durante a exibição dos mesmos. A interação que os alunos possam ter com o recurso vai depender de como a aula será desenvolvida após a exibição do mesmo, quais impactos (positivos ou negativos) serão criados nos alunos e o objetivo principal, se eles conseguiram aprender os conceitos ali trabalhados, ou se pelo menos houve uma mobilização deles para trabalhar estes conceitos em atividades posteriores. Sendo assim, cabe ao professor saber como melhor utilizar o recurso visual para atingir os objetivos, pré-definidos por ele, a serem alcançados pelos alunos (VASCONCELOS & LEÃO, 2010, p.2).

Cabe ainda frisar que esse fato se concretiza ainda mais na disciplina de Física, já que os conceitos apresentados por ela têm um alto teor de abstração e complexidade de serem visualizados ou idealizados. Conforme Russel (2002), os vídeos podem apresentar experimentos, que, por exemplo, não seriam possíveis de reproduzir em sala de aula.

Outro recurso bastante utilizado nas aulas e que despertou muitas vezes o interesse dos alunos foram os simuladores, como analisado pelos pesquisadores:

DC IV (17/05/2017): Agora será apresentado um aplicativo (simulador Phet colorado) para explicar os conceitos de refração. A maioria se interessou. Os professores estão apresentando este aplicativo e está sendo bem observado pelos alunos.

DC V (24/05/2017): O professor agora irá explicar a formação de imagem nos espelhos côncavos e convexos. (...), apresentação do aplicativo: a maioria do pessoal apresentou atenção.

Quadro 3. Excertos do diário de campo dos autores.

Os simuladores permitem ao aluno interagir com o objetivo de estudo e desfrutar de vários mecanismos que uma mesma situação pode ser vista com várias variáveis diferentes. Entretanto, conforme salientam Medeiros e Medeiros (2002),

é preciso estar em alerta para o fato de que essa arma poderosa pode servir, paradoxalmente, também, para comunicar imagens distorcidas da realidade com eficiência igualmente maior do que a das figuras estáticas. Uma animação não é, jamais, uma cópia fiel do real. Toda animação, toda simulação está baseada em uma modelagem do real (MEDEIROS E MEDEIROS, 2002, p.81).

O docente, ao apresentar esses instrumentos para os alunos, deve sempre ressaltar que, uma vez que os simuladores e as animações são mais atrativos do que as imagens estáticas, elas são apenas fictícias. Devido a isso, torna-se essencial ter cautela na explicação e realização das atividades que os envolve, pois, esse meio pode resultar em imagens adulteradas da realidade, construindo concepções equivocadas e alternativas dos conceitos físicos.

Segundo Oliveira & Fisher (2007), o uso de ferramentas das tecnologias de informação e comunicação na educação tende a viabilizar meios de maior participação por parte dos alunos dentro da sala de aula, acarretando em uma relação professor-aluno mais interativa. Por essa razão, o uso das TICs proporciona ao aluno um ambiente mais oportuno para poder se sentir mais seguro a refletir e efetuar questionamentos, a fim de facilitar seu processo de aprendizagem, afinal o “professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.250). Isso se evidencia nos seguintes trechos:

DC VIII (07/06/2017): O professor mostrou uma foto de um prato de morangos, um com pixels vermelhos e outro sem; e agora uma ilusão de óptica de um gato descendo a escada; agora com dois objetos de mesma cor, mas com a luz sobre parecem ter diferentes – HOUVE BASTANTE INTERAÇÃO DOS ALUNOS.

DC VIII (07/06/2017): Perguntou agora o que entendem como preto, houve bastante interação, e mostrou um vídeo para explicar o que é o preto, um com uma folha com o preto mais preto e agora um vídeo com duas cabeças estátuas, uma dourada e outra preta.

Quadro 4. Excertos do diário de campo dos autores.

Conforme já elencado, além do diário de bordo, a pesquisa utilizou dados coletados com os alunos, partindo da aplicação de um questionário. A primeira pergunta foi objetiva e dividiu-se em quatro categorias (ótima, boa, razoável e péssima), para identificar a impressão dos alunos quanto à aula ministrada pelo

professor e pelo bolsista. Os dados, conforme a figura 1, informa que sete alunos acharam a aula “ótima”, dezesseis alunos classificaram a aula “boa” e sete alunos consideraram-nas “razoáveis”.

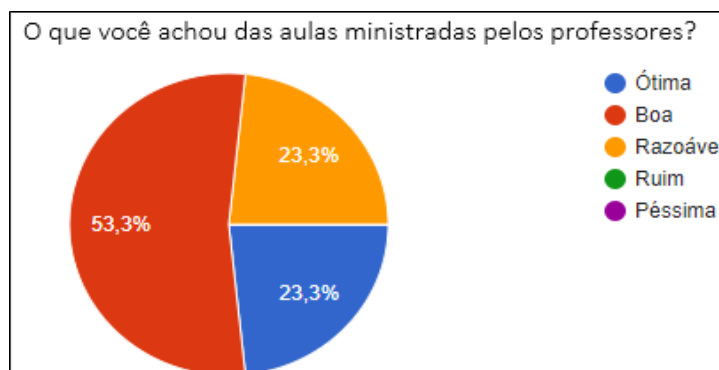


Figura 1. Gráfico da pergunta de nº1 do questionário aplicado com a turma observada.

Percebe-se que mais da metade da turma achou a aula do professor e do bolsista “boa”, o que nos leva a concluir que, de fato, as aulas preenchidas com os recursos tecnológicos trouxeram algumas mudanças.

No entanto, para investigar mais precisamente, a pergunta número dois indagava os alunos sobre que diferenças eles encontravam entre uma aula tradicional (composta por giz e quadro) e uma aula diferenciada aplicada pelo professor e o bolsista, contendo os recursos digitais. Em relação aos dados que obteve-se com essa pergunta, primeiramente é pertinente chamar a atenção das seguintes respostas do aluno 15 e do aluno 24:

Alguns recursos foram bons, pelo fato de ajudar com a prática, mas muita coisa deixou a desejar, muitas vezes falta de preparo com os alunos, não pelo conteúdo, mas pela explicação, o fato de nunca termos Física, nos atrapalhou muito mais, pois além de não saber o que os professores falaram, como termos e algo do tipo, a explicação deixava a desejar (Questionário, Aluno 15).

Na minha opinião, as aulas em que os professores usam recursos digitais, de fato torna a aula mais dinâmica e de melhor entendimento, porém, não achei que isso realmente aconteceu nas aulas de Física. Talvez eu não tenha me adaptado muito bem, pelo jeito dos professores explicarem a matéria ou ainda, tenha faltado um pouco mais de clareza na hora de apresentar o conteúdo (Questionário, Aluno 24).

Quadro 5. Respostas dos alunos 15 e 24 na pergunta de nº2 do questionário.

Identifica-se, nestas respostas, que os alunos não se sentiram totalmente satisfeitos com a utilização das TICs em sala de aula, pois acharam que faltou uma explicação mais elaborada do professor. Isso evidencia certo paradoxo com a crença “de que a tecnologia por si só, pode resolver tudo”, pensamento que, segundo Vieira

Pinto (2005), parte da cultura do “embasbacamento”, característica do pensamento acrítico presentes nas sociedades contemporâneas. Observa-se que, sem uma mediação adequada do docente, é improvável que a tecnologia por si só auxilie os alunos no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, os demais alunos ficaram satisfeitos com as aulas compostas pelos recursos digitais, dizendo que possibilitou a eles a) uma maior facilidade para aprender, b) uma maior ligação com a teoria e a prática, c) maior interesse pelo conteúdo e d) uma aula mais dinâmica.

Com aulas que abrangem mais de um método educacional, nossas possibilidades de compreender melhor o assunto aumentam, pois caso não se entenda de um modo, algum outro pode te fazer entender melhor (Questionário, Aluno 17).

Com os recursos digitais temos a oportunidade de ter mais exemplos e mais meios para fazer com que possamos entender mais claramente os conteúdos passados, como por exemplo, uns aplicativos que o professor de Física mostra para nos mostrar como funcionam os raios (Questionário, Aluno 18).

Quadro 6. Respostas dos alunos 17 e 18 na pergunta de nº2 do questionário.

A pergunta de número três buscou saber se os alunos concordavam com o fato de que o uso de recursos digitais em sala de aula auxilia a aprendizagem. Vale destacar que também foi proposto a eles justificar a resposta dando exemplos dos recursos que mais os auxiliaram ou dificultaram. A maioria dos alunos respondeu positivamente, dizendo que os recursos digitais, de fato, ajudaram-nos, e destacaram os próprios recursos que o professor e o bolsista utilizaram: o *Prezi* (software de apresentações não-lineares), os vídeos e os aplicativos (dentre eles, o simulador *Phet*).

Sim. Foram utilizados diversos simuladores do Phet, além da plataforma Prezi para apresentações que auxiliaram o entendimento "na prática", além de que promoveu uma interação maior entre os estudantes e desenvolveu um maior interesse por parte dos alunos na matéria (Questionário, Aluno 28).

Quadro 7. Resposta do aluno 28 na pergunta de nº3 do questionário.

Quanto a esses recursos (*Prezi*, vídeos e simuladores), os comentários dos alunos expõem que eles deixaram a aula bem mais dinâmica e menos cansativa, facilitaram a aprendizagem, dinamizaram o acesso ao conhecimento e ajudaram-nos a relacionar o conteúdo com a prática. Segundo Macedo et al. (2012, p.569), “uma

simulação contempla uma animação, sendo mais abrangente, pois permite ao aluno não somente manipular o evento, mas conhecer e/ou modificar as relações entre as grandezas físicas presentes”. Mais ainda, possibilitam aos alunos a oportunidade de observar fenômenos que seriam muito difíceis de visualizar na realidade, pois há alguns que precisam de condições específicas para acontecer, e, além disso, permitem aos estudantes repetir a observação sempre que a desejar (TAVARES, 2008).

Ainda na pergunta 3, chamou a atenção a seguinte resposta do aluno 9: “Depende muito, se usar muitos recursos fica muito pesado e cansativos, mas ele auxilia na aprendizagem” (Questionário, aluno 9). Isso nos leva a considerar que, como qualquer outra estratégia de ensino, as tecnologias, se forem utilizadas de maneira desmedida, tornam a aula cansativa. De acordo com Zabala (1998), é aconselhável ao docente dispor de diferentes estratégias para poder atender as diferentes demandas que apareceram no processo de ensino-aprendizagem.

A última pergunta discursiva, pergunta de número quatro, foi mais profunda, pois buscou saber essencialmente se os recursos digitais utilizados nas aulas do professor e do bolsista realmente contribuirão ou não em sua aprendizagem nas aulas de Óptica. Dispõe mencionar que também foi pedido para os alunos justificarem sua resposta, dando exemplos de qual situação estes recursos auxiliaram ou não na sua compreensão. Em relação às respostas obtidas, a maioria deles respondeu positivamente e apenas 6 relataram que os recursos os auxiliam pouco, porque, segundo eles, a) o uso demasiado tornou a aula cansativa e b) o professor não o usou de forma satisfatória, não conseguiu explicá-los muito bem.

Os recursos em si, de fato ajudam. Porém, se usado constantemente torna o aprendizado de nós alunos cansativo (Questionário, Aluno 24).

Alguns recursos são muito bons, mas a falta de explicação do que se tratava atrapalhou na hora da compreensão ao todo (Questionário, Aluno 16).

Quadro 8. Respostas dos alunos 24 e 16 na pergunta de nº4 do questionário.

Nota-se, com as respostas desses alunos, mais uma evidência de que a utilização apenas dos recursos tecnológicos não irá garantir que os alunos construam sua aprendizagem, pois se faz necessária uma mediação e uma preparação adequada do docente. É o que defende Elorza,

(...) quanto mais os professores e alunos se apropriarem, e redefinirem o potencial de determinada ferramenta tecnológica diante de uma atividade de ensino e aprendizagem, melhor estarão aproveitando as possibilidades que as TIC oferecem para uma transformação educacional (ELORZA, 2012, p.10).

Além disso, observa-se outro indício de que o uso frequente das TICs em sala de aula gera cansaço. Segundo Zabala (2012), é necessário sempre uma diversidade de estratégias que vise sempre se adequar às necessidades dos alunos.

A última pergunta foi objetiva e indagou aos alunos se o professor e o bolsista tiveram domínio sobre os recursos que eles utilizaram. A respeito das informações obtidas, é possível perceber que 29 alunos responderam *sim* e apenas 1 respondeu *não*, conforme a figura 2.

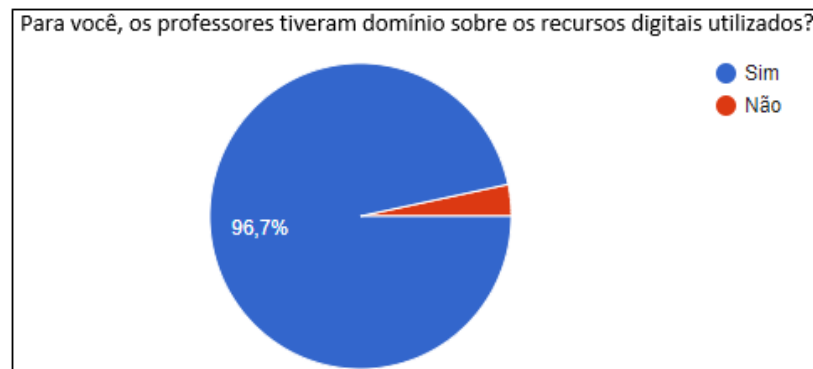


Figura 2. Gráfico da pergunta de nº2 do questionário aplicado com a turma observada.

Constata-se que a maioria dos alunos concordou com o fato de que os professores conseguiram apresentar domínio sobre os recursos utilizados. No entanto, é de extrema importância, sempre que possível, redobrar a atenção na formação inicial e continuada dos professores sobre a discussão e reflexão do uso da TICs em sala de aula, de modo que consigam explorar ao máximo o seu potencial.

6 Considerações finais

A análise qualitativa das observações e dos questionários aplicados trouxe aos objetivos estabelecidos para essa pesquisa algumas respostas.

Os relatos do diário de bordo estabelecido para esta pesquisa apontaram que o uso das TICs nem sempre garante a atenção total dos alunos. Vale frisar que, o

vídeo foi o recurso que mais se destacou, isto é, despertou maior interesse. Além disso, o uso de simuladores foi outro recurso utilizado, que estimulou a interação com o conhecimento estudado e proporcionou, mesmo que em menor grau, mais concentração ao grupo de alunos envolvidos. Ainda assim, mesmo com as práticas utilizadas, foi possível verificar momentos de dispersão dos alunos, como por exemplo: conversas paralelas, utilização de smartphones, realização de atividades extraclasse etc.

Com os dados obtidos pelo questionário, identificou-se que os recursos digitais usados pelo professor e pelo bolsista auxiliaram na aprendizagem de boa parte dos alunos. Isso proporcionou-lhes maior compreensão do conteúdo, além de aulas mais dinâmicas e conseqüente interesse pela Física. Além disso, os aparatos tecnológicos ajudaram o entendimento prático (aplicação) de alguns conceitos físicos, permitindo-lhes relacioná-los com seu dia-a-dia. Entretanto, vale reforçar que, conforme já apontado, alguns alunos trouxeram motivos para que esse(s) uso(s) não fossem totalmente satisfatórios. Por mais que as TICs promovam uma melhora significativa nas aulas, utilizá-las demasiadamente torna as aulas monótonas, segundo alguns discentes. Por essas razões, a frequência de utilização desse recurso é um aspecto relevante a ser considerado pelo docente, a fim de tornar eficaz esse tipo de aplicação.

Dessa maneira, conclui-se que o uso das TICs, se mediado adequadamente pelo professor, pode se tornar um grande aliado ao Ensino da Física. Será possível, portanto, solucionar os impasses dos alunos que impulsionam o problema dessa pesquisa, como a dificuldade de compreensão de fenômenos abstratos e o desestímulo de estudar a disciplina.

Referências

ARAÚJO, I. S. Uma Revisão da Literatura sobre Estudos Relativos a Tecnologias Computacionais no Ensino de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 3, p. 5-18. 2004.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 101-119, 2014.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de Ensino e Aprendizagem. In: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA, 3, SEMINÁRIO DE PESQUISA DO

CEMAD, 2., 2014, Paraná. **Anais...** Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014, p. 1-9.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 26-40.

ELORZA, N. S. L. Formação de professores de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: a produção das revistas Zetetiké e Bolema. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012, p. 1151-1162.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. 184 p.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**. 10. ed. v. 4. Rio de Janeiro, LTC, 2016.

HECKLER V.; SARAIVA, M. F. O.; FILHO, K. S. O. Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de Óptica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 2, p. 267-273, 2007.

JONASSEN, D. O uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e Aprendizagem Construtivista. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, p. 70-88, 1996.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução das pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACEDO, J. A.; DIECKMAN, A. G; ANDRADE, I. S. F. Simulações computacionais como ferramentas para o ensino de conceitos básicos de eletricidade. **Caderno Brasileiro de Ensino Física**, v. 29, n. 1, p. 562-613, 2012.

MARCELINO JÚNIOR, C. A. C.; BARBOSA, R. M. N.; CAMPOS, A. F.; LEÃO, M. B. C.; CUNHA, H. S.; PAVÃO, A. C. Perfumes e Essências: a utilização de um vídeo na abordagem das funções orgânicas. **Química Nova na Escola**, n. 19, p. 15-18, 2004. MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, 2002.

MOURA, W. C. **Propostas de Ensino de Física em Óptica geométrica usando uma simulação do phet e Óptica física através de experimentos**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2016.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. v. 2, n. jan. - abr., p. 27-35, 1995. OLIVEIRA, E; FISHER, J. Tecnologia na Aprendizagem: A

informática como alternativa no processo de ensino. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 3 n. 10, jan. - jun. 2007.

PhET - Physics Educational Technology <<http://phet.colorado.edu>>. Acesso em 23 de junho de 2017.

PINTO, A. V. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, p. 219-346, 2005.

RAMALHO, F. A. **O uso das novidades tecnológicas na perspectiva educacional**. 2014. 41 f. Monografia - Curso de especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, Universidade federal da Paraíba, 2014.

RUSSEL, G. **Computer Mediated School Education and the Web**. v. 6, n. 11, 2001.

SILVA, A. A. **Crônicas da luz: uma breve história da Óptica**. 2006. 39 f. Monografia (Graduação em Física) - Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set-dez. 2013.

SILVA, J. R.; GERMANO, J. S. E; MARIANO, R. S. SimQuest - ferramenta de modelagem computacional para o Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 1508-1 1508-8, 2011.

TAVARES, R. Animações interativas e mapas conceituais: uma proposta para facilitar a aprendizagem significativa em ciências. **Ciência & Cognição**, v. 13, n. 2, p. 99-108, 2008.

VASCONCELOS, F. C. G. C.; LEÃO, M. B. C. **A utilização de programas televisão como recurso didático em aulas de química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 21 a 24 de jul. 2010. Caderno de resumos. Brasília: 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Capítulo 11

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR PARA UMA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

Eronдина da Silva Tavares

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR PARA UMA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

Erondina da Silva Tavares

Graduada em História pela U. F. R - RO

eronsilva@hotmail.com.br

Graduada em História pela U. F. R – RO. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA <http://lattes.cnpq.br/0895283497957228>.

RESUMO

O maior desafio dos problemas ambientais é resolver o problema de forma abrangente, mesmo que seja relacionado, evitar o uso de métodos isolados. A prática da educação ambiental no cotidiano escolar oferece uma alternativa para a participação de toda a comunidade escolar, possibilitando-lhes, de forma contínua, ações não direcionadas. É possível fazer uma educação ambiental interdisciplinar, cujo propósito é fazer compreender um problema, o que mostra que o educador tem um papel fundamental nesta nova visão pedagógica, nomeadamente, criar, recriar, renovar e fazer o quê e perceber as coisas para que eu possa ser ensinado com a participação de todos. A pesquisa foi uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Portanto, verifica-se que a escola proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento sustentável da educação ambiental, de forma que a educação ambiental abrange todas as disciplinas.

Palavra Chaves: Meio Ambiente. Escolas Sustentáveis. Pandemia.

THE RELEVANCE OF SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION TO BUILD A SUSTAINABLE SOCIETY

ABSTRACT

The biggest challenge of environmental problems is to solve the problem comprehensively, even if it is related, to avoid the use of isolated methods. The practice of environmental education in the daily school life offers an alternative for the participation of the entire school community, enabling them, in a continuous way, non-targeted actions. It is possible to carry out an interdisciplinary environmental education, the purpose of which is to make a problem understood, which shows that the educator has a fundamental role in this new pedagogical vision, namely, creating, recreating,

renewing and doing what and perceiving things so that I can be taught with the participation of all. The research was a qualitative approach, of a bibliographic type. Therefore, it appears that the school provides a favorable environment for the sustainable development of environmental education, so that environmental education covers all subjects.

Keywords: Environment. Sustainable Schools. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado em educação ambiental, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável. Mas o que realmente temos feito ou “sido no mundo”? Quais são as nossas atitudes diante de toda essa problemática ambiental? O ser humano nasce, cresce e vive toda sua vida no meio ambiente, criando interações e o explorando, mas será que possuem um sentimento de pertencimento a essa natureza?

Atualmente, o termo Meio Ambiente (MA) e Educação Ambiental (EA) são amplamente utilizados, divulgados e discutidos, mas as abordagens de tais temas em diferentes espaços tais como as escolas não se apresentam de maneira clara e específicas, e em alguns momentos nem se apresentam como indicam as políticas de ensino e aprendizagem.

Projetos de educação ambiental são realizados nas escolas para que possamos observar a separação entre conhecimento e vida. Temos uma escola que insiste em dar atenção à performance e apoiar este trabalho transmitindo conteúdos e realizando tarefas. Sabemos que essa forma de fazer nas escolas não apoia a promoção do desenvolvimento da experiência de educação ambiental, que pode fazer com que os sujeitos mudem a si mesmos e a experiência do conhecimento.

Os pontos de vista da educação alimentaram o debate da ciência cognitiva e tentaram preservar a relação entre as ações. Nesse sentido, entendemos que compreender a educação ambiental significa não apenas interagir com o conteúdo, as informações do mundo exterior e o meio ambiente, pois, todo conhecimento surge nas ações do corpo humano por diferentes métodos de linguagem. A cada momento, estabelecemos a realidade de que queremos viver com o mundo real. O artigo é uma revisão bibliográfica, iniciada a partir de levantamento de teóricos já publicados relacionados a temática.

1.FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

1.1 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A referência para implementação e constituição de uma educação ambiental está contida nos documentos finais da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, que foi promovida na Geórgia (ex-União Soviética), entre 14 e 26 de outubro de 1977. Esta conferência ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o então ainda recente Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Deste encontro saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental, que são até hoje adotados em todo o mundo.

Foram necessários vários anos de preparo para que se chegasse a recomendações tão duradouras. Os organizadores do evento de Tbilisi sempre reconheceram que ele foi um prolongamento da Conferência de Estocolmo, de 1972, e que se tornou o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental (o PIEA, que fora sugerido em Estocolmo, mas iniciado só em 1975, a partir da reunião de Belgrado, onde já se propusera que a educação ambiental deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para interesses nacionais). Esta “primeira fase” contou com uma série de atividades, fundamentais para o sucesso de Tbilisi, tais como a organização de reuniões regionais entre 1975 e 1977 na África, nos Estados Árabes, na Europa e na América Latina; a promoção de estudos experimentais sobre educação ambiental nestas regiões.

O Brasil não esteve presente nesse evento, pelo menos em caráter oficial. Segundo Regina Gualda, que naquela época era a chefe da Divisão de Comunicação e Educação Ambiental da Secretaria Especial do Meio Ambiente do governo federal, no país não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético, o que limitou de forma contundente sua participação. Foram necessários anos de diplomacia participativa para que o Brasil obtivesse acesso aos documentos de 1977, inicialmente obtidos através de alguns títulos no mercado editorial. A partir de 1997, as quarenta e uma recomendações de Tbilisi foram colocadas à disposição de dois modos: via Internet e intranet do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; ou através de publicação veiculada pelo IBAMA (IBAMA, 2002).

É necessário observar de forma mais atenta os princípios que foram listados na Recomendação nº 2 da Conferência de Tbilisi, e que até hoje são referências norteadoras para quem atua no setor. Eles foram transformados em doze pontos de observação, que norteiam as “boas ações” de quem atua com a temática:

1. Considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos naturais, tecnológico, social, econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral, ético e estético.

2. Construir um processo permanente e contínuo, durante todas as formas do ensino formal, desde o início da educação infantil.

3. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo a se conseguir uma perspectiva global da questão ambiental.

4. Examinar as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional.

5. Concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando-se em conta a perspectiva histórica. 6. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional, para prevenir os problemas ambientais.

7. Considerar explicitamente os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento.

8. Promover a participação dos alunos na organização de todas as suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências.

9. Estabelecer para os alunos de todas as idades uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para resolver problemas e clarificar valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade.

10. Ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais.

11. Ressaltar a complexidade dos problemas ambientais, a necessidade de se desenvolver o sentido crítico, e as atitudes necessárias para resolvê-los.

12. Utilizar diversos ambientes com finalidade educativa, e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais.

O primeiro esforço no Brasil para a incorporação da temática ambiental nos currículos escolares na rede oficial de ensino foi realizado em Brasília. Resultado do convênio entre a Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) e a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Fundação Universidade de Brasília, realizou-se o Curso de Extensão para Profissionais de Ensino do segundo Grau - Ecologia, baseado na reformulação da proposta curricular das ciências físicas e biológicas e de programas de saúde e ambiente. O curso envolveu 44 unidades educacionais e o treinamento para 4 mil pessoas. A intenção nos anos seguintes seria desenvolver o Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia (DF), uma proposta pioneira no Brasil, centrada num currículo interdisciplinar que tinha por base os problemas e as necessidades da comunidade. Mesmo diante desta iniciativa ocorreram problemas como a escassez de recursos, as divergências que impediram a continuação desta proposta de Educação Ambiental.

Um aspecto que impacta na educação ambiental é a falta de viabilidade no cronograma de atuação, segundo especialistas. Para Guerra (2006) o professor necessita trabalhar em várias escolas, para poder sobreviver, o que não permite que invista em uma construção adequada de seu arcabouço teórico através de sua especialização e atualização. Desta forma há necessidade de uma formação continuada destes professores, investir em sua valorização profissional. Apesar da existência de um movimento de cunho governamental que incentiva a inserção da temática ambiental em todos os níveis, os projetos existentes ainda são ações pontuais e não demonstram a abrangência necessária. Guerra (2005, p. 25) afirma que “maior parte das iniciativas ainda ocorre em projetos e atividades extracurriculares com a participação de poucos professores”. Em muitos casos, eles são incentivados por organizações civis e com apoio da comunidade escolar.

O Ministério da Educação reconhece que ações como esta ainda precisam de mais incentivo. A entidade garante que ainda falta investimento e estrutura. A maioria das escolas ainda está às voltas com questões, que embora de caráter socioambiental, não são reconhecidas como tal, como espaços físicos insuficientes, inadequados e mal aparelhados. Segundo Diegues (2004), pode-se afirmar que o entendimento sobre as relações sociais entre ser humano x natureza, leva a identificar como é percebida a natureza e fundamentalmente, o modo como é o relacionamento humano diretamente com ela.

1.2 OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Segundo a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, para resolver a problemática deste tipo de educação e ainda para surtir o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, é fundamental uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo nesse contexto as ações em EA. Diante da necessidade de se construir uma sociedade sustentável, foram criadas medidas políticas, jurídicas, institucionais e econômicas voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental, despontando também as atividades no âmbito educativo.

Diante de tantas possibilidades de mudanças na sociedade a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção a instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade face aos desafios da contemporaneidade (PRONEA, 2003).

De acordo com Mellows (1992) deveria ocorrer um desenvolvimento progressivo de um senso de preocupação com o meio ambiente, completo e de sensível entendimento das relações do homem com o ambiente a sua volta e uma educação voltada para um desenvolvimento sustentável.

Para Loureiro (2004), considerando a relação entre educação, participação e transformação da realidade de vida, a experiência de educação ambiental torna-se um problema. Pedro Jacobi (2004), reflete sobre os desafios do desenvolvimento da educação, que tem avançado na oferta de métodos alternativos para a formação de disciplinas. De acordo com o autor:

A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes. (JACOBI, 2004, p. 28)

O autor esclarece o diálogo necessário entre o conhecimento para que possamos construir práticas de solidariedade na educação ambiental. Keitel, Pereira e Berticelli (2012) corroboram com esta posição e indica a necessidade de superar os modelos lineares para que possamos construir conceitos capazes de contribuir para a promoção de atenção com o meio ambiente.

O trabalho ajuda a entender que a educação ambiental pode constituir um espaço privilegiado para fortalecer o conhecimento do que é produzido na interação da sociedade do homem e cria condições para uma nova relação entre os seres que vivem.

No desenvolvimento da pesquisa na área de educação ambiental e ecologia humana, localiza-se que “toda a aprendizagem dos resultados vivos na transformação individual, da coevolução e à mudança ambiental”. A compreensão da educação ambiental aumenta quando consideramos que, como observadores, somos parte do sistema que observamos. (CATALÃO, 2011, p. 74)

Francisco Varela (2014) e os seus colaboradores enfatizaram o conceito de experiência, essencial para a compreensão de como ocorrem as alterações cognitivas. As alterações cognitivas referem-se à coordenação de comportamentos (pensamentos no processo de vida e percepção, gestos, emoções). O autor considera o estilo de pensamento, comportamento, sentimento e inscrições do estilo comportamental, permitindo-nos distinguir entre o estilo de interação e a preocupação com o meio ambiente.

Francisco Varela (2004) e os seus colaboradores propõem o conceito de ação para também explicar os fenómenos cognitivos, neste fenómeno não se fixa a nossa compreensão das alterações cognitivas que o cérebro sofre ao longo da vida. A transformação cognitiva envolve o processo de inscrição do corpo humano, o que significa que o ser humano configura a vida e o conhecimento por meio da linguagem, e esses comportamentos mobilizam diferentes dimensões do corpo humano imerso no mundo. Aprendemos que a observação de padrões de comportamento é propícia à análise do conhecimento e à geração de conhecimento em educação ambiental, que se refere à experiência de professores e alunos nas escolas.

Para Varela, a sabedoria é entendida como a forma como nos comportamos no nosso cotidiano, enquanto o conhecimento se refere à explicação que faz o fenómeno imergir na experiência do ponto de vista e explicação do observador (VARELA, 2004), esse conhecimento pode ser integrado na prática de educação ambiental da escola.

O tema educação ambiental surgiu nas escolas porque a possibilidade de fazermos esse trabalho conecta o assunto com as questões centrais de nosso tempo. Sabemos que, historicamente, a ciência passou por um processo de divisão e essa

visão se estendeu à nossa sociedade humana. Nas palavras de Nize Pellanda, ao estudar a relação entre sofrimento e educação:

Educação contemporânea, apesar de todas as iniciativas para torná-lo humanizado, constituiu as necessidades dos humanos e causou uma série de práticas estranhas, causando a embreagem com a realidade. Essas dificuldades levam afetadas pelos participantes em processos educacionais, à medida que atingiram o núcleo da realização, que não é inseparavelmente compreendida pela própria vida. (PELLANDA; ARAUJO; SCHNEIDER, 2007, p. 54)

Os avanços na maneira de compreender os fenômenos nos mais diversos campos da ciência levaram as pessoas a questionar nossa distinção como descartes. Atualmente, cresce o número de cientistas e educadores de diferentes áreas da ciência e interagindo com pesquisas que sustentam a visão de mundo, distantes da separação proposta pela ciência clássica moderna.

Como Fritjof Capra explicou no livro “O Ponto de Mutação”, quando trabalhamos no campo da educação ambiental, começamos a estudar com um sistema de vida complexo e abrangente voltado para a compreensão da vida interação de novas linguagens e o conceito sistemático de vida (CAPRA, 1982, p. 244-284).

Esse novo paradigma trata o mundo como um todo e abre caminho para tecer uma visão complexa e inclusiva da educação ambiental.

Para a Educação Ambiental, a contribuição da complexidade é como um dos pilares do pensamento transdisciplinar e prático que entendo ser uma forma de troca entre disciplinas, superando os limites entre eles. Dessa forma, a redução e a fragmentação do conhecimento serão superadas. (RIBEIRO, 2010, p. 85).

Para aceitar essa nova forma de perceber as interações e relacionamentos humanos, precisamos atualizar nossa forma de pensar e agir. Podemos entender que a complexidade na análise do problema significa que precisamos resolver problemas com outras pessoas e interagir com explicações que possam ampliar o alcance do entendimento, ou seja, considerando as múltiplas dimensões do problema, podemos produzir algo que seja conducente à realidade.

Sobre o mundo escolar e pensando nos desafios da educação ambiental, Loureiro (2007) despertou nossa reflexão:

Muitas vezes descobrimos que um grupo social reconhece a importância da conservação e a busca pela sustentabilidade e é sensível aos problemas ambientais, mas é aparentemente contraditório. A questão não só sabe como

perceber algo, mas para saber no mundo para ser uma consciência crítica do conjunto de relacionamentos que estipulam algumas práticas culturais e, neste movimento, superamos e as condições são inicialmente configuradas. (LOUREIRO, 2007 p. 69)

Isso significa que a aprendizagem envolve a formação e composição do estilo de vida humano e a proteção do meio ambiente. Para Maturana (1998, p. 29), “A educação se forma no processo de crianças ou adultos convivendo com outros e se transformando espontaneamente na convivência com os outros. Esse estilo de vida gradativamente se torna mais condizente com as outras pessoas do espaço de convivência”.

Chegamos a um consenso com os autores que nos permitem pensar em aprender educação ambiental, ou seja, entender que quando a forma de conceber as coisas efetivamente mudarem a forma como o sujeito interage com o meio ambiente nas situações do cotidiano. Deste ponto de vista, a forma como conhecemos é a forma como mantemos o que queremos viver.

A partir dessa nova forma de compreender como ocorre o conhecimento, a experiência da pesquisa em educação ambiental escolar passou a observar as interações entre alunos e professores nas relações estabelecidas entre si e com os demais organismos do meio ambiente.

Trabalhar essa temática na escola exige um pouco mais de apoio porque embora exista a semana do meio ambiente e programas voltados para ele, à educação ambiental pode ser exercitada todos os dias com as ações praticadas no cotidiano que vão revelar a participação dos alunos como provedores de mudanças de hábitos e ferramenta de incentivo para que outras pessoas também possam aderir a essas práticas. A educação ainda continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2004).

A disciplina de geografia não é a única que pode trabalhar esse conteúdo, outros professores das demais matérias também podem se posicionar a respeito e fortalecer a aplicação através de ações sociais que irão se estender para o meio externo da escola e promover projetos onde os alunos possam estar integrados ativamente através do trabalho interdisciplinar. Podem ser realizadas palestras, oficinas, ações educativas que envolvam a química, física e biologia relatando assim, as ciências da natureza e os conhecimentos relacionados à educação ambiental.

1.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na história da modernidade, está em ruínas, o sonho humano de conquista de todos os espaços e de se estabelecer como a espécie dominante. Com a crise provocada pela COVID-19, todas as certezas de que julgávamos ter estão colocadas em xeque. No entanto, o que parece ser algo negativo e, na verdade, a nossa grande oportunidade de reflexão e mudança no rumo do sistema econômico chamado “desenvolvimento insustentável”, que até agora, conforme Latour (2020, p. 2) “nos diziam ser impossível de desacelerar ou redirecionar”. Para isso, é importante que repensemos nosso modo de vida, nossas escolhas e refaçamos nossos caminhos sem ser as cegas. Toda nossa arrogância, que se traduz na certeza de sermos uma espécie superior, é agora inútil. Não podemos mais manter nossa frenética evolução centrada no capitalismo selvagem e no consumismo sem limites.

Tanto a crise climática, quanto a sanitária da COVID-19, expuseram situações e cenários sombrios que até então estavam, ou se queria que permanecessem, na invisibilidade. Com elas, não há mais como negar a existência do que poderíamos chamar, utilizando uma alegoria de Bauman (2005, p. 12), a produção de “refugo humano”, ou, de “seres humanos refugados”, ou seja, como “manadas” de Homo sapiens – crianças órfãs, adultos e idosos – que vagavam sem rumo pelo planeta, bem antes dessa pandemia.

Eis que então a pandemia igualou esse “refugo humano”, aos bilhões de outros seres humanos que foram colocados em isolamento forçado, independentemente de sua condição econômica e social, cor da pele, orientação sexual e de gênero ou por professar sua fé em algumas tradições espirituais. Independentemente da tradução, nas inúmeras línguas que se falam no planeta, a palavra de ordem mundial passou a ser uma só: # FIQUE EM CASA! (Para quem tem uma “casa”, evidentemente).

A reflexão que podemos fazer, nesse canário de crises, é de que não será possível retornarmos ao modelo hegemônico do consumismo exacerbado considerado “normal”, após esta experiência e as lições provocadas pela pandemia. Esperamos superar este período com aprendizagens que nos fortaleçam, que nos impulsionem a crescermos em cuidado, em empatia e solidariedade, principalmente com a capacidade de perceber o outro e sua presença. Nesse sentido, concordamos com Boaventura Santos (2020) quando ele afirma:

A pandemia do Coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar e sua etapa final. Este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta. (SANTOS, 2020, p. 22)

A partir dessa reflexão, nos perguntamos: que caminhos percorreremos para retornar a antiga ideia da consciência planetária, da interrelação das múltiplas formas de vida que coabitam e compartilham conosco, a permanência na Casa Comum, a terra.

Afinal, o que o isolamento social e afetivo provocado pela COVID-19 pode nos legar de lições, em termos de aprendizagens e vivências, vivemos no isolamento social e afetivo, tempos de valorizar a proximidade, tempos de vivenciar ações altruístas de isolamento solitário, como a de deixar bilhetes no hall de entrada em condomínios e comunidade, enfim, atitudes de cuidado de si e do outro, de generosidade, amorosidade e solidariedade vivenciadas em muitos lugares, tecendo outras formas de ser, de ver e viver a VIDA, no sentido da *comum União* consigo mesmo, com o próximo e com o planeta.

1.4A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PÓS-PANDEMIA

Assim, como se percebe, só foi dada a devida valorização de vida, saúde, ao convívio em meio social e ao meio natural, ou seja, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como direitos fundamentais, quando estes direitos nos foram privados abruptamente pela crise sanitária. O Ser/estar com os outros e com a natureza, cuja intenção é justamente valorizar vidas, nos foi suprimido pelo isolamento social e afetivo. Mas, como lidar com isso, se nós somos o que somos porque pertencemos a uma espécie e a um determinado meio social? Nesse cenário de mudanças bruscas nos modos de vida e nas rotinas do cotidiano, os meios de comunicação e as tecnologias, a melhoria do acesso aos celulares e à internet, se apresentaram nesse cenário como um mecanismo possível para permitir uma maior conexão de uns com os outros, embora afastados do convívio com o meio social e natural.

As relações entre mim e o outro repousam sobre o sentimento partilhado pelos dois sujeitos políticos (cidadãos) em troca de ser úteis um do outro e de tirar benefícios dessa verdadeira relação social. Essa relação põe em evidência seus principais cuidados: o desejo de consideração, de respeito, não o de humilhar o outro, mas o cuidado de ajudar o outro. Isso implica praticar o cuidado na sociedade humana como forma de relação sem

violência que se exprime no ubuntu: eu sou porque nós somos. (JIMICA, 2016, p.10).

Essa relação de cuidado consigo e com os outros nos remete à EA na relação que une o eu, o outro e o ambiente, como nos fundamenta Sauvè (2005, p. 317) “a trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ‘serno-mundo’”. A autora retrata a EA não como uma “ferramenta”, apenas para gerenciar problemas de gestão do meio ambiente, mas a enfatiza como uma dimensão essencial da Educação, que acontece por meio das relações de “desenvolvimento pessoal e social”. Esclarece que esse desenvolvimento se refere a três esferas de interação interligadas entre si: “consigo mesmo (lugar de construção de identidade), com os outros (relações com outras pessoas) e o meio de vida compartilhado – Oikos, do ‘ser-no-mundo’ relacionado com o ‘mundo não humano” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

E este tripé formado pelo eu, o outro e a nossa Casa Comum, representado na Figura 1, está ainda mais interligado com o sentimento de pertencimento em que vivemos. Ressignificamos princípios e valores como a solidariedade, reconfiguramos o cuidado de si, em um cuidar do outro e, nesse sentido, as nossas próprias existências. O isolamento ainda nos possibilita observar o que antes nos parecia impossível: a regeneração dos ecossistemas do planeta, uma corrente que expressa o desejo de cura e de ações que respeitem tudo que nos cerca. Assim, temos que refletir ações e práticas de EA que possibilitem esse religar e interligar, tão essenciais em nossas vidas.

Figura 1: Educação Ambiental Pós Pandemia



Fonte: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RESISTÊNCIA E O ESPERANÇAR EM TEMPOS DE PANDEMIA. *Revbea, São Paulo, V. 15, No 4: 237-258*, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/anton/Downloads/10794-Texto%20do%20artigo-43585-1-10-20200801.pdf>. Acesso em: mar. 2021

Nesse sentido, consideramos que o contexto criado a partir da pandemia por COVID-19 é a própria novidade. E fica o convite para estabelecermos outro modo de pensar e sentir a Educação Ambiental na ação de cada Comunidade, de cada espaço de aprendizagem. Esse modo conservará a relação interligada e sempre em movimento da solidariedade, do cuidado com a vida em todas as suas manifestações, no sentimento de pertença e no sentido de existência.

Para tanto, é imprescindível compreender e experienciar as novas situações que se apresentam, a partir das crises geradas pelas pandemias que assolam nosso planeta, e aquelas oriundas das mudanças climáticas que podem contribuir para ressignificar a própria experiência de viver e conviver nesta Casa Comum.

CONCLUSÃO

A escola possui um excelente espaço para a formação de cidadãos ambientais, podendo atuar no cotidiano das escolas formais e informais, desafiar a capacidade de todos de participar da resolução de problemas e transmitir conhecimentos locais, regionais e globais para a escola.

Essas pequenas ações que podem ser realizadas na escola são muito importantes no dia a dia. Porque para realizar a educação ambiental nas escolas, o ensino deve ser pautado na compreensão da realidade, da vida e da convivência dos alunos, e buscar desenvolver a consciência crítica e as habilidades da comunidade escolar para que possam ser utilizadas na aprendizagem e o objetivo é melhorar a qualidade de vida do ecossistema.

Ao refletirmos sobre os desafios e as ações de EA, em tempos de pandemia da COVID-19 e de isolamento social e afetivo, trouxemos para esse artigo, algumas inquietações e percepções de como chegamos neste tempo vivido. Seja pelas escolhas de uma abordagem antropocêntrica, concretizada em um sistema econômico que oprime a maioria das pessoas, dando poder a poucas, ou pelo uso do Planeta com um objeto de extração e benefício próprio, sem considerá-lo como nossa

Casa Comum de respeito e de ser vivo, nossa “Mãe Terra” que pulsa e sente apesar de todas as invasões e destruições.

Nesse sentido, há a necessidade de observarmos as inúmeras possibilidades de conexões entre a pandemia, o meio ambiente e as questões socioambientais e, conseqüentemente, como essas reflexões podem nos auxiliarem a repensarmos a EA pós-pandemia, de forma a nos auxiliarem a entender de que maneira poderemos agir neste momento e após ele.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Tradução. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução de Álvaro Cabral. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

CATALÃO, V. M. L. **A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da Corporeidade**. Terceiro incluído. NUPEAT-IESA-UFG, v.1, n.2, 2011, p.74 - 81.

DIEGUES, A. C. S. **O Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, Ed. Hucitec, 2004. p. 382.

GUERRA, R. A. T. **Educação Ambiental na escola pública**. João Pessoa: Fox, 2006, p.234.

IBAMA/MMA Sistema Nacional de Unidades de Conservação Federais do Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Acompanha CD. 2002.

JACOBI, P. Educação e Meio Ambiente - transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, v. II N. 0, p. 28-35, 2004.

JIMICA, C. **O cuidado de si em Foucault e a possibilidade de sua articulação com a categoria “Ubuntu”** na filosofia africana de Severino Elias Ngoenha. Porto Alegre, 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7208/2/TES_CAMILO_JOSE_JIMICA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

KEITEL, L; PEREIRA, R; BERTICELLI, I, A. Paradigmas Emergentes, Conhecimento e Meio Ambiente. **Rev. Ensaio, Belo Horizonte**, v. 14, n. 01, p.131-146, jan. a abr. 2012.

LATOUR, B. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. Quais as atividades agora suspensas que você gostaria de que não fossem retomadas? Tradução Déborah Danowski. 2020.

LIMA, Waldyr. Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos. Fórum Crítico da Educação: **Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas**. v. 3, n. 1, out. 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, v. II N. 0, p. 13-20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Mello, S.; Trajber, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. 1ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v. 1, p. 65-7.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**; Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLOWS, apud DIAS, Genebaldo Freire Dias. **Educação Ambiental – Princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.

PELLANDA, N. M. C.; ARAÚJO, B. R.; SCHNEIDER P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 15, p. 54-67, 2007.

PRONEA. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Secretaria do Meio Ambiente. 2003.

RIBEIRO, F.N. Complexidade e o pensamento complexo de Edgar Morin: Interloquções com a Educação Ambiental e Formação. **Caderno de Prod. Acad.-Cient. Vitória** v. 16 n. 2, p.81-92, 2010.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

VARELA F. et. al. **Monte Grande**: Documentário sobre Francisco Varela. Filme de Franz Reichle, 2004.



Capítulo 12

**A IMPORTÂNCIA DA
ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS
NA ERA DIGITAL**

Franciele Martins Guilherme

A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA ERA DIGITAL

Franciele Martins Guilherme

Estudante do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina
- Câmpus Araranguá.

Resumo: O presente trabalho fala sobre o despreparo dos professores em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, mas isso acontece pela má formação dos professores no Ensino Superior, onde as tecnologias são trabalhadas de forma tradicionalmente. O trabalho foi realizado por meio de experiências em sala de tecnologia, onde se teve a oportunidade de observar questões relacionadas ao despreparo do professor no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos que na maioria das vezes as aulas pouco acrescentavam no processo de Ensino e Aprendizagem. O objetivo deste trabalho é inserir a tecnologia em curto e médio prazo no currículo escolar, pois através dela as aulas ficam mais atrativas e prazerosas aos alunos. Ao final dos trabalhos foram constatadas certas deficiências dos professores em adequarem os recursos midiáticos aos seus conteúdos escolares, caindo na maioria das vezes no extremo de uma aula extremamente tradicionalista não atendendo aos pré-requisitos de uma aula na sala de tecnologia. Para o desenvolvimento da pesquisa, além do diálogo desenvolvido com os professores durante o trabalho, foi necessário se embasar em outros trabalhos teóricos, como: artigos, periódicos, livros e materiais verídicos da internet que acrescentam conceitos importantes sobre o tema. Desse modo o trabalho está dividido em quatro sessões e uma sessão secundária, que abordam os temas: currículo escolar, currículo na concepção política, educação e tecnologia, e por fim o estudante e a mídia.

Palavras-chave: Currículo. Ensino/Aprendizagem. Educação. Tecnologia.

Abstract: The present work talks about the teachers' lack of preparation in relation to the use of technologies in the classroom, but this happens due to the poor training of teachers in Higher Education, where technologies are traditionally worked. The work was carried out through experiments in a technology room, where we had the opportunity to observe issues related to the teacher's unpreparedness with regard to the use of technological resources that, in most cases, the classes added little to the Teaching and Learning process. . The objective of this work is to insert technology in the short and medium term in the school curriculum, because through it the classes are more attractive and pleasurable to students. At the end of the work, certain deficiencies of the teachers were found in adapting the media resources to their school contents, most of the time falling into the extreme of an extremely traditionalist class not meeting the prerequisites of a class in the technology room. For the development of the research, in addition to the dialogue developed with the teachers during the work, it was necessary to base themselves on other theoretical works, such as: articles, periodicals, books and truthful materials from the internet that add important concepts on the theme. Thus, the work is divided into four sessions and a secondary session,

which address the themes: school curriculum, curriculum in political conception, education and technology, and finally the student and the media.

Keywords: Curriculum. Teaching/Learning. Education. Techonology.

1 – Introdução

O referido trabalho trata-se de um trabalho que tenta contribuir para a discussão do Uso das Tecnologias no processo de Ensino e Aprendizagem tendo como base os conceitos bibliográficos e as experiências acumuladas ao longo do trabalho docente. Tendo como parâmetro de estudo a expansão das tecnologias nos dias atuais e sua adequação em sala de aula bem como o currículo escolar. Esse trabalho se justifica em expressar a necessidade da formação docente no trabalho com as tecnologias em sala de aula, e tal pesquisa tem por base oferecer subsídios para futuramente tal problemática esteja de certa forma amenizada.

Os usos das tecnologias proliferaram nas últimas décadas os avanços científicos e tecnológicos, nossa sociedade se tornou acima de tudo informatizada e globalizada. Diante de tanta evolução nos deparamos na educação com uma necessidade: A de envolver os recursos tecnológicos e midiáticos no processo de Ensino e Aprendizagem dos estudantes, as Salas de tecnologias são hoje uma realidade nas escolas talvez a nível nacional. Para isso faz-se necessário a formação de futuros professores tendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como base Comum no currículo de graduação, tornando-se um profissional qualificado para por em prática o que aprendeu através de aulas mais atrativas voltadas para a pesquisa, utilizando as ferramentas tecnológicas que nos são disponibilizadas nas escolas públicas e privadas. Pierre Lévy deixa claro essa questão quando diz:

O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca. (LÉVY, 1998, p.25)

O referido trabalho tem como base pesquisa bibliográfica, e relaciona-se ao uso das mídias e sua adequação ao currículo na era digital.

2 - ENTENDENDO O CURRÍCULO ESCOLAR

A tempos entendemos que currículo escolar deve ser algo resistente ao tempo irreversível inalterado onde a escola deverá cumpri-lo ao longo do ano letivo. No entanto, hoje entendemos que a concepção de currículo deve estar acrescido de um universo escolar mais dinâmico e extenso. Na era do avanço das tecnologias em que vivemos atualmente essa concepção deve ser mudada no sentido de adequar o currículo a nova realidade da escola e do estudante. Dessa forma podemos entender o currículo como sendo algo inerente ao que o aluno vivencia dentro e fora da escola em seu cotidiano e suas relações sociais Grundy (1987) apud Sacristan deixa claro quando diz que:

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, 1998; p. 5)

Nas palavras de Grundy (1987), o currículo não pode estar aquém das experiências humanas e não ser apenas um documento didático sua abrangência é bem maior no sentido de educação e sociedade, e uma organização das práticas do estudante relacionando-as com a prática educativa.

A prática do currículo escolar não corresponde ao que é necessário e nem atrativo para o sistema educacional atual, visto que as mudanças ocorridas são muitas e as escolas não acompanham essa evolução.

Vivemos numa era tecnológica e globalizada, dessa forma a escola deve repensar essa situação a ideia de que a escola é a única fonte de conhecimento como se pensava anteriormente já é ultrapassada, pois na sociedade globalizada estamos rodeados de informações atualizadas sobre o mundo real suas modificações políticas sociais, estruturais, bem como a aprendizagem não podem estar dissociadas da aprendizagem experiencial dos estudantes. . Para Sacristan (2000) “esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade”..

Não podemos esquecer que o estudante, ao chegar na escola, traz consigo uma bagagem de influências adquiridas de fora do ambiente escolar com um

comportamento individual oriundo da sociedade em que está inserido, devendo esses aspectos serem considerados importantes para auxiliar na formação do currículo escolar. SACRISTAN, (2000; p 109) traz a luz essa discussão ao afirmar que:

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000; p 109)

Sendo o nosso estudante advindo de uma sociedade onde está rodeado das novas TICs, a escola com certeza deve encontrar um meio de aproveitar essa bagagem de forma a adequar o ensino a essa nova realidade aproveitando-se desse conhecimento prévio, para adequar suas aulas às novas tecnologias que os rodeiam e contribuindo para torná-las mais agradáveis .

Em suma a escola tem como uma de suas principais funções a de preparar o aluno para atuar na sociedade que hora se encontra moderna e informatizada contribuindo para torná-lo cidadão críticos participativos atuantes no mercado de trabalho.

3 - O CURRÍCULO NA CONCEPÇÃO POLÍTICA

É Sabido que a política administrativa intervém na política curricular no sentido de alicerçá-las a interesses próprios, igualando as informações e adequando-as a interesses próprios e favorecendo às várias instancias, ocasionando assim a tão temida alienação social.

No momento em que a escola utiliza o currículo através oriundos de influências política está igualando a aprendizagem, executá-lo desta maneira deixa de ser uma sistematização de experiência para se tornar uma forma empírica de educação, deformando toda a ideia central que o currículo é um instrumento significativo para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos, Moreira (2003).

Em nosso país a realidade é ainda muito diferente, pois a alienação social e o “descompromisso” diante da educação, Godotti (2000), é um fato. Ficando para

poucos, o que seria de todos. Só sabe o que é educação quem constrói educação. O ideal seria que todos estivessem comprometidos em prol de um objetivo único, ou seja, a valorização da educação, assegurando assim, o direito a um diferencial educacional, tornando esse contexto um veículo para a ascensão social. Nossa sociedade capitalista em sua lógica contraditória torna-se elementos excludente e seletiva, a educação deve estar pautado em driblar tal exclusão inferida pelo capitalismo através da má distribuição de renda, de forma a preparar o indivíduo para utilizar seus conhecimentos e sair da alienação social, e ir a busca de alcançar méritos.

4 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Em muitas escolas brasileiras as Salas de Tecnologias Educacionais já são uma realidade, um verdadeiro arsenal tecnológico, objetivando um maior êxito no processo de Ensino e aprendizagem, mas os currículos estão sendo levados em consideração? Será que observa como o currículo da escola está sendo articulado com as tecnologias ou se o mesmo está ocorrendo de forma alienada ou fragmentada? Sabemos que cada instância do saber tem a sua importância. É nessa situação que faz-se necessário pensar num currículo transdisciplinar onde as áreas do conhecimentos estejam integradas e conectadas. Nenhuma área do saber deve prevalecer sobre as outras, todas elas tem sua importância.

Em se tratando de currículo, formar estudantes críticos implica em uma prática escolar docente que seja também reflexiva, pois a prática do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser pautada numa frequente avaliação e formação.

Sem dúvida um grande desafio para a escola, fazer da mesma um ambiente de descobertas de pesquisas de um saber dinâmico antenado com as novas tecnologias, de forma prazerosa e funcional. Nas palavras de Libâneo (2005 p 117) ressalta que:

“Devemos inferir, portanto que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a *escola* promove, para todos. O domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”. (LIBÂNEO, 2005; p. 117)

Fica claro que é necessário que a escola tenha objetivos bem definidos com o objetivo de desempenhar bem o seu papel social, cujo objetivo deve sempre estar pautado no desenvolvimento intelectual do estudante para isso tal instituição deve ter definido com clareza os seus objetivos, daí a importância do currículo escolar bem como o uso adequado das tecnologias educativa, buscando suas fontes de inspiração na sociedade ora globalizada e informatizada na qual está inserida.

4.1 - A Tecnologia e o caminho para a Educação Cidadã

As transformações políticas e tecnológicas dos últimos tempos possibilitaram a universalização da informação de forma instantânea e global. Com mudanças tão rápidas a sociedade necessita com urgência que a educação se adapte a este contexto no sentido de transformar o cidadão de mero coadjuvante, Lima Júnior sintetiza bem este fato quando diz que: “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”.

Visto que a sociedade da informação é repleta de aspectos relacionados a incerteza, irracionalidade e complexidade ambos gerados pela mudança, a sociedade informatizada determinada novos padrões comportamentais das novas gerações, isso fica claro nas palavras de Tolffler no tocante a: “Essa nova civilização traz consigo novos estilos de família; maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos; e acima de tudo uma consciência modificada”.(TOLFFLER, 1995; p. 142)

Nesse sentido à escola é atribuído o papel de potencializar a promoção do acesso ao conhecimento bem como do desenvolvimento humano, envolvendo autonomia social e qualidade de vida.

5 - O ESTUDANTE E A MÍDIA

Na experiência realizada em sala de aula me deparei com situações em que o aluno chegava às aulas na Sala de Tecnologia com uma grande expectativa de aula diferenciada acabava por se decepcionar ao se deparar com uma aula meramente semelhante a de sala de aula, onde o aluno tinha que mecanicamente estar copiando

assuntos encontrados em sites de busca, sem nenhuma leitura e entendimento prévio do assunto. Já em outra ocasião tive a oportunidade de me deparar com uma aula bem planejada onde contemplou todas as minhas expectativas, dessa forma o aluno realizou pesquisa na internet direcionada pelo professor atingindo o objetivo proposto que era o de busca do conhecimento pedagógico através das mídias.

No tocante ao aspecto educacional, a mídia sempre esteve presente na educação formal, sofrendo um impacto positivo com a inclusão da Tecnologia de Informação e comunicação, TIC, onde a escola incorporou essa novidade relevante, pois nesse momento a mídia estava invadindo as principais instituições sociais e em especial a família, daí surge a necessidade de inserção da mesma como suporte pedagógico.

Diante do exposto surge à necessidade de direcionamento da utilização dos meios de comunicação no processo ensino aprendizagem, para que o mesmo não ocorra de maneira aleatória e desordenada mais como um aparato pedagógico necessário à aprendizagem.

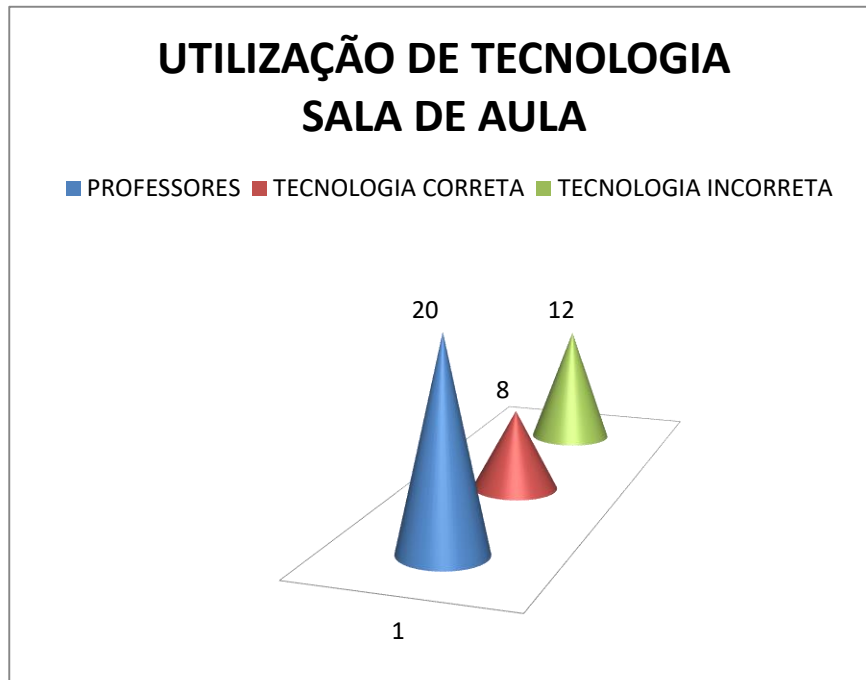
Este trabalho foi realizado por meio de experiências na sala de tecnologia, onde se teve a oportunidade de observar questões relacionadas ao despreparo do professor no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos pedagogicamente, na maioria das vezes as aulas pouco acrescentavam no processo de Ensino e Aprendizagem. Foram explorados dos trabalhos de planejamento de aulas de professores, onde foi notado que há certa dificuldade de inserir a tecnologia em suas aulas, em alguns casos foram incluídas de maneira vaga vindo acrescentar pouco no Ensino/Aprendizagem dos alunos.

Foi realizado também leitura de pensadores relacionados ao tema com citações que vieram enriquecer o trabalho. A instituição de Ensino pesquisada foi a escola Estadual Edwirges Coelho Derzi, do município de Deodópolis, composta de aproximadamente de 25 professores todos com formação superior.

A referida escola possui uma sala de tecnologia composta por 18 computadores, 3 projetores multimídia e lousa digital, biblioteca e professor gerenciador de tecnologias e recursos midiáticos, o estudo de campo foi realizado observando os trabalhos de alunos do Ensino Fundamental I e II, onde os mesmos realizaram trabalho com a utilização das tecnologias e recursos midiáticos.

Ao final dos trabalhos foram constatadas certas deficiências dos professores em adequarem os recursos midiáticos aos seus conteúdos escolares, caindo na

maioria das vezes no extremo de uma aula extremamente tradicionalista não atendendo aos pré-requisitos de uma aula na sala de tecnologia. Em termos de proporção diria que o resultado do trabalho realizado foi o de 20 professores observados onde apenas 08 tiveram um trabalho a contento, isso fica claro na ilustração abaixo.



De acordo com os autores estudados, ambos deixam claras questões relacionadas ao currículo ou que o mesmo deve estar relacionado às experiências humanas. Outros como Líbâneo, atribuem à educação de qualidade como sendo aquela em que promova para todos os desenvolvimentos de capacidades cognitivas e afetivas como indispensáveis às necessidades individuais e sociais dos alunos, tem autor que define currículo como agente interventor na distribuição do conhecimento escolar.

Há autor como Libâneo que defende o currículo desarticulado das práticas políticas promovendo uma educação de qualidade com acesso para todos. Com relação às tecnologias, autores como Pierre Lévy deixa claro que a informática não existe para substituir o homem e sim em consonância com a escola formar indivíduo capacitados para uma tecnologia que está a frente de nosso tempo. O currículo deve estar de acordo com o seu tempo adequando escola/realidade, é nesse contexto que podemos pensar às tecnologias de forma sistematizada no currículo escolar.

CONCLUSÃO

A modernização das tecnologias permitem velocidade em meios como, a internet, o fax, o telefone, contribuindo para a comunicação entre pessoas mesmo que seja a nível de cidade, estado, país ou mundo, sendo elas relações pessoais ou não. Vivemos um período em uma era tecnológica em todos os setores da sociedade, onde é intensa a velocidade da informação, tornando mais curta a distância entre civilizações opostas que podem ser visualizadas em tempo real através das mídias.

Diante do exposto faz-se necessária a formação tecnológica do professor e dos profissionais da educação de maneira geral visto que a criança de hoje já nasce na era da informática. Estando a escola atenta a esse desenvolvimento para ensinar com qualidade e de maneira adequada, utilizando os recursos disponíveis enriquecendo as aulas e promovendo o aprendizado ao estudante. Pois de nada vale recursos tecnológicos para na escola se o professor não estiver preparado para utilizá-lo.

Como já foi dito com a internet podemos obter informações de qualquer parte do mundo, contribuindo assim para uma aprendizagem atualizada, nas realizações de trabalhos escolares, a televisão e o vídeo também são importantes aliados desde que escolhidos os conteúdos de maneira correta.

Para que tal procedimento ocorra de maneira ordenada faz-se necessário que órgãos competentes criem softwares educacionais cada vez mais atualizados e que os professores estejam devidamente capacitados para o referido trabalho para que a escola caminhe no mesmo passo da sociedade globalizada em que está inserida. Visando uma maior qualificação do aluno e com isso um maior preparo para atuação do mesmo no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas.

Grundy, Shirley. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer Press.

GRUNDY, Shirley. **Product o práxis del curriculum**. 3. ed., 3ª reimp. Madri: Ediciones Morata, 1998.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, (1ª ed 1990), 1993

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S; **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação)

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez (1994), 6ª ed., 2002, pp. 7-37.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Armed, 2000:119-148.

TOFFLER, Alvin. **Criando uma nova civilização: A política da terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1995.



Capítulo 13

**LIBERALISMO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA:
INFANTIL, FUNDAMENTAL,
MÉDIO, SUPERIOR E ENSINO
TÉCNICO**

**Suzana Lucinete Brugnoli Andrade
Pereira**

LIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INFANTIL, FUNDAMENTAL, MÉDIO, SUPERIOR E ENSINO TÉCNICO

Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ensino Superior Vanguarda. Atualmente atua como professora efetiva na rede estadual de Mato Grosso.

Endereço eletrônico: pereirasuzana003@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar diferentes pensamentos relacionados à educação dentro do liberalismo. Com isso, busca discutir como esta ideologia se fez presente na sociedade brasileira em seus primeiros momentos, abordando brevemente diferentes análises historiográficas. Entende-se que a forma como o liberalismo entra na sociedade brasileira, isto é, com um viés oligárquico, elitista e excludente está diretamente ligada à concepção de educação pública adotada historicamente pelo Estado brasileiro. Para atingir o objetivo proposto pelo artigo foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos foi feita uma pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica. De modo que os resultados deste estudo apontam que desde que o liberalismo se instituiu como ideologia de classe dominante na sociedade brasileira, não houve, por parte dos liberais, um compromisso com o desenvolvimento da escola pública enquanto potencial geradora de inclusão social e auxiliadora na supressão de desigualdades historicamente construídas.

Palavras-chave: Liberalismo. Educação. Estado brasileiro.

Abstract: This study aims to analyze different thoughts related to education within liberalism. Thus, it seeks to discuss how this ideology was present in Brazilian society in its first moments, briefly addressing different historiographic analyzes. It is understood that the way liberalism enters Brazilian society, that is, with an oligarchic, elitist and exclusionary bias, is directly linked to the concept of public education historically adopted by the Brazilian State. To achieve the objective proposed by the article, a qualitative research was carried out, as for the objectives an exploratory research was carried out and for the procedures, a bibliographic research. So that the results of this study show that since liberalism was established as a dominant class ideology in Brazilian society, there was no commitment by the liberals to the development of the public school as a potential generator of social inclusion and aiding suppression historically constructed inequalities.

Keywords: Liberalism. Education. Brazilian state.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de discussões e reflexões teóricas realizadas na disciplina de Educação Brasileira, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ensino Superior Vanguarda. Este estudo teve por princípio estabelecer relações entre os conteúdos estudados na disciplina com a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado.

Desse modo, o mesmo tem como objetivo apresentar alguns elementos para análise da relação entre o modelo de Estado liberal e as políticas educacionais implementadas no Brasil. Nosso ponto de partida é a apresentação da consideração do Estado numa perspectiva que leve em consideração seu papel na sociedade de classes. Partindo dessa compreensão, apresentamos algumas reflexões sobre o papel do Estado liberal com a finalidade de recuperar elementos que julgamos relevantes para a análise da política educacional brasileira.

De modo que a questão metodológica é de fundamental importância para os resultados da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) destaca que se devem determinar as técnicas que serão utilizadas para o desenvolver de um estudo, pois com a definição metodológica, a pesquisa agrega qualidade, objetividade e consistência. Por isso, a necessidade em definir os tipos de pesquisas realizadas no decorrer deste artigo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos foi feita uma pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica.

Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos. Em uma pesquisa qualitativa os resultados não podem ser traduzidos com números, o pesquisador é o instrumento chave para o processo.

Quanto aos estudos exploratórios, Gil (1987) aponta que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico. Esse procedimento de pesquisa tem por objetivo adquirir conhecimentos a respeito de uma temática, uma vez que, esse tipo de pesquisa é necessário para fundamentação teórica do trabalho. Lakatos

e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Descritos os tipos de pesquisas, torna-se importante localiza o leitor quanto à estrutura desenvolvida no presente artigo. O mesmo está organizado em quatro subtítulos: o primeiro introduz o assunto a ser estudado, o segundo discute o ideais do estado civil na filosofia, o terceiro aborda o pensamento liberal e o quarto fala sobre o liberalismo na educação brasileira. Por fim, as considerações e as referências utilizadas para sustentar este estudo.

2 ESTADO CIVIL NA FILOSOFIA

Na concepção de Hobbes (século XVII), em estado de natureza, os indivíduos vivem isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos ou “o homem lobo do homem”. Nesse estado, reina o medo e o grande medo: o da morte violenta. Para se protegerem uns dos outros, os humanos inventaram as armas e cercaram as terras que ocupavam. A vida não tem garantias; a posse não tem reconhecimento e não existe. A única lei é a força do mais forte, que pode tudo quanto tenha força para conquistar e conservar.

Na concepção de Rousseau (século XVIII), em estado de natureza, os indivíduos vivem isolados pelas florestas, sobrevivendo com o que a Natureza lhes dá, desconhecendo lutas e comunicando-se pelo gesto, pelo grito e pelo canto, numa língua generosa e benevolente. Esse estado de felicidade original, no qual os humanos existem sob a forma do bom selvagem inocente, termina quando alguém cerca um terreno e diz: “É meu”. A divisão entre o meu e o teu, isto é, a propriedade privada, dá origem ao estado de sociedade, que corresponde ao estado de natureza hobbesiano da guerra de todos contra todos.

Chauí (2000) afirma que no pensamento político de Hobbes e de Rousseau, a propriedade privada é um direito civil. E mesmo que os indivíduos se apossam de terras e bens, essa posse é o mesmo que nada, pois não existem leis para garanti-la. A propriedade privada é um efeito do contrato social e um decreto do soberano, mas essa teoria não era suficiente para a ascensão da burguesia.

E com os vitoriosos da Revolução Francesa de 1789, nasce o Estado moderno, nos moldes que hoje existe. Tendo o federalismo como modelo pela qual o

Estado objetiva distribuir o Poder, preservando a autonomia político-constitucional dos entes políticos que o compõem, ou seja, dos Estados-Membros. Em verdade, sob o lema *liberdade, igualdade e fraternidade*, a burguesia francesa, liderando parte do clero, populares e aristocracia descontente, prometia acabar o poder absoluto dos reis e criar uma sociedade livre, igualitária e fraterna.

De modo que o liberalismo visava a acabar com a opressão do chamado Antigo Regime. Para alguns liberais, o ser humano era dotado de direitos naturais (pensamento herdado do filósofo John Locke) que assegurariam o direito de todos os cidadãos de participar da política e da economia, de trabalhar, acumular riquezas e adquirir uma propriedade privada.

A partir desse pensamento, o Estado, por sua vez, não tem o direito de interferir na vida e nas liberdades individuais dos cidadãos, a menos que esses atentem contra a ordem vigente. Esse ideal norteou eventos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, criando um Estado de Direito liberal na modernidade, que visava assegurar os direitos dos cidadãos e acabar com o despotismo.

Chauí (2000) ressalta que para os teóricos liberais modernos, não havia qualquer justificativa para o controle da vida, do governo e da economia por parte dos monarcas. Isso porque a monarquia absolutista estava assentada no ideal do direito divino, ou seja, os governantes eram pessoas eleitas por Deus para guiar o povo. O pensamento moderno, já altamente racional, rejeitava essa noção.

A autora acrescenta que para os modernos, era a razão, distribuída entre as pessoas, a responsável por criar um projeto de mundo capaz de impulsionar a sociedade e os indivíduos ao crescimento. Esses ideais, que constituíam o Iluminismo, geraram o centro do pensamento liberal: a capacidade individual de trabalhar, criar e evoluir.

3 PENSAMENTO LIBERAL

Apesar de o termo “liberal” ser utilizado desde o século XIV, o início do liberalismo enquanto corrente de pensamento advém das revoluções inglesas do século XVII, tendo se expandido pelo continente europeu a partir da Revolução Francesa no final do século XVIII. Essa doutrina ganhou grande relevância no que diz respeito à luta contra o absolutismo monárquico e também no pensamento iluminista.

Sendo considerado um dos maiores expoentes do pensamento liberal, John Locke, que desenvolveu suas ideias na passagem do século XVII para o XVIII. Segundo Leibão (2015), Locke contribuiu para a formação de uma concepção de Estado que rompia com os paradigmas absolutistas e que influenciou outros pensadores ligados ao liberalismo, sobretudo Montesquieu.

Desse modo, podemos afirmar que o liberalismo é um conjunto de pensamentos que surgiu no século XVII e ganhou destaque na Europa do século XVIII. O seu apogeu ocorreu no início do século XIX, após a Revolução Industrial. A visão liberal de mundo consiste em enxergar que todos os seres humanos são dotados de capacidades para o trabalho e intelectuais e que todos têm direitos naturais a exercer a sua capacidade. Assim, podemos destacar quatro fases do liberalismo: Proto-Liberalismo, Liberalismo Clássico, Liberalismo Conservador e Neoliberalismo.

Tabela 1 - Fases do Liberalismo

<p>I. PROTO-LIBERALISMO (1690-1789)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ T. Hobbes (1588-1679) ➤ J. Locke (1632-1704) ➤ B. Spinoza (1632-1677) ➤ J.J. Rousseau (1712-1778) 	<p>II. LIBERALISMO CLÁSSICO (ÉTICO) (1780-1860)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kant (1721-1804) ➤ Humboldt (1767-1835) ➤ Montesquieu (1689-1755) ➤ Constant (1743-1794) ➤ Tocqueville (1805-1859) ➤ Smith (1723-1790) ➤ S. Mill (1806-1873) ➤ J. Benthan (1748-1873)
<p>III. LIBERALISMO CONSERVADOR (SOCIAL) (1860-1945)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ E. Burke (1729-1787) ➤ T. Green (1836-1882) ➤ H. Spencer (1820-1903) ➤ M. Weber (1864-1920) ➤ J. M. Keynes (1883-1946) ➤ L. Dewey (1859-1952) ➤ H. Kelsen (1881-1973) 	<p>IV. NEOLIBERALISMO (1945-Atual)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ F. Hayek (1899-1992) ➤ Von Mises (1881-197) ➤ K. Popper (1902-1994) ➤ J. Rawls (1921-2002) ➤ R. Nozick (1938-2002) ➤ N. Bobbio (1909-2004)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No segundo subtítulo deste artigo, *Estado Civil na Filosofia*, discutimos os ideais dos principais pensadores da primeira fase do liberalismo. Na sequência podemos ressaltar o liberalismo clássico como princípio norteador do pensamento liberal. Essa fase teve início a partir dos ideais dos filósofos liberais no século XVII e XVIII contra o Antigo Regime. Esses pensadores eram a favor da livre iniciativa

individual na economia. De forma que essa ideologia causou impactos na política e na economia.

O liberalismo clássico político visava a acabar com a opressão estatal sobre a vida das pessoas em seus aspectos políticos e econômicos. Para tanto, era necessário abandonar a visão medieval de governo, baseada no poder absoluto e irrestrito de um governante e no severo controle da economia por parte do Estado. Montesquieu defendeu a divisão dos poderes estatais em três partes: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário:

- ✓ *Poder Legislativo*: função normativa - formado por um corpo de legisladores, que criarão as leis, ou seja, trata da elaboração da lei;
- ✓ *Poder Executivo*: função administrativa - formado por um corpo de governo responsável por executar as leis e governar o país, ou seja, cuida de fazer cumprir a lei, através da conversão da lei em ato individual/coletivo e concreto;
- ✓ *Poder Judiciário*: que atua quando algum cidadão infringe as leis estabelecidas ou entra em conflito de interesses com outros cidadãos ou com o Estado, ou seja, prende-se à resolução de conflitos, aplicando o direito (lei) diante dos casos concretos.

O princípio da separação dos poderes está consagrado em nossa Constituição Federal, no Art. 2º da seguinte forma: “São poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o legislativo, o executivo e o judiciário”. De modo que a estrutura político-administrativa da federação brasileira está estabelecida no Art. 1º da Constituição Federal/88 da seguinte forma: a República Federativa do Brasil é formada pela UNIÃO indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Daí pode-se destacar dois tipos de entidades:

a) União - entidade formada pela reunião dos entes políticos (Estados-Membros, Municípios e Distrito Federal), dotada de autonomia, personalidade jurídica de Direito Público Interno e prerrogativa da soberania do Estado brasileiro.

b) Entes Políticos - (Estados-Membros, Municípios e Distrito Federal) – são entidades federativas componentes, dotadas de autonomia (política e financeira) e, também, personalidade jurídica de Direito Público Interno.

Já o liberalismo econômico consistia no entendimento de que o Estado não deve interferir na economia, pois essa deve ser feita a partir da livre iniciativa dos cidadãos, que devem ser livres para produzir e fazer comércio, sendo responsáveis por sua riqueza e sucesso individual (meritocracia e a valorização do esforço

individual). Para Adam Smith, haveria uma espécie de “mão invisível” que faria com que a economia se desenvolvesse autonomamente no poder da iniciativa privada, sem necessitar do Estado.

Chaves (2007), por sua vez, aponta as implicações básicas do liberalismo na área política, econômica, social e educacional:

- ✓ **Área Política:** Sustenta a tese de que o melhor Estado é o que menos governa, e portanto, um Estado menor é melhor do que um Estado maior – respeitando as funções básicas do chamado Estado mínimo.
- ✓ **Área Econômica:** Sustenta a tese de que a livre iniciativa das pessoas no atendimento de suas necessidades, na busca de seus interesses é o melhor regulador da atividade econômica. O Estado deve se abster de se envolver na produção e distribuição de riquezas.
- ✓ **Área Social:** Sustenta a tese de que é a livre iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços.
- ✓ **Área Educacional:** Sustenta a tese de que a iniciativa privada deve prover serviços e bens na área da educação; esse provimento deve ser cobrado daqueles que dele vão se beneficiar, sendo um contra-senso a noção de que a educação deve ser gratuita; ninguém deve ser obrigado a buscar esse bem, tese que tem como corolário a não obrigatoriedade da educação.

Quanto as implicações do liberalismo na área educacional, Gomes (1981) ressalta que a visão liberal de educação predominou entre as décadas de 1920 a 1960 e ficou conhecida como pedagogia do consenso ou otimismo pedagógico, pois seus seguidores acreditavam que a escola tem a função não só de contribuir para melhor a sociedade, como também de harmonizar os conflitos sociais. Nesse sentido, torna-se necessário discutir a aplicabilidade do liberalismo no âmbito da educação brasileira.

4 LIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em um dado momento histórico, os movimentos sociais e filosóficos são responsáveis pelas tendências pedagógicas. As intenções pedagógicas propiciam a união das práticas didático-pedagógicas, favorecendo o conhecimento, sem “fechar questão”, sem querer ser uma verdade única e irrestrita. Seu conhecimento se torna de especial importância para o professor que deseja construir sua prática educativa.

Nesse sentido, o professor deve se apropriar das teorias e tendências pedagógicas ao buscar soluções para os problemas que enfrenta na sua ação docente

e ao refletir sua prática pedagógica, sem estar constantemente vinculado apenas a uma delas. Deve, antes de tudo refletir sobre as características de cada uma, buscando a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, seguindo uma operacionalização atenta que permita avaliar sua competência e habilidade, procurando agir com eficiência e qualidade de atuação.

De modo que as tendências pedagógicas são referências norteadoras da prática educativa, sendo que, os movimentos sócio-políticos e filosóficos exercem intensa influência sobre essas tendências, podendo classificá-las em: Pedagogia Liberal Tradicional, Tendência Liberal Renovadora Progressiva, Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova), Tendência Liberal Tecnicista, entre outras:

Tabela 2 - Liberalismo na Educação Brasileira

Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor X Aluno	Aprendizagem	Manifestações
Pedagogia Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas ou clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovadora Progressista	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de Oliveira Lima
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender e modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers Alexander Neill Anísio Teixeira
Tendência Liberal Tecnicista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71.

Fonte: MASSON, G.; 2014.

Com base na tabela acima podemos analisar as principais tendências pedagógicas, no que diz respeito ao papel da escola, ao conteúdo, aos métodos, a relação professor-aluno, a aprendizagem e as manifestações. Considerando que na Pedagogia Liberal Tradicional, há a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade. A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade. Há a exposição e demonstração verbal da matéria.

Na Tendência Liberal Renovadora Progressiva, a escola deve ajustar as necessidades individuais ao meio social. A aprendizagem é baseada na motivação e na estimulação de problemas. A metodologia utilizada é feita através de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.

A Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova) enfatiza a formação de atitudes, o método é baseado na facilitação da aprendizagem, onde aprender é modificar as percepções da realidade. O Professor é auxiliar das experiências. Procura desenvolver a inteligência, priorizando o sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

A Tendência Liberal Tecnicista aparece na segunda metade século XX, no Brasil em 1960-1970. A Escola procura preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Essa tendência é modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Os procedimentos e técnicas preparam para a transmissão e recepção de informações. A aprendizagem é baseada no desempenho (aprender-fazendo). O Professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino.

A partir dessas tendências podemos afirmar que a escola é parte integrante do todo social e orienta o aluno para a participação ativa na sociedade. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado. O Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. É o mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva. Assim, cabe ao professor a tarefa de escolher conteúdos de ensino adequados às peculiaridades locais e as diferenças individuais.

4.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO ESTADO CAPITALISTA

Na passagem do século XVIII para o século XIX, o Brasil era uma sociedade colonial escravocrata, dominada por senhores de grandes propriedades de terra, na

qual predominava a atividade agroexportadora. De modo que o liberalismo não se fez presente de uma maneira revolucionária, pois a classe dominante que adotou o liberalismo para si era proprietária de escravos e tinha uma concepção de educação na qual o Estado não tinha grande envolvimento, sendo ela apenas destinada às populações mais abastadas. Logo, o conceito de liberdade apropriado por esta classe não dizia respeito à uma liberdade de consciência ou à liberdade de ir e vir, direito garantido constitucionalmente em diferentes lugares do mundo, mas sim à liberdade de propriedade.

Sendo essa a principal preocupação dos liberais brasileiros - que se impuseram enquanto classe dominante, intimamente ligada ao Estado - quando da entrada deste conjunto de ideias no Brasil, a visão de uma educação pública, gratuita, laica, universal e para ambos os sexos não se fez presente. O considerável crescimento de escolas privadas de ensino básico a partir do final da década de 90 - ainda que a maior parte das matrículas tenha permanecido nas escolas públicas - e o caráter propedêutico e meritocrático da grande maioria delas permite assinalar um crescimento de interesses mercadológicos no sistema educacional brasileiro.

No entanto, essas características não se fazem presentes somente na educação privada, que, no Brasil atual, é frequentada pelas camadas altas e médias da sociedade. Conforme Oliveira (1989), os defensores da escola pública, gratuita, laica e de qualidade tiveram poucos avanços nas propostas educacionais na constituição de 1988, já no período de redemocratização, após 21 anos de ditadura militar. De acordo com o autor a limitação a esses avanços ocorreu paralelamente à manutenção de antigos privilégios das escolas ligadas à iniciativa privada.

Com relação à educação no Estado capitalista, na defesa do ensino estatal público, Saviani (2001, p. 3) considera que “no âmbito da sociedade moderna a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser implementada pelos órgãos públicos”. De modo que a qualidade do ensino atingida pelas instituições públicas está longe de ser atingida pelas privadas, posto que estas trabalham para o imediatismo da produção tecnicista e tendo que responder de imediato ao mercado de trabalho. A pesquisa, que demanda de tempo e dinheiro acaba ficando mesmo sob o encargo do Governo.

A tese central da economia política liberal, bastante discutida por Adam Smith é a participação do Estado na vida econômica da nação ou a ausência desta participação. O filósofo considerava que a concorrência - lei da oferta e procura - por

si só, seria capaz de garantir o bem estar da sociedade e a perfeita harmonia entre o público e o privado, ou seja, o Estado não deveria intervir nesta liberdade. A causa do empobrecimento das nações seria o controle da atividade mercantil pelo Estado monárquico.

O pensamento econômico liberal de Smith se estende para o campo educacional e é nesse sentido que ele é empregado na atualidade, onde divulga-se que o aluno deve pagar pelo estudo para que este tenha um maior valor. A partir da década de 90, o empresariado brasileiro começa a perceber que as “empresas” educacionais são altamente lucrativas, ainda mais quando incentivadas pelo Estado.

De modo que as políticas liberais implementadas no Brasil, principalmente na década de 90, trouxeram consequências desastrosas para o ensino superior brasileiro. O maior problema causado, está relacionado a política de privatização ou a facilitação ao processo de privatização. Gentili (2001, p. 247-248) afirma que:

Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito [...] Quando um direito é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso dos países latino-americanos, da educação da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é privilégio.

Nesse sentido, concordamos com o autor, principalmente quando confirmamos, através de pesquisa, que mesmo no ensino estatal, dito público, no Brasil, são frequentados por alunos de famílias de maior poder aquisitivo. Portanto, a partir das leituras e discussões aqui problematizadas, conclui-se que desde que o liberalismo se instituiu como ideologia de frações de classe dominante na sociedade brasileira, não houve, por parte dos liberais, um compromisso com o desenvolvimento da escola pública enquanto potencial geradora de inclusão social e auxiliadora na supressão de desigualdades historicamente construídas desde o período colonial, e que foram reforçadas tanto no período imperial, quanto nas diferentes fases da república.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial deste estudo, pode-se constatar as relações entre alguns conceitos do liberalismo com a educação, em especial, a educação pública brasileira. Primeiramente, defende-se a ideia de que um conceito-chave desta

ideologia é o de liberdade, o qual está intimamente ligado ao conceito de propriedade. A defesa da livre iniciativa é vista como um fator aglutinador das diferentes concepções liberais ao longo da história.

Portanto, acredito que tal realidade vivida pela escola não esteja destinada a continuar da maneira que está. Não por uma ingenuidade esperançosa, mas por saber que existem educadores comprometidos com a mudança e emancipação e que estão dispostos a fazer dos estudantes, não apenas “instrumentos de trabalho”, mas sim aliados na luta contra um sistema que oprime os estudantes e os profissionais da educação de maneira geral. Ao constatar que a escola reproduz as desigualdades e a violência da sociedade, tal percepção não pode gerar de forma alguma um sentimento de conformação em relação a esse fato, mas pode sim gerar formas de resistência que precisam ser dialogadas.

Não se trata de uma simples tentativa, mas é fundamental para que a escola tenha algum sentido na vida dos estudantes e ajude-os a transformar suas próprias realidades, para além das meras necessidades de reprodução ampliada do capital. Sem estes esforços, a educação tende a se tornar cada vez mais distante das necessidades de vida dos estudantes, o que pode fazer com que estes estabeleçam uma relação simplesmente burocrática com a escola, o que muitas vezes, acontece em nossa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CHAUÍ, M. **Estado de Natureza, contrato social, Estado Civil na filosofia de Hobbes, Locke e Rousseau**. In: CHAUÍ, M. (Org.). Filosofia. São Paulo: Ática, 2000. (pg. 220-223)

CHAVES, E. O. C. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa**. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e educação em debate. Autores Associados - HISTEDBR: Campinas, 2007.

GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. 8. ed, Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo. EDUC, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEIBÃO, M. C. **Conceitos do liberalismo e educação indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira**. Movimento Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, nº. 3, p. 253-272, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/viewFile/32568/18703>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MASSON, G. **Liberalismo e Educação**. Apresentação. Departamento de Educação: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

OLIVEIRA, R. P. **A educação na nova constituição**: Mudar para permanecer. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 1, n. 15, p.16-27, janeiro/junho 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33426/36164>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas, Campinas: Autores Associados, 2001.



Capítulo 14

**MARIA ROUPA DE PALHA NA
SALA DE AULA**

Janielson Araújo da Silva
Dra. Kelly Sheila Inocência Costa Aires

MARIA ROUPA DE PALHA NA SALA DE AULA

Janielson Araújo da Silva

Graduado em Letras – Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). E-mail para contato: janyeelsomcolibri@gmail

Dra. Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: kellysheilacosta@yahoo.com.br

RESUMO

Propõe-se refletir sobre a peça Maria Roupas de Palha, de Lourdes Ramalho, e sobre o incentivo à leitura literária, em especial à leitura dramática, por meio do Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1993). O nosso objetivo, portanto, é apresentar brevemente a peça e a dramaturgia, bem como mostrar o quão importante é desenvolver práticas, estratégias e métodos de ensino de Literatura que possibilitem promover a formação da autonomia leitora dos alunos a partir do Ensino Fundamental. Nesse desafio, recorreremos à sequência didática, proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um ponto de partida que pode ajudar, principalmente, aos docentes iniciantes, por isso a utilizamos como uma forma de sistematizar e tornar a nossa proposta metodológica mais didática. Essa sugestão visa vivenciar, sobretudo, a leitura literária do texto dramático no 8º ano do Ensino Fundamental II, por meio do Método Recepcional. Para isso, recorreremos aos estudos de Aires (2006 e 2010), Letícia Mallard (1985), Pavis (2003), entre outros autores. Dessa forma, esperamos contribuir para que o texto dramático encontre mais espaço na escola como objeto literário e para a formação de leitores proficientes, críticos e cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Método; Sequência Didática; Texto Dramático.

ABSTRACT

It is proposed to reflect on the play Maria Roupas de Palha, by Lourdes Ramalho, and on the incentive to literary reading, especially dramatic reading, through the Receptive Method of Aguiar and Bordini (1993). Our objective, therefore, is to briefly present the play and the playwright, as well as showing how important it is to develop Literature teaching practices, strategies and methods that make it possible to promote the formation of students' reading autonomy from Elementary School. In this challenge, we use the didactic sequence, a proposal presented by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), as a starting point that can help, especially, beginning teachers, so we use it

as a way to systematize and make our methodological proposal more didactic. This suggestion aims to experience, above all, the literary reading of the dramatic text in the 8th year of Elementary School II, through the Reception Method. For this, we resort to the studies of Aires (2006 and 2010), Leticia Mallard (1985), Pavis (2003), among other authors. In this way, we hope to contribute so that the dramatic text finds more space in the school as a literary object and for the training of proficient readers, critics and citizens.

KEYWORDS: Reading; Method; Following teaching; Dramatic Text.

1 Abrindo as cortinas para a leitura dramática

O presente artigo se trata de uma proposta de leitura do texto dramático, doravante TD, *Maria Roupa de Palha*, da autora Lourdes Ramalho, no Ensino Fundamental II, especificamente para o 8º ano, sob a perspectiva do Método Recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993), as quais tomaram como base o Método da Recepção de Jauss(1994). Nesse sentido discutirá a importância de formar um leitor proficiente, conhecedor e apreciador de linguagem artística.

Pelo simples fato de que o ensino tradicional de literatura esteja associado, de um modo geral, a uma perspectiva com forte teor histórico-social, geralmente baseado em uma perspectiva histórica pautada no cânone, em correntes e em escolas literárias, como afirmam Leidens e Grazioli (2016), não ocasiona espanto o pouco – ou, quem sabe, nenhum! – espaço dado ao Método Recepcional, idealizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), difundido por meio da obra “*Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*”, para o ensino literário em escolas. Mediante a esse cenário, este trabalho se conduz numa perspectiva de elucidar as práticas sugeridas por esse método e seus efeitos de causa que ajudam a aproximar e motivar os alunos a serem, de fato, leitores.

Com base na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o conceito e definição de sequência didática e com base no Método Recepcional, foi elaborada uma sequência didática composta de 5 passos para a proposta de leitura da peça: 1 - Determinação dos horizontes de expectativas; 2 - Atendimento aos horizontes de expectativas; 3 - Ruptura dos horizontes de expectativas; 4 - Questionamento dos horizontes de expectativas; e o 5 - Ampliação dos horizontes de expectativas. Além

disso, no tocante à reflexão de como avaliar a participação dos alunos em cada um dos 5 passos da sequência didática do método, houve a necessidade de pontuar a visão analítica de Letícia Mallard (1985) sobre como se daria a atribuição de nota participativa aos alunos.

Além da peça, também escolhemos para leitura o conto *A Gata Borralheira* para o processo de Ruptura dos horizontes de expectativas. A escolha do conto se deu pelo motivo de o TD se assemelhar a ele. Para ir além da aparência sobre esse ponto de verossimilhança entre as obras, utilizamos, como tese, as teorias de Prado (2004), de Antônio Cândido (1987) e de Cândida Vilares (1991). Estes para uma análise minuciosa sobre o conto e aquele sobre o TD. Depois dessa análise por partes, acareamos, como processo de antítese, os respectivos estudos obtidos sobre as obras por meio do conceito de adaptação de Pavis (2003) e de Böhm (2004), obtendo, dessa maneira, a seguinte síntese: a peça *Maria Roupa de Palha* se trata de uma adaptação do conto *A Gata Borralheira*.

Sendo assim, com a escolha das obras, com o método escolhido e com base teórica para a elaboração da sequência didática, esta proposta de leitura visa contribuir para a formação de alunos que desenvolvam a autonomia leitora e, também, mostrar, aos comprometidos em formar futuros homens pensantes, que há possibilidade em pôr como alvo esse objetivo por meio do método que o artigo discorrerá mais adiante.

2 Teatro, dramaturgia e suas distinções

É importante distinguir o teatro de dramaturgia para que o professor compreenda, pois, o texto dramático (TD) como uma forma literária: embora estejam relacionados, são fenômenos distintos e pertencem a domínios artísticos diferentes. Aires (2006, p. 91) entende “a dramaturgia como sendo o próprio texto ou o conjunto de textos escritos por um dramaturgo” e o teatro a representação teatral destes textos, diante de um público e em um palco. Segundo a visão de Pavis, a definição de dramaturgia é vista

no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta

noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (Pavis, 2003, p. 113 *apud* AIRES, 2010, p. 133 – 134).

Percebemos que a dramaturgia é relacionada às técnicas utilizadas para escrever o texto teatral e o teatro é relacionado às técnicas de representação desse gênero. Noutras palavras, o teatro possui técnicas para pôr o texto em ação no palco. Se a dramaturgia está relacionada às técnicas de escrever e o teatro às de representação, concluímos que, no caso da dramaturgia, há leitores e, para o teatro, há espectadores. Esse entendimento auxilia o professor a assumir o papel de concentrar o ensino do texto dramático como uma obra literária para a prática leitora dos discentes, considerando suas especificidades, não apenas para ser encenada. É claro que o professor de Literatura pode aproveitar a ocasião e desenvolver um trabalho interdisciplinar com o professor de Teatro/Artes, mas seu objetivo principal é o de formar leitores, não atores.

Além dessa distinção necessária entre as duas técnicas citadas, o professor, a partir de sua experiência, motivará os alunos por meio da leitura de textos literários que já leu e pelos quais se encantou. Mais do que dizer aos alunos que eles devem ler, reforçando a ideia de que a leitura é um fardo porque é sempre uma imposição ou está associada a obter uma nota na escola, é preciso contar a eles sobre o prazer de ler, de compartilhar e orientar novas leituras a esse público. Para Colomer:

compartilhar leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p. 147 *apud* BOLOGMESI, 2012, p. 43).

Sobre isso, ainda, afirma-nos Todorov (2010, p. 31 *apud* MACEDO, 2014, p.28), “não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam”. De acordo com esta citação, a seleção de textos para o ensino de Letras, numa perspectiva para o despertar o gosto, a fruição, pela leitura literária, a dosagem desse “amor à literatura” é a pedra fundamental para melhor fazê-lo. É ele que diferenciará uma experiência de leitura “morna” e uma vivência empolgante, tanto para o aluno e para o próprio professor.

Nessa perspectiva, o professor não deixará de trabalhar o texto completo da obra. Os textos dramáticos, geralmente, são mais curtos que um romance e, por isso, torna-se um gênero literário mais favorável para lê-los em sala e, também, em casa. A leitura integral da peça não será dispensada, principalmente por parte do professor, que não terá a mínima condição de trabalhar o texto em sala de aula sem ao menos lê-lo mais de uma vez, pois é indispensável que o conheça bem antes de realizar esse trabalho.

3 Sobre Lourdes Ramalho

Bebendo das informações de Ana Cristina Marinho Lúcio (2004) sobre a vida e obra de Lourdes Ramalho, há como informar que o nascimento da autora data no dia 23 de agosto de 1923, na região do Seridó – RN. Pertencente a uma família de 11 filhos, Lourdes Ramalho foi a única a carregar os dons artísticos herdados dos avós. Mesmo todos os filhos da professora, Ana Brito, terem praticado a arte de cordel e de teatro, ela foi a única a continuar a desenvolver e a seguir a área artística.

Em 1958 Lourdes Ramalho começa a se inserir na cultura campinense. Dezesesseis anos após a sua entrada na cultura campinense, ela se solidifica e é reconhecida com a premiação da peça *Fogo Fátuo* no Festival de Inverno de Campina Grande. Em 1975 ela goza de seu sucesso nacional com a montagem da peça *As Velhas*. Após a se lançar em público como dramaturga na década de 1970, Lourdes Ramalho conquista o palco da fama com diversos prêmios na Espanha, no Brasil e em Portugal. As peças que levaram Lourdes Ramalho a obter diversos prêmios: *Fogo Fátuo* (1974), *As Velhas* (1975), *A Feira* (1976), *Os mal amados* (1976), *A Eleição* (1977), *Romance do Conquistador* (1999), *Guiomar, filha da mãe...* (2003), *Charivari* (1997).

Diante de tantos reconhecimentos, tanto nacional e internacional, não é de se estranhar que essa autora ocupa destaque em diversas instituições na cidade de João Pessoa e de Campina Grande. Ela é fundadora e presidente vitalícia do Centro Cultural Paschoal Carlos Magno – Campina Grande, Paraíba; é cofundadora do CACE (Centro Assistencial da Criança Excepcional) e do ICAE (Instituto Campinense de Assistência ao Excepcional), onde presta serviço. Lourdes Ramalho ainda atua como conselheira na Fundação de Cultura e Esportes do Município de Campina Grande, no

Conselho de Cultura do Estado da Paraíba (João Pessoa) e ainda é integrante da Academia de Letras de Campina Grande.

Na obra de Lourdes Ramalho há presença de crenças populares que se misturam com a realidade brasileira e os falares de um povo. Também procura revivificar traços culturais, modernizando-os sem trazer prejuízo sobre os segredos nordestinos, de forma que os apresenta de modo encantador, colorido, divertido e crítico. Ela tem técnicas que ajudam a prender a atenção das crianças a ponto de deixá-las em estado de magia e harmonia com o enredo da peça. No artigo “Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular”, Lúcio estuda a peça *Maria Roupas de Palha*, “como a escritora mergulha nas fontes populares: literatura de cordel, contos de fadas, personagens e tipos oriundos de diferentes manifestações da cultura popular etc.” (Lúcio, 2004, p. 11).

Diante disso, conclui-se que seus textos são de caráter regionalista e que suas tramas são ambientadas no sertão nordestino, pautadas numa linguagem singela, maliciosa e amalgamadas com expressões peculiares do povo.

4 A revelação das personagens por meio das ações

Segundo Décio de Almeida Prado (2004, p.82), tanto o romance quanto o texto dramático têm a finalidade de falar do homem, mas no drama isso é feito por meio do próprio homem, de sua presença viva em ações; e no romance por meio de um narrador. Para esse teórico, enquanto a personagem de romance é mais um elemento apenas dentre os demais elementos que o constituem, no teatro as personagens são, praticamente, a totalidade da obra: “nada existe a não ser através delas”.

Diferentemente do romance, o gênero dramático, na maioria das vezes, dispensa a mediação do narrador e a personagem tem a finalidade de pôr à mostra os comportamentos de uma sociedade inteira, apontando valores e ensinamentos éticos, ou seja, apresenta reações miméticas do comportamento do homem. Para Esslin (*apud* PRADO, 1968, p. 82), o drama significa “ação mimética que imita ou representa comportamentos humanos”. Como nem sempre há a mediação de um narrador no gênero dramático, o leitor, portanto, nem sempre tem acesso direto à consciência moral e psicológica da personagem teatral. Essa consciência sucederá mediante ao diálogo e às ações das personagens. Nesse sentido, Prado (1968, p.88 - *sic*) indica três maneiras para a análise da personagem de teatro: “o que a

personagem revela sobre si mesma, o que faz, e o que os outros dizem a seu respeito”.

Notamos, pois, que para se analisar uma peça teatral, é necessário privilegiar as ações das personagens como algo fundamental para a sua compreensão. Vamos nos apoiar, uma vez mais, na visão de Prado sobre esse assunto:

E isso traz imediatamente à memória a frase de um espectador em face do palco quase vazio de uma das famosas encenações de Jacques Copeau: como não havia nada que ver, viam-se as palavras. Com efeito, há toda uma corrente estética moderna, baseada em ilustres precedentes históricos, que procura reduzir o cenário quase à neutralidade para que a soberania da personagem se afirme ainda com maior pureza. Em suma, tanto o romance como o teatro falam do homem — mas o teatro o faz através do próprio homem, da presença viva e carnal do ator (Prado, 1968, p. 82 – *sic*).

Consoante à citação do autor, a análise sobre a ação da personagem de teatro se torna necessária para o processo de caracterização dela. Assim sendo, iniciaremos o caminho analítico por esse viés, de forma que observaremos a peça *Maria Roupas de Palha* por meio das ações de suas personagens, a partir da personagem principal: Maria.

A peça inicia-se com o papagaio se apresentando, dizendo de onde veio e o motivo de ser papagaio: *Eu sou do Ti-Rim-Tim-Tim! /A inveja de um vivente /me tornou assim, assim!*. (Ramalho, L., 2018, p. 02). Também relata a chegada do pai de Maria, seu Amadeu, para entregar sua filha à Patroa. Maria é caracterizada pelo seu pai como uma menina bondosa e obediente. Além disso, no início da peça, Maria se mostra menina prezada, sabe passar e cozinhar. Amadeu, por ter perdido a esposa muito cedo, não se vê capaz de ofertar melhor criação para filha, por isso a entrega à dona de todo Largamar. A bondade da filha é mencionada na conversa entre o pai e ela ao ser entregue à Patroa, há como provar, essa qualidade psicológica de Maria, mediante às falas das passagens abaixo:

- Amadeu:

Esta é a casa da dona
senhora deste lugar!
Ela nunca teve filhos
e pediu pra lhe criar.
Você será sua herdeira,
boa educação terá!

- Maria:

Perto do senhor, meu pai,
é que eu pretendo estar,
morreu a mãe e, sozinho,
o pai não pode ficar,
se a dona é boa, crianças
não lhe deverão faltar!

- Amadeu:

Mas, filha, a patroa acha
que só você lhe convém!
Pois é alegre, bondosa...

(RAMALHO, 2018, p.03).

Nota-se, no primeiro ato na fala entre o pai e a filha, a exposição dos atributos de Maria na fala de Amadeu (seu pai): “*alegre e bondosa*”. Além dessas qualidades, como já foi dito antes, ela se mostra prendada para os afazeres domésticos. Isso é verificado na conversa entre a Patroa e Maria:

- PATROA:

Sabe lavar e passar?

- MARIA:

Aprendi com perfeição!

- PATROA:

Também sabe cozinhar?

- MARIA:

Minha mãe me deu lição.

(RAMALHO, 2018, p.07).

Por nos apoiarmos no preceito analítico defendido por Prado (1968), privilegiar a ação da personagem devido à ausência de um narrador, e por acreditar que é o único viés viável para analisar a peça *Maria Roupa de Palha*, usaremos as interrogativas da Patroa lançadas para Maria como prova, as quais nos servirão para comprovar a existência da prenda de Maria. Por meio das interrogativas daquela e das afirmativas desta, há como tecer características sobre essas personagens. Assim, as interrogativas e as afirmativas ajudam o leitor conhecer e a entender o que se passa no interior delas, bem como a construir justificativas sobre os acontecimentos no decorrer dos atos seguintes.

Amadeu por deixar Maria com o propósito e a promessa de que a Patroa dará uma boa educação a ela e a possibilidade de ela, Maria, herdar todo Largamar,

percebe-se, ao decorrer da leitura dos atos seguintes, que não é bem isso que ocorre com a pobre menina. A intenção da Patroa difere de tudo que o pai falara à filha e o que a Patroa prometeu na presença do pai de Maria. Também, ainda no início do texto, deparamo-nos com o Papagaio revelando uma espécie de uma pista/prenúncio ao leitor sobre a verdadeira intenção que a Patroa tem para com a jovem inocente, mesmo antes de ser entregue à dona de todo Largamar: *“Lá vem o velho Amadeu /caminhando tristemente. /Vem colocar sua filha /nas garras duma serpente! /Lamento o cruel destino /desta pobre inocente.”* (RAMALHO, 2018, p. 02). Além daquelas perguntas ajudarem o leitor a compreender as qualidades virtuosas de Maria, também mostram a verdadeira intenção da Patroa em adotá-la. A Patroa, ao longo dos atos, apresenta um comportamento dúbio. Já a Maria, do primeiro ao último ato, demonstra não mudar seu comportamento ao longo de suas ações na peça, como verificaremos nas falas a seguir:

- PATROA:
Luta de gado e roçado?
- MARIA:
Isso aí nunca fiz, não!
- PAPAGAIO:
Pronto! Armou-se a confusão!
- PATROA:
Pois nesta casa, menina,
tudo, tudo vai fazer!
Não vou criar gente fina
para ter luxo, ao crescer!
Como qualquer peregrina,
vai aprender a viver!

(RAMALHO, 2018, p.07).

Maria, de acordo como observamos nas passagens extraídas da obra, é tratada como uma serva, de maneira que é obrigada a fazer tudo sem questionar. Isso é comprovado quando a Patroa diz que Maria é sua criada na seguinte fala: *“Vai ser a minha criada, /pra dessa casa cuidar, /para limpar o roçado, /para lavar e engomar, /alimentar gado e aves! /E agora – vá trabalhar!”* (RAMALHO, 2018 p. 07).

Notadamente, tudo é revelado pela própria personagem, pois por meio dela o enredo é contado e descrito ao público. Para observar, delinear, a personagem de teatro é necessário verificar as esferas comportamentais, a extrospectiva psicológica e isso é ponderado nas seguintes palavras de Prado:

não se confunde com movimento, atividade física: o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de um certo contexto, postos em situação (como diria Sartre) também funcionam dramaticamente. O essencial é encontrar os episódios significativos, os incidentes característicos, que fixem objetivamente a psicologia da personagem (Prado, 1968, p. 92).

Para que esse “encontrar” de fato aconteça, é importante que o dramaturgo, no ato da escrita, exteriorize isso nas rubricas¹. Em outras palavras, o autor exhibirá, para o leitor, a personagem na fala e em ações que a caracterize nas rubricas. Agora daremos continuidade à análise focando na personagem Papagaio.

Na cena 05, notamos o vínculo de amizade desenvolvido entre o Papagaio e Maria. Por meio do canto do Papagaio, Maria encontra consolo para o seu sofrimento. Ela diz ao Papagaio que estava triste, que o canto dele a alegra e pede para ele cantar outra vez mais. Vejamos:

- Maria:

Que cantava, Papagaio?
Lá dentro mal escutei!
Trouxe sua comidinha!
Eu mesma a preparei!
Cante! Eu estava triste,
mas depressa me alegrei!

(RAMALHO, 2018, p.09).

Como se vê na passagem transcrita, dentro dessa casa ela encontra consolo no canto do Papagaio e os dois desenvolvem uma amizade. Essa construção de amizade é vista nas seguintes falas:

- Maria:

Façamos então um pacto
de nobreza e lealdade.
Cada qual conta pro outro,
com a maior sinceridade,
tudo o que lhe diz respeito
– sem esconder a verdade!

- Papagaio:

¹ As rubricas, em uma descrição genérica, descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que transcorre. É um “para-texto” de importância próxima à do próprio diálogo da peça. Fonte: <https://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscrip.html> (Acesso em 29/05/2019).

Ainda bem que surgiu
alguém em quem confiar!
Um dia conto um segredo
e você vai me ajudar.
Juntos fortaleceremos
um plano pra escapar!

- Maria:

Cale a boca – aí vem
a patroa roca e má!

- Papagaio:

À noite irei ao seu quarto,
poderemos conversar!
Agora finjo que como
pra ela não desconfiar!

(RAMALHO, 2018, p.10).

Aqui, nessas passagens, Maria propôs um pacto ao Papagaio com o intuito de um conhecer o outro, sem esconder nada. Ele, por sua vez, vê em Maria uma pessoa sincera, de confiança, por isso aceita a proposta e promete um dia contar um segredo. A ave promete a ela ir ao quarto à noite para continuar a conversa. No decorrer da cena 6, as ações nos revelam a preocupação que um tem com o outro, o quanto a amizade entre eles se fortalecera. Nessa cena, também, o Papagaio, notando o cansaço da amiga, pede para a pobre Maria descansar e esta adormece enquanto ele lava a roupa para ela. Essa ação, embora tenha boa intenção, acaba acarretando prejuízo, pois, por usar o bico como método, a roupa fica toda perfurada. Desconfiada, a Patroa culpa o Papagaio e ameaça cozê-lo. Para proteger o amigo, Maria pede para ele ir embora no amanhecer. Nesse mesmo instante, ele nota sua amiga chorar e, no meio desse momento choroso, revela-a que fora um príncipe no reino Ti-Rim Tim-Tim e que uma fada má o fez ser papagaio. Enquanto ele revelava isso, a moça faz cafunés, nota um pequeno caroço em sua cabeça e o tira. De uma hora para outra, a ave desaparece. Maria sem entender o que acontecera, pergunta onde o amigo foi e este diz que está ao lado dela, revelando que se desencantou e que esse caroço é, na verdade, um alfinete envenenado pela fada que o encantou, como verificaremos nas falas a seguir:

- Papagaio:

Maria, eu era um príncipe
do reino Ti-Rim-Tim-Tim.
A fada má me encantou,
desde então fiquei assim...

- Maria:

Pobre príncipe encantado,
eu nada posso fazer,
a não ser dar cafunés
pra você adormecer...
Um caroço na cabeça?
Vou tirar... e se doer?

(Um bleque. Ao voltar a luz, Maria está só, aflita.)

- Maria:

O que foi que aconteceu?

- Papagaio:

Eu estou invisível!
Porque fui desencantado!
Mas estou aqui pertinho,
bem pertinho, do seu lado!

Escute bem, o caroço
que você me arrancou,
alfinete envenenado
que a fada má me enterrou,

deixou-me livre e feliz,
pois o encanto acabou!

(RAMALHO, 2018, p.15 e 16).

Além de essas extrações do texto da obra provar o que fora ratificado, não há como negar que o ato de desencantamento presente no texto citado nos remete, ligeiramente, ao conto *O Príncipe Sapo*. A diferença é que no conto é necessário um beijo para que o desencanto aconteça, já na peça analisada, Maria, em vez de beijá-lo, tira o alfinete para desencantá-lo.

Depois do desencanto, o Papagaio, doravante um príncipe, pede para Maria ir à casa do vento, pois lá obteria instruções de como chegar ao reino Ti-Rim Tim-Tim. O príncipe invisível mostra a ela uma caixinha em que há coroa e anel e pede para levar consigo os adereços que estão nela para o reino. As falas a seguir mostram isso:

- Papagaio:

Não fique triste – eu vou
– mas você também irá.
Procure a casa do Vento
e ele lhe ensinará
o caminho o meu reino
onde estou a esperar!

- Maria:

Vou seguir o seu conselho.
O Vento vou procurar!

- Papagaio:

Até um dia, Maria!
No Reino estarei a aguardar
sua chegada, e então
poderemos nos casar.

(RAMALHO, 2018, p.16).

Maria, mediante à afirmativa de que seguirá o conselho do Papagaio e que procurará o Vento, informa/revela ao leitor que é uma imagem feminina diferente: não é uma imagem de uma mulher frágil, desprotegida: cuja imagem veremos, mais adiante, no conto *A Gata Borralheira*. Além de a imagem feminina de Maria se destoar da imagem do conto citado, também é possível verificar essa distinção de imagem em demais obras que mostram a mesma imagem delicada do referido conto, uma delas seria *O Príncipe Sapo*.

Por se mostrar uma mulher valente, “mulher macho sim senhor” no dito nordestino, durante todo o percurso para o reino do príncipe Maria enfrenta os desafios da vida para encontrá-lo, os quais serão vistos numa análise de acareação com a obra *A Gata Borralheira*.

Portanto, como visto e segundo a visão de Prado (1968), para a análise de uma peça teatral, precisamos focar o olhar nos episódios tidos como significativos, pois ajudam a revelar a psicologia da personagem nos mais variados contextos, em que as ações passam a acontecer mediante os movimentos físicos ou não, revelando a face de cada personagem.

4.1 O conto a Gata Borralheira

Se, para Prado (2004), o texto dramático fala do homem por meio do próprio homem, de sua presença viva em ações, na narrativa, isso não é o suficiente para falar do homem, pois a personagem no romance é apenas um elemento a mais dentre os outros, como enredo, narrador, espaço etc. Por ser vista nessa condição, daremos enfoque, além da personagem, ao enredo e ao narrador para a análise de texto narrativo, já que a obra *A Gata Borralheira* se trata do gênero conto. Analisá-la-emos, pois, não mais por meio da ação da personagem apenas, mas levando em conta o comentário de seu narrador e do enredo.

No conto *A Gata Borralheira*, observa-se, no início da narrativa, o narrador relatando as características psicológicas do pai, da madrasta, de suas filhas e da Gata Borralheira. O narrador descreve, por exemplo, que o pai da Gata Borralheira é um homem gentil e que casara com uma mulher orgulhosa, a qual tem duas filhas com as mesmas características da mãe. Mostra-nos, também, o motivo de a madrasta de Borralheira ter raiva da enteada na seguinte passagem do conto:

Logo depois de realizado o casamento, o mau gênio da mulher mostrou-se, pois não podia suportar as boas qualidades da enteada, visto como essas boas qualidades ainda mais realçavam a ruindade de suas filhas. Em vista disso, pôs em cima da coitadinha os mais grosseiros serviços da casa, como lavar as panelas e o assoalho.
(PERRAULT, 2002, p. 38).

Como é possível observar na descrição do narrador, o motivo de a madrasta ter raiva da enteada se dá pelo fato de ela observar as qualidades de Borralheira, as quais realçam os defeitos das filhas dela.

O narrador explica que o apelido Gata Borralheira foi pelo motivo de que ela se sentava junto ao fogo, sobre um montinho de cinzas, quando concluía o trabalho. Mesmo desprezada e humilhada, a menina não deixava de ser "mil vezes mais bela que as duas emproadas"(PERRAULT, 2002, p.37), mesmo que elas detivessem lindas vestimentas depositadas em seus corpos.

Ao longo do percurso narrativo, emerge um convite para um grande baile oferecido pelo rei, o qual convidou toda gente importante da cidade. As duas filhas da madrasta estavam convidadas. Chamaram o melhor cabeleireiro, escolheram vestidos, estavam animadas para o grande baile do rei. Mesmo sendo desprezada pelas filhas da madrasta, a menina atendeu ao pedido das irmãs para opinar e corrigir certos defeitos dos penteados, como verificamos na seguinte passagem: "fizeram vir

a Borracheira para dar opinião, visto que a pobre tinha muito bom gosto. E ela deu sua opinião com toda franqueza, corrigindo certos defeitos dos penteados de modo a realçá-lo mais.” (PERRAULT, 2002, p. 40).

Até o momento é notório que o narrador, por muitas vezes, procura sempre enfatizar a bondade da moça e é justamente essa característica que a deixa mais bela e desperta a fúria da madrasta. Apesar de seu pai, segundo a descrição dada pelo narrador, ser um bom homem, ela decide não contar nada.

Observando os comentários tecidos sobre o conto em análise nos parágrafos antecedentes, há, em um momento e em outro, referência de que é *o narrador que descreve, que enfatiza, que explica e que relata alguma coisa ou algo*. Essa menção é explicável pelo fato de que nos textos narrativos a análise acontece, também, por meio da observação do narrador, dando a possibilidade ao acesso direto à condição psicológica da personagem por meio de seus comentários sobre ela. Para Cândida Vilares (1991, p.10), “os personagens se definem no enredo pelo que fazem ou dizem, e pelo julgamento que fazem dele o narrador e os outros personagens.”. Sobre a questão pelo que *fazem ou dizem*, isso será observado nos parágrafos seguintes com o acompanhamento das passagens do conto a serem destacadas.

Mesmo sabendo que a pobre moça não iria ao baile as irmãs perguntam à Borracheira se desejaria ir ao baile e ela responde: “quem sou eu para ir?”. Essa resposta revela o quanto sentia-se inferior devido à humilhação sofrida em casa, como observamos nas falas abaixo:

Enquanto isso, as duas lhe perguntavam, por caçoada:

- Borracheira, você tinha vontade de ir ao baile?

- Quem sou eu? - respondia a pobrezinha e as outras gargalhavam, dizendo que seria realmente um absurdo que uma gata de borralho fosse ao baile do príncipe.

(PERRAULT, 2002, p.39).

Depois desse episódio degradante, o dia da festa finalmente chega e eis que surge a madrinha, uma fada, e a interroga sobre o motivo do choro. Borracheira tentou responder, mas sua voz embargou por causa do choro. Mesmo não respondendo à pergunta da madrinha, esta já tem noção do motivo do choro, como verificaremos nos trechos a seguir.

O dia da festa chegou - e lá foram elas, muito lampeiras, seguidas pelos olhares tristes da pobre gatinha do borralho. Logo, porém, que as viu desaparecerem ao longe, a menina começou a chorar. Nisso apareceu-lhe sua madrinha, que era fada, e lhe perguntou por que chorava.

- Eu queria.... eu queria....., começou a menina, mas o choro não a deixava concluir.

- Já sei, disse a madrinha. Querias ir ao baile, não é?

- Ai de mim!, suspirou a menina. Quem sou eu?

- Pois irás, minha filha.....

(PERRAULT, 2002, p. 40).

Diante das duas passagens do conto, nota-se as ações das personagens e suas falas do discurso direto concedido às personagens pelo narrador e é nesse momento de concessão que as personagens revelam suas características não mais pela ótica de seu narrador, mas mediante aos seus dizeres conforme à citação supracitada de Cândida Vilares (1991). Corroborando, ainda, sobre quando a mesma autora diz que é possível defini-las pelo que fazem, é possível, nesse mesmo ato concessivo, evidenciar as ações como um elemento indicativo para verificar a veracidade de comentários anteriores realizados pelo narrador sobre as personagens: essas ações são como uma projeção comprobatória as quais confirmam tudo o que fora vendido nas suas descrições que antecedem esses atos por elas executados. Então, aproveitando as mesmas passagens, vemos que Borralheira é caçoada no primeiro momento da ação e notamos no segundo momento uma menina cabisbaixa, sem um espírito exultante devido ao modo/condição que era vista na casa, ou seja, os atos postos em ação são consoantes ao que o narrador descreveu em momentos anteriores a essas duas passagens.

Sobre o enredo, podemos dizer que os acontecimentos se sincronizam em torno da personagem, pois é a respeito dela que a história é contada. Em outras palavras, estabelecem dependências entre si, como explica Antônio Cândido (1987, p. 534), "O enredo existe através dos personagens; as personagens vivem do enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam." Antes de enveredarmos sobre o enredo, daremos, ainda, enfoque sobre o conto e, depois, retornaremos a essa visão de Cândido sobre o enredo.

Depois de dá a confirmação de que a Borralha irá ao baile, passa, mais adiante, a solicitar vários adereços para embelezá-la por meio de magia, viabilizando sua ida para o baile. A madrinha apenas solicita à moça para retornar antes da meia noite, visto que o encanto durará até esse horário como é informado no trecho que se segue: “lhe recomendou que abandonasse o baile antes de bater meia noite, porque senão a carruagem se transformaria outra vez em cidra, os cocheiros em lacaios de ratos e seu vestido em tramos imundos.” (PERRAULT, 2002, p.41).

Depois da recomendação informativa, Borralha vai à festa e segue à risca às orientações da madrinha. Quando chegou, toda a gente da festança para e olha a mais linda jovem do baile: Borralha. O príncipe encanta-se diante de sua inefável beleza e a convida para dançar. O narrador descreve que ela dançou com grande graça e leveza, de modo que isso realçou ainda mais a admiração geral. Depois de dançar com o príncipe, a menina vai em direção das irmãs, realiza mil cortesias e reparte os doces dados pelo príncipe. Não a reconhecendo, elas estranharam a atitude da bela jovem desconhecida. Nesse meio tempo, soara onze horas e quarenta e cinco minutos, a Gata Borralha lembrando do conselho da madrinha, levanta-se, reverencia a todos e sai com pressa.

Quando chegou em casa, a menina conta tudo que ocorrera no baile para a sua madrinha e diz sobre o convite feito pelo príncipe para ela comparecer no baile do dia seguinte. Borralha, escutando a porta bater, dirige-se à porta como se estivesse no melhor do sono. Ela pergunta às irmãs como foi o baile e elas disseram que uma bela jovem encantou todo mundo, inclusive ao príncipe, e este estava disposto a dar o que fosse para saber quem era a bela princesa. Ouvindo-as atentamente, Borralha se alegra com o relato das irmãs. No dia seguinte, elas vão ao baile e Borralha faz o mesmo. Ao encontrá-la o filho do rei não se desgruda dela e ambos se entretiveram na conversa, de modo que ela acabou esquecendo da recomendação da fada (a madrinha). Lembrou-se quando soou a primeira pancada da meia noite, saiu rapidamente e acabou por deixar um dos sapatinhos durante a travessia pelo jardim.

No dia seguinte o filho do rei pediu para proclamar que desejava casar com a dona do sapatinho. Um emissário foi de casa em casa para calçá-lo em todos os pés de moça do reino. Experimentou nos pés de todas princesas, depois de todas as duquesas, marquesas e burguesas. Vendo que o sapatinho não tinha servido a nenhuma delas, decidiu experimentar nas moças comuns. E eis que o emissário

chega na casa das duas irmãs, estas experimentam, mas o sapatinho não lhe serviu. A Gata Borralheira, que estivera no cantinho, murmura dizendo:

- Eu também queria ver se me serve!

- As duas irmãs caíram na gargalhada; mas o emissário do príncipe não fez o mesmo - achou que ela tinha razão, pois a ordem de seu amo era provar o sapatinho em todas. E, chamando a menina, fê-la sentar-se e começou. Maravilha! O sapatinho entrou naquele pé como um dedo entra num anel.

(PERRAULT, 2002, p. 41).

Resgatando, aqui, comentário de Cândido (1987) citado anteriormente sobre a análise do enredo, tudo que acontece é em volta do que se refere à personagem principal, visto ela estabelece uma relação de sentido com os acontecimentos em sua volta. Para exemplificar, a ação de ajudar da madrinha de Borralheira não ocorre por nenhum motivo, há uma carga de acontecimentos antecedentes a esse momento que a leva a ajudá-la a ir à festa, por isso, por meio do encanto, deixa-a apresentável, digna, para ir ao baile ofertado pelo rei. O interesse do filho do rei pela moça também se dá por algum motivo: a graça e beleza eminentes em Borralheira. A saída de Borralheira de forma apressada também há justificativa: o de o encanto acabar antes da meia noite como dissera sua madrinha. Ocasionalmente pela pressa em deixar o castelo antes que acabasse o encanto, o sapato, o qual ficara no jardim do palácio, é justificado pela pressa e fuga da mesma. A ida de porta em porta do emissário se dá para descobrir a quem o sapatinho pertence e por causa do interesse que o filho do rei tem pela dona daquele sapatinho. As gargalhadas das irmãs tornam-se congruentes por não acreditarem que aquela menina do borralho seria a possível dona daquele calçado, que ela não seria aquela jovem bela, a qual impressionara toda a gente da festa, a elas e inclusive ao filho do rei.

Com isso, vimos qual foi o viés/método utilizado para analisar o conto, dando ênfase não mais à personagem apenas, mas aos outros elementos que constituem a narração fictícia, como é o caso do conto analisado. Destacou-se que Cândida Vilares (1991) defende a ideia de como procederá o estudo sobre uma narrativa fictícia e o quanto é importante levar em conta o que o narrador fala sobre as personagens, o que elas fazem e dizem. Além dela, apoiamos-nos, também, na visão de Antônio Cândido (1987) sobre o papel do enredo nas narrativas de ficção. Nosteando-nos por

esses pensadores, foi possível a realização analítica do conto por meio dos variados adereços que compõem o texto narrativo de ficção.

5 Conceito de adaptação: premissas

A adaptação, na visão de Pavis (2003, p.10 *apud* AIRES 2010, p.77), é um processo de transposição ou transformação de um gênero a outro. Esse termo de "transposição" e "transformação", na visão do autor, é entendido como sinônimos para o processo de mudança de um dado gênero em outro. Vejamos essa visão:

que tem por objeto os conteúdos narrativos (a narrativa, a fábula) que são mantidos (mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis), enquanto a estrutura discursiva conhece uma transformação radical, principalmente pelo fato de passagem a um dispositivo de enunciação inteiramente diferente (PAVIS, 2003, p.77.).

Pavis (2003 *apud* AIRES 2010), ao diferenciar tradução de adaptação, mostramos o sentido de tais termos como diferentes e defende que a adaptação, diferentemente do que ocorre na tradução, é um processo que goza de grande liberdade na modificação do sentido da obra original. Apesar de gozar dessa liberdade, compreende-se, também, que "os conteúdos narrativos são mantidos", que há um certo limite sobre essa liberdade, visto que é necessário preservar algumas características da obra adaptada para que, assim, projete-se como uma derivada de outra. Dessa forma, deduzimos que a transferência das formas de um gênero para o outro nunca ocorre inocentemente, já que implica na produção de um sentido novo, premeditado pelo escritor-adaptador. Lourdes Ramalho em sua obra dramática *Maria Roupa de Palha* nos apresenta esse estado de consciência na produção de uma nova significação, deixando-a, mais ou menos, fiel ao conto *A Gata Borralheira*.

Assim, *Maria Roupa de Palha* é uma adaptação da obra *A Gata Borralheira*, pois, como Maria, a personagem principal da peça, Gata Borralheira, personagem principal do conto, é uma menina bondosa, obediente e é obrigada a servir e sente-se como uma criada. Inferimos, pois, que, tanto em *A Gata Borralheira* como em *Maria Roupa de Palha*, as duas personagens, Maria e Borralheira, são tratadas como serviçais. Em um convite para a analisar essa passagem em ambas as obras em estudo, verificaremos o estado psicológico de cada uma delas:

Peça *Maria Roupa de Palha*:

- Amadeu:

Mas, filha, a patroa acha
que só você lhe convém!
Pois é alegre, bondosa...

(RAMALHO, 2018, p.03).

Conto A Gata Borralheira:

o gentil-homem tinha uma menina que era duma bondade e doçura sem exemplo.

Logo depois de realizado o casamento, o mau gênio da mulher mostrou-se, pois não podia suportar as boas qualidades da enteada, visto como essas boas qualidades ainda mais realçavam a ruindade de suas filhas.

a pobre menina tudo suportava com paciência infinita.

(PERRAULT, 2002, p. 38 e 39).

Além dos pontos psicológicos, há o traço físico e a condição serviçal que são pontos notórios, os quais nos ajudam na convicção de que se trata de uma adaptação de acordo com a visão de Pavis (2003, *apud* AIRES, 2010). Como mencionado anteriormente, elas, no início do seu enredo, são apresentas/vistas como criadas:

Peça Maria Roupas de Palha:

- Patroa:

nesta casa, menina,
tudo, tudo vai fazer!
Não vou criar gente fina
para ter luxo, ao crescer!
Como qualquer peregrina,
vai aprender a viver!

Vai ser a minha criada,
pra dessa casa cuidar,
para limpar o roçado,
para lavar e engomar,
alimentar gado e aves!
E agora – vá trabalhar!

(RAMALHO, 2018, p.07).

Conto A Gata Borralheira:

Em vista disso, pôs em cima da coitadinha os mais grosseiros serviços da casa, como lavar as panelas e o assoalho.

(PERRAULT, 2002, p. 38).

Como exposto nas passagens das obras, Maria e Borralheira são tratadas nas mesmas condições. A comprovação sobre essa condição é visível em *Maria Roupa de Palha* quando a Patroa diz a Maria que ela será uma criada para de tudo cuidar. Em *A Gata Borralheira*, o narrador menciona que “a emproada da menina a faz realizar os mais grosseiros serviços da casa: como lavar as panelas e o assoalho.”.

Vimos, também, de acordo com Pavis, que mesmo havendo mudança de um gênero para outro, os conteúdos são preservados de forma fiel ou não, podendo haver diferenças consideráveis para o processo de transposição criativa. Isso é visível e presente em nossa análise sobre o processo comparativo entre a peça *Maria Roupa de Palha* e o conto *A Gata Borralheira*.

Além dessa visão de Pavis do processo de adaptação, há outro ponto de vista, o de Gabriela Böhm (2004, p.68 *apud* YASMIN MENESES, 2015, p.30). Ela nos mostra o caminho adaptativo ao comparar uma obra adaptada e a respectiva obra original, a partir do comportamento do narrador.

A primeira proposição postulada pela autora é denominada como adaptar é acrescentar. Essa premissa tem o sentido restrito não apenas de quantidade, já que, como bem sabemos, um dos princípios da adaptação de obras literárias é na objetivação redutiva do volume a ser lido. Então, o sentido de acrescentar recai no entender no acréscimo de elementos em que não há na obra original. Como o nosso objetivo é verificar se a obra dramática *Maria Roupa de Palha* é uma adaptação do conto *A Gata Borralheira* ou não, verificamos que não há redução do texto de origem, uma vez que esta já se trata de uma narrativa curta, com 6 páginas e aquela com 24 páginas, cujo número estendido se justifica por se tratar de uma peça que apresenta uma extensão para se adequar ao tempo necessário para uma encenação no palco.

Não é na quantidade de páginas que queremos focar sobre a questão da adaptação de Böhm, mas no acrescentar de elementos não presentes da versão original. Por exemplo: o elemento de que o príncipe foi encantado em forma de papagaio e a ideia de que existe as Nuvens que direcionará Maria até à casa do Vento, o Vento que a levará até a Lua, a Lua que a leva até o Sol e o Sol que a leva ao reino

Ti-Rim-Tim-Tim por meio de um raio de luz. Outros elementos acrescentados à peça são os objetos, o anel e coroa, que Maria levará para o príncipe desencantado e, por fim, com ele casar: esses elementos não são vistos no conto original. Além disso, em contra partida, de forma tradicional, vemos que em *A Gata Borralheira* é o príncipe que vai à procura da mulher amada, enquanto em *Maria Roupa de Palha* há o inverso nesse papel de procura: a imagem feminina à procura de seu amado príncipe como veremos nesta seguinte passagem da peça:

Peça Maria Roupa de Palha:

- Maria:

Ah, então cheguei à terra
tão longe e tão esquisita!
Pois preciso me arrumar
para ficar bonita!

- Papagaios:

Gro gro gro gro gro!

- Maria:

Este é o Reino Ti-Rim-Tim-Tim
do meu Príncipe Encantado?
Vim trazer coroa e anel
– comigo estavam guardados
neste cofre. Agora ele
poderá ser coroado!

- Príncipe:

Maria! Afinal chegastes
no raio de sol dourado!
Cumprindo tua palavra,
o juramento prestado!
Teremos coroação
– e a festa de noivado!

(RAMALHO, 2018, p. 24 e 25).

Como mencionado e de acordo com averiguação nessas passagens da peça, é a mulher amada que vai ao encontro do príncipe, o que em *A Gata Borralheira* não acontece. Essa inversão revela Maria com uma postura diferente diante da vida. Ela é a imagem feminina que luta, vai em busca do que acredita. Uma postura de uma

mulher sertaneja disposta a lutar pela vida. Mesmo com essa mudança, há preservação de que há um príncipe e uma bela jovem para amar e ser amado(a).

Sobre a quantidade de personagem adicionada à peça e que não se faz presente em *A Gata Borralheira*, faremos um quadro com as personagens do conto com as personagens que foram acrescentadas na peça:

Personagens do conto A Gata Borralheira
Gata Borralheira (protagonista)
Madrasta de Borralheira (antagonista)
Príncipe
As emproadas
Pai de Borralheira (caracterizado pelo narrador como "o gentil-homem")
Fada - madrinha de Borralheira
O rei - pai do príncipe
A rainha - mãe do príncipe
Fidalgas da corte
Guardas do portão
Emissário do príncipe
Princesas
Duques
Marquesas
Baronesas
Moças comuns
Fidalgos

Peça Maria Roupas de Palha: personagens acrescentadas
NUVEM A
NUVEM B
NUVEM C
PEIXE A
PEIXE B

PEIXE C
VENTO
ASTEROIDE A
ASTEROIDE B
ASTEROIDE C
LUA
SOL
PAPAGAIOS

Diante desse quadro comparativo, verificamos que houve uma série de acréscimos de personagens para a produção e adaptação da peça teatral. No segundo postulado de Böhm (2004), há a defesa de que uma série de substituições de elementos da narrativa original são realizadas pelo simples fato de adaptar um gênero a outro. Por se tratar de um gênero conto para o gênero dramático, a primeira substituição realizada é o narrador condutor pela rubrica. O narrador, nas narrativas de ficção, tem a finalidade de antecipar descrições e considerações sobre as personagens; por ser vista como a totalidade da obra na teoria de Décio de Almeida Prado (2004), apesar de existir narrador em algumas poucas obras de texto dramático, as informações obtidas sobre as personagens, na maioria das vezes, dá-se por meio das rubricas e no momento da realização das ações delas, inferindo justificativas dos acontecimentos, de seus atos ou movimentos como ocorre em *Maria Roupas de Palha*. A seguir, estudaremos o quadro que mostra as substituições de personagens feitas na peça, as quais, apesar de não existirem na obra original, mantêm relação de equivalência:

Personagens do conto A Gata Borralheira:	Peça Maria Roupas de Palha: personagens equivalentes
Gata Borralheira (protagonista)	Maria (que pode ser vista como se fosse a própria Borralheira)
Madrasta de Borralheira (antagonista)	Patroa (que pode ser vista como se fosse a madrasta de Borralheira)
Príncipe	O Papagaio (o príncipe da estória)

Pai de Borracheira (caracterizado pelo narrador como "o gentil-homem")	Amadeu (que pode ser visto como se fosse o pai de Borracheira)
--	--

Nota-se, diante desse quadro comparativo, indícios de que houve uma série de substituições de personagens por outras para a realização produtiva e adaptativa da peça teatral e que há, em *Maria Roupas de Palha*, presença do processo de transposição ou transformação de um gênero para outro como foi explicado por Böhm (2004).

Diante do percurso analítico, a adaptação, na visão dos autores, é um processo de transposição ou transformação, cujo processo desfruta de grande liberdade para modificar o sentido da obra original. Além disso, foi defendido que a ideia de adaptar é acrescentar e, por isso, há a realização de uma série de substituições de elementos, os quais não estão presentes na obra originada. Todos esses pontos retomados, defendidos, apoiados pela visão dos autores utilizados e pela análise feita das duas obras por meio deles, concluímos, eminentemente, que a peça analisada se trata de uma adaptação do conto. Por conta disso, justifica-se a escolha do conto *A Gata Borracheira* para a Ruptura do horizonte de expectativa do Método Recepcional.

6 A escolha do Método Recepcional para o ensino de literatura

Por dá importância à leitura literária na escola, o Método Recepcional, defendido por Bordini e Aguiar (1993), mostrou-se um viés possível para a formação leitora do educando na produção deste artigo. Para essas autoras, a literatura não se esgota nos textos, pois ela complementa-se no ato da leitura e no comportamento assumido pelo leitor. Para que isso aconteça, o professor deverá se envolver na sondagem dos horizontes dos alunos, para conhecer a realidade da sala de aula a qual trabalhará, auferindo, nessa sondagem, o conhecimento prévio e de mundo do aluno. Além disso, lembrar-nos-emos que, por possuir um horizonte de vida, de mundo, horizonte de valores mediante às experiências, o horizonte de expectativa poderá, diante de uma obra literária, passar por alterações ou ficar inacabado. Para Aguiar e Bordini:

o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (Aguilar e Bordini, 1993, p. 87).

Percebemos a importância de o aluno-leitor ser visto como um elemento fundamental para o processo de leitura. Devido à essa consciência de ver o aluno como o valor maior no processo de leitura, o texto será vinculado à experiência de vida e à experiência de leitura do aluno. Portanto, para a estética da recepção, a experiência de vida, de valores e de mundo do aluno servirão como base para reflexão sobre o fenômeno literário e a historicidade do texto artístico, pois “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida post festum, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

O processo de examinar o horizonte de expectativa far-se-á de várias maneiras, numa conversa sobre o hábito de leitura, se os discentes têm/tiveram contato com alguma obra, o tipo de gênero que já leram e assim sucessivamente. Essa é uma forma de o professor observar o grau de proximidade com o gênero que se pretende trabalhar.

Depois da determinação do horizonte de expectativa do aluno, o professor dará início na elaboração da sequência didática e, por conseguinte, atender ao horizonte de expectativa do aluno. Esse momento exigirá do professor todo conhecimento obtido na etapa anterior. Para isso, o professor usará a imaginação, a inventividade, para trabalhar na sala de aula o assunto pretendido. A fase seguinte será a ruptura do horizonte. Esta fase é de suma importância, pois esse é o momento de o professor apresentar as boas novas sobre o conteúdo da aula. Noutras palavras, o momento é este para exigir mais do aluno, levando-o a textos que o faça refletir de forma mais integrada sobre o conteúdo proposto. Também não podemos nos esquecer que o momento oportuno para desfazer as visões equivocadas ou de senso comum sobre a temática trabalhada é este. A etapa seguinte será o questionamento do horizonte de expectativa. Aqui será o momento em que o aluno verificará como os textos literários, antes desconhecidos, são agora apreciados, compreendidos. Aqui também será o

momento certo de levar o discente a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por ele ao longo do processo receptivo. A ampliação do horizonte de expectativa, a última das etapas, consistirá em instigar o estudante para colocar em prática o conhecimento adquirido, nesse ponto, o professor provoca-lo-á a procurar outros textos que satisfaçam seu novo horizonte de expectativa.

Em suma, quando se fala em Método Receptivo, o professor fará com que o aluno se veja como um agente ativo do processo de leitura e aprendizagem. O professor só terá a certeza de que alcançou o objetivo quando presencia o aluno a dá continuidade, de forma autônoma, em ler outras obras. Para presenciar a autonomia de leitura do educando, o professor deverá cumprir o seu papel: o de despertar o gosto, o prazer pela leitura e torná-lo capaz de expandir seus horizontes de forma autônoma por meio de leituras de gêneros diversos.

O referido método, por ser social, leva aluno e o professor a trocar experiências, ideias e a realizar uma grande interação. Juntos, aluno e professor, vão construindo sentidos nos textos, dialogando entre a obra, escritor e com eles mesmos. Essa troca deixa o trabalho contínuo, pois leva a outros textos, fazendo construir e reconstruir os sentidos.

6.1 Sequência didática

Em nosso país, o Brasil, a Sequência Didática surgiu como “projetos” e “atividades sequenciadas” nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estão, atualmente, vinculadas ao estudo do gênero textual, no entanto, no decorrer de seu surgimento, eram abertas a diferentes objetos do conhecimento (Franco, 2017).

As sequências didáticas são, originalmente, uma proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definindo-as como um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero oral ou escrito.

Mesmo sendo um termo relativamente antigo, as sequências didáticas vêm, ao longo de sua consolidação, despertando, para a elaboração de novos materiais didáticos, importância para as editoras mais jovens no Brasil.

Mesmo que o termo sequência didática traga elucidações sobre seu significado, paramos, não muitas vezes, para estudar o que, de fato, é sequência didática. Por apresentarem a mesma finalidade, *o de ensinar a aprender*, talvez essa seja o fator causal de alguns profissionais licenciados cometerem confusões entre sequência didática com o plano de aula.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática significa “ação de seguir”, ratificando que as sequências didáticas são “conjuntos de atividades” ou “etapas continuadas” de um tema, tendo por objetivo ensinar, etapa por etapa, um conteúdo.

Esses autores utilizam esse termo, principalmente no trabalho do ensino da expressão escrita e oral, mas o apresentam, também, como uma forma eficaz no ensino de outras matérias. Por trazer um conjunto de atividades encadeados de passos e etapas ligados entre si e por apresentar eficiência, o referido termo é um modelo didático viável para o processo de ensino e de aprendizagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), mostra-nos, ainda, que “é possível ensinar e a exprimir-se oralmente em situações públicas e extraescolares” com a utilização da sequência didática.

Por ser um planejamento que apresenta encadeamento de passos e etapas ligados entre si, podemos concluir, segundo a visão dos autores citados, que a sequência didática visa atingir um objetivo, mas não de qualquer maneira. Esse objetivo atenderá às necessidades do aluno. Se há necessidade de ensinar algo ao estudante, é preciso criar uma estratégia de passo-a-passo para que ele seja capaz de entender o conteúdo oferecido e, por isso, é importante selecionar e criar as sequências e ter uma didática adequada para usar.

Sendo assim, por acreditar que a sequência é um viés possível para sequenciar o ensino de leitura, escaneando etapa por etapa, foi elaborada uma sequência didática com a obra *Maria Roupas de Palha*, de Lourdes Ramalho, com o embasamento do Método Recepcional para o 8º ano do ensino fundamental II. Para isso, houve a necessidade de sequenciar os cinco passos que compõem tal método:

- 1) Determinação dos horizontes de expectativas;
- 2) Atendimento aos horizontes de expectativas;
- 3) Ruptura dos horizontes de expectativas;
- 4) Questionamento dos horizontes de expectativas; e
- 5) Ampliação dos horizontes de expectativas.

Por meio desses passos será sequenciado o Método Recepcional. Cada passo terá seu papel, partindo desde o conhecimento prévio de leitura da turma que se pretende trabalhar até a ampliação dos horizontes de expectativas que se pretende

alcançar com esse método. Isso será discutido com detalhes nos próximos subtópicos.

6.2 Determinação do horizonte de expectativa

Nesta parte será realizada uma pequena investigação por meio de um questionário com questões abertas para permitir aos alunos uma maior liberdade para expor sua situação enquanto leitor e também como leitor ou não de TD. As perguntas elaboradas foram:

- 1) Você se lembra de algum livro que leu na escola? Se sim, o que marcou para você nessa leitura?
- 2) Você costuma ler fora da escola? O que você gosta de ler? Por quê?
- 3) Você já leu alguma peça (texto dramático)? Qual/quais?
- 4) Você gosta de ler peça? Por quê?
- 5) Na escola você já leu alguma peça? Seus professores têm levado texto dramático para a sala de aula?
- 6) Você considera a leitura uma diversão ou uma chateação? Por quê?
- 7) Ler na escola ou para a escola é diferente de ler em casa? Por quê?
- 8) Que assuntos você acha que podem aparecer nos textos literários? Por quê?

A ideia do questionário, segundo a visão de Aguiar e Bordini (1993), é o de coletar informações sobre o repertório de leitura literária, dentro e fora da escola, de cada aluno. A pergunta 2 é para verificar o que gostam de ler e o motivo de lerem o que gostam. As demais perguntas do questionário têm como objetivo saber se eles já tiveram contato com o texto dramático, onde, como e se identificam com esse tipo de

gênero. Este momento servirá como fundamento para a etapa seguinte: *Atendimento do horizonte de expectativa*.

6.3 Atendimento do horizonte de expectativa

Partindo, então, das informações obtidas pelo questionário, continuaremos esta etapa segundo a orientação de Aguiar e Bordini (1993). Como sugerido no Método Recepcional das autoras, para esta etapa é preciso levar e apresentar para a sala o texto impresso. Por tanto, como a proposta é trabalhar com a obra *Maria Roupas de Palha*, o TD será apresentado à turma, com a qual se pretende trabalhar, neste caso, para o 8º ano do ensino fundamental II.

Depois de apresentado a peça à turma que se quer trabalhar, pediremos para que seja feita a leitura da peça de forma individual e coletiva. Também propor atividade de diário de leitura. Nessa atividade, solicitaremos para que os alunos registrem o que leem nesse diário. Nele deverão anotar o que acham de cada personagem, dos acontecimentos, os motivos desses acontecimentos e sua vivência de leitor de texto TD.

Para a construção desse diário, vale recorrer à orientação de Anna Rachel Machado (2002) para esse processo. Segundo a autora, informaremos para o aluno o objetivo da atividade que lhe é proposta. Por se tratar de um diário, o professor elucidará o objetivo central que se pretende alcançar: “estabelecimento de um diálogo com o autor, de uma reflexão crítica sobre o que é lido.” (Rachel Machado, 2002, p. 09). Exposto o objetivo central da proposta em construir um diário para registrar pontos que estabeleçam reflexões sobre o que está lendo, a mesma autora orienta que o professor criará condições para que os alunos exponham-se, possibilitando, assim, a emergência de procedimentos reais desenvolvidos durante a leitura. Pelo que percebemos, a autora direciona um caminho para que o professor faça com que o aluno escreva mais para si mesmo. Por tanto, valendo-se dessa visão, a construção do diário será conduzida como uma produção pessoal, cuja produção terá como objeto-base o texto da peça.

O ato de ler coletivamente se dará em sala de aula. Como haverá o momento solitário para ler a peça, é necessário informar as cenas a serem lidas na sala. Para esse momento, é importante que o professor leia uma das passagens das cenas escolhidas da peça antes que os alunos, também é importante motivá-los a refletirem

sobre o que leem, a trocar opiniões, questionar algum fato que ocorre sobre a leitura da peça etc. Vale lembrar que compete ao professor estimulá-los a registrarem em seus diários a experiência obtida sobre esse momento de ler em sala de aula e o quanto foi proveitoso para sua situação em quanto leitor e apreciador do texto teatral.

Para o momento individual, o mesmo será feito: registrar a experiência de leitura solitária, o ponto positivo e negativo encontrado na situação de leitor recluso. Além disso, o diário de leitura servirá como um gancho para despertar o interesse do aluno em saber como a história da obra é composta, verificar como se estrutura o gênero que está lendo e como se sucede o início, meio e o fim. Noutras palavras, o diário terá a finalidade de fazer o aluno a refletir com cuidado o que ler, anotando nome de personagem, verificando as personagens principais e as secundárias, onde se passa a história e fixar o sentido literário do enredo.

6.4 Ruptura do horizonte de expectativa

Como pressupõem Aguiar e Bordini (1993) em seu Método Recepional para esta etapa, o professor trabalhará com obras que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Valendo-se disso, viu-se como adequado para etapa a leitura do conto que o TD se assemelha (*A Gata Borralheira*). O que se procura aqui é exigir mais do aluno. O objetivo é levá-lo a textos que o faça refletir. Para isso, a intenção é apresentar um gênero diferente. Por ser um gênero curto e por ser uma narrativa como o romance, a proposta é trabalhar com o conto *A Gata Borralheira* para a Ruptura do Horizonte do aluno.

Depois da leitura do conto, estudar com mais atenção as personagens dos textos, do TD e do conto, e suas respectivas funções dramáticas dentro da história. Compará-las fazendo um quadro de semelhanças e diferenças. Para isso, as seguintes perguntas abaixo servirão como um guia:

- 1 - Onde se passa cada história?
- 2- O que acharam do conto?
- 3 - Há diferença entre elas?
- 4 - Quais? São obras fáceis ou difíceis?
- 5 – Quais são as personagens principais do conto e da peça? Há um papel de representação semelhante entre elas?

6 - Em relação ao contexto das obras, vocês gostaram mais do peça ou do conto?

Essa escolha do conto levará o aluno a verificar a diferença existente entre o texto dramático e o conto, e os aspectos de cada gênero. Também leva-lo-á a analisar as obras: se há semelhança entre as personagens principais e secundárias, se há semelhança no enredo e suas respectivas funções dramáticas. Isso será feito com a ajuda de um quadro comparativo, o qual será proposto na etapa seguinte.

6.5 Questionamento do horizonte de expectativa

Segundo o que Aguiar e Bordini (1993) orienta para este penúltimo momento do método e após a leitura da peça e do conto realizada na segunda e na terceira etapas, discutiremos e compará-las-emos a partir das impressões dos alunos. Para isso, teremos como base o que Mello (1998) considera para esse processo comparativo segundo as impressões que os alunos têm sobre as duas obras lidas.

Segundo a autora, considera mais produtivo, pedagogicamente, que os alunos preencham o quadro de leitura comparativa depois de o professor discutir com eles o texto e só, posteriormente, justificar o comentário e fazer a contextualização das cenas mais representativas no conflito dramático. Por isso, propomos essa atividade depois da discussão inicial realizada logo após a leitura coletiva do conto.

Por tanto, para o balanço, a atividade consistirá na produção desse quadro de leitura comparativa, cujo quadro servirá como uma ferramenta para comparar os relatos dos alunos com os textos. O professor terá como guia as seguintes perguntas norteadoras: “Até onde as experiências de nossos alunos os conectaram com os textos?”. “Os textos têm alguma semelhança de fato com as experiências do aluno?”. Essas oficinas instigaram o aluno a lê novos textos? Por meio de todos os processos realizados até aqui, será feito um balanço, observando o aprendizado acadêmico do discente.

6.6 Ampliação do horizonte de expectativa

Na última aula: Será dada a proposta de que os alunos busquem textos na qual se identifiquem ou gostem, para ser trabalhado em sala de aula, só que desta vez apresentado por eles.

Depois da escolha, pediremos para que o aluno realize a leitura, faça o diário de leitura sobre essa leitura, depois de ler, retomar o quadro comparativo entre as duas obras lidas anteriormente, elaborar um quadro sobre a obra escolhida e, por fim, compará-lo com as outras e passar a visão de que acharam da leitura escolhida por eles.

O objetivo é incentivá-los a autonomia de leitura literária. Devemos, no fim de tudo isso, fazê-los perceberem a importância de ler e para quê ler. É essa percepção que os induzirá para essa autonomia pretendida pelo Método do Recepcional: o alunado como o agente ativo, autônomo e consciente.

7 Sobre a avaliação da atividade

No que diz a respeito do critério de avaliação da atividade proposta, Letícia Mallard (1985) nos orienta avaliar a comprovação da leitura dos textos. Ou seja, a avaliação comprovadora apenas terá efeito se, e somente se, as interrogativas forem direcionadas categoricamente ao texto, verificando se o discente realmente leu a obra. O resumo e a mesa redonda terão justamente essa finalidade de o professor observar, de modo individual, se os alunos leram a obra. A opinião coletiva terá como o papel chave de verificar se o aluno compreendeu o que leu, além de ouvir as impressões de outros alunos sobre os textos.

Outra questão levantada por Mallard sobre o incentivo da prática leitora se concentra na prevenção de não falsear a avaliação, descontando pontos com o cunho objetivo de punir um determinado comportamento de um aluno. Os professores devem ter a certeza de que normalmente em um debate os alunos se empolgam e os ânimos se alteram, pois todos querem falar de uma só vez e, muitas vezes, há discordância entre eles. Por esse motivo a sala torna-se um ambiente emotivo em alguns momentos. É exatamente nesse momento que o professor direcionará a discussão, estabelecendo ordem para não fomentar esse tipo de comportamento, e não apenas descontar pontos das notas dos alunos como critério de punição.

Portanto, se formos atribuir nota à atividade, que o aluno a tenha por realizá-la, e não quantificar, em hipótese alguma, uma experiência pessoal de leitura, ou melhor ainda, não julgar uma leitura deste ou daquele como melhor ou pior.

Considerações finais

O artigo tem por finalidade levar a todos os envolvidos no ensino de literatura a uma reflexão mais profunda a respeito da utilização de textos dramáticos nas disciplinas de Língua Portuguesa, tendo em vista a tentativa de eliminar o método tradicional, o qual leva alunos ao desinteresse pela leitura e, conseqüentemente, pela leitura literária canonizada.

Pela via do Método Recepcional, procuramos focar o olhar no aluno. Com as cinco etapas do Método, foram elaboradas atividades que envolva o aluno tanto no aprender quanto no despertar o gosto pela leitura literária.

Com a intenção formar o discente mais completo pela apreciador pela leitura literária, compramos o Método da Recepcional, de teóricos aqui citados, como um meio viável para o fortalecimento do ensino-aprendizagem. Escolhemos o Método Recepcional na intenção de despertar o gosto de ler um texto dramático, como uma arte que pode e deve ser lida, não apenas produzida para fins de encenação.

Nesse sentido, despertar uns nos outros o gosto pela literatura de textos dramáticos, tornando-os mais observadores, assimilando, refletindo muito bem a tudo que a nossa mente é exposta, criando, assim, uma escola de ambientes agradáveis, onde queremos estar em uma atmosfera participativa e envolvente, livres de preconceitos, onde cada um tem a oportunidade de ser o protagonista do texto dramático de sua própria vida, que será lido e interpretado através do tempo e da história de cada um, é o desejo de conquista para as nossas escolas e para esta proposta de leitura.

REFERÊNCIAS:

AIRES ET AL.

<http://ead2.ifpb.edu.br/moodle/pluginfile.php/26177/mod_forum/attachment/214744/AULA06_UNIDADE02_ED00_DIAGRAMADO_FINAL%20-%20LE.pdf>.
(Acesso em: 20 de janeiro de 2018).

AIRES ET AL.

http://ead2.ifpb.edu.br/moodle/pluginfile.php/26177/mod_forum/attachment/214744/AULA10_UNIDADE03_ED00_DIAGRAMADO_FINAL%20-%20IEL.pdf> (Acesso em: 31 de janeiro 2018).

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BÖHM, Gabriela Hardtke. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado. São Paulo: Acadêmica/ ANEP, 2004.

CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Cândida Vilares Gancho, Como analisar narrativas, São Paulo: Ática, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: ÁTICA, 1996.

FRANCO, Donizente Lima. Sequência Didática E A Condução Do Processo Ensino – Aprendizagem. In: *V ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO*, p.119-122, 2007.

LEIDENS, Alexandre; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *A leitura literária e o método recepcional: possibilidades de recepção das obras “a cruzada das crianças”, de Bertolt Brecht, e “fumaça”, de antón fortes*. Disponível em: <http://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/891>. Acesso em 31/08/2019.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro infantil e cultura popular. Campina Grande: Bagagem, 2005.

MALLARD, Letícia. História da literatura: ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

JAUSS, H. R. A História da Literatura como provocação à Teoria Literária. São Paulo: Ática, 1994.

http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_KellySheila.pdf (Acesso em: 08/07/2018).

<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2015/04/TESE-DOS-CONTOS-DE-FADAS-%C3%80S-PE%C3%87AS-DE-MARIA-CLARA.pdf> (Acesso em 01/08/2018).

http://elcv.art.br/santoandre/biblioteca/_em_portugues/A%20Personagem%20do%20Romance%20-%20Antonio%20Candido.pdf (Acesso em: 02/08/2018).

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10922/1/PDF%20%20STEF%20%20SILVEIRA%20DE%20MACEDO.pdf> (Acesso em: 01/12/2018).

www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../PRISCILA_MARIA_SBIZERA_BOLOGNESI.pdf (Acesso em: 03/12/2018).

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10922/1/PDF%20%20STEF%20%20C3%82NNYA%20SILVEIRA%20DE%20MACEDO.pdf> (Acesso em: 05/02/2019).

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18501/1/TCC%20-%20Yasmin.pdf> (Acesso em: 18/02/2019).

<file:///C:/Users/IFPB/Downloads/Artigo%20sobre%20Di%C3%A1rio%20de%20leituras.pdf> (Acesso em: 24/04/2019).

file:///C:/Users/IFPB/Downloads/PRISCILA_MARIA_SBIZERA_BOLOGNESI.pdf (Acesso em: 15/10/2018).

<file:///C:/Users/IFPB/Downloads/M%C2%AA%20ROUPA%20DE%20PALHA%20-%20TEATRO.pdf> (Acesso em: 04/05/2018).



Capítulo 15

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE
APRENDIZAGEM: A ESCOLA
COMO FERRAMENTA PARA A
MUDANÇA SOCIAL**

Erondina da Silva Tavares

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA COMO FERRAMENTA PARA A MUDANÇA SOCIAL

Eronдина da Silva Tavares

Graduada em História pela U. F. R – RO

Graduada em História pela U. F. R – RO. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA <http://lattes.cnpq.br/0895283497957228>

RESUMO

Os humanos continuam a construir relacionamentos com o meio ambiente por meio de ações diárias. Nas cenas culturais, é comum que as pessoas descartem o lixo de forma irregular, o que expressa o quanto a sociedade precisa de consciência para construir sua própria consciência para desenvolver práticas ecológicas. A educação é uma ferramenta de mudança social que pode estimular a formação de novos costumes e privar o meio ambiente de comportamentos que impactam negativamente o meio ambiente. O objetivo deste artigo é integrar a educação ambiental em um universo interdisciplinar e sensibilizar para o incentivo de hábitos ecológicos. Para construir argumentos, a pesquisa bibliográfica utilizada foi em livros acerca da temática em questão, assim como, artigos e revistas relacionadas na base do Google Acadêmico. A prática ecológica pode ser feita por meio de palestras, workshops e atividades complementares, então a participação é primordial, todo o processo é interdisciplinar, e os alunos podem começar a desenvolver habilidades para o melhor aproveitamento do meio ambiente, envolvendo proteção, conservação e ampla diversidade da biodiversidade. De acordo com o conceito de temas relacionados, as ações ecológicas e ambientais podem ser estendidas aos costumes do cotidiano; nessa perspectiva, os alunos podem apresentar melhor a importância da interação humana com o meio ambiente e possíveis consequências para seus pais e seus próximos como um resultado. Dessa forma, o conhecimento sobre educação ambiental pode ser ampliado, podendo ser estendido à sociedade e promover a renovação de costume.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, Escola, Interdisciplinar

**ENVIRONMENTAL LEARNING EDUCATION: SCHOOL AS A TOOL FOR SOCIAL
CHANGE**

ABSTRACT

Humans continue to build relationships with the environment through daily actions. In cultural scenes, it is common for people to dispose of garbage irregularly, which expresses how much society needs conscience to build its own conscience to develop ecological practices. Education is a tool for social change that can stimulate the formation of new customs and deprive the environment of behaviors that negatively impact the environment. The purpose of this article is to integrate environmental education in an interdisciplinary universe and raise awareness of the incentive of ecological habits. To build arguments, the bibliographic research used was in books about the subject in question, as well as articles and related magazines based on the Google Scholar base. The ecological practice can be done through lectures, workshops and complementary activities, so participation is paramount, the whole process is interdisciplinary, and students can begin to develop skills for the better use of the environment, involving protection, conservation and wide biodiversity diversity. According to the concept of related themes, ecological and environmental actions can be extended to everyday customs; in this perspective, students can better present the importance of human interaction with the environment and possible consequences for their parents and their neighbors as a result. In this way, knowledge about environmental education can be expanded, and it can be extended to society and promote the renewal of custom.

KEY-WORDS: environmental Education. School. Interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

A interação do ser humano com a natureza continua ocorrendo de forma direta ou indireta, resultando em consequências que podem ou não ser benéficas ao meio ambiente. Os diferentes impactos ambientais devem-se principalmente ao tipo de relação que se estabelece entre o ser humano e o meio ambiente, trazer esses fatos para a sociedade, a cultura e a realidade brasileira. Essa educação é óbvia e pode ser observada em todos os aspectos que envolvem os casos de destinação de resíduos.

Educação ambiental é um termo amplamente utilizado, mas muitas pessoas não sabem exatamente o que é, muito menos como praticá-la. Em uma sociedade, muitas vezes, não há exercícios físicos no dia a dia, esse hábito pode despertar a atenção das pessoas, pois nessa sociedade, como interagir com o meio ambiente de forma correta ainda é muito frágil na democratização e disseminação.

Observou-se que é muito comum jogar lixo no chão de praças e ruas, ônibus e metrô. Muita gente não achava que ações simples causariam muitos danos aos moradores, entupir os bueiros, o que provocaria enchentes no período das chuvas,

além disso, o acúmulo de lixo em áreas irregulares favorece a disseminação de humanos.

A percepção do mundo está relacionada a diferentes personalidades, idade, experiência, ambiente social e nível de escolaridade. Portanto, com a promulgação da Lei nº 9.795 em 27 de abril de 1999, a educação ambiental tornou-se infame. A lei formulou a Política Nacional de Educação Ambiental e estabeleceu o ensino obrigatório em todos os níveis da educação formal brasileira por meio desta lei.

Deve-se todos estar mais atentos ao meio ambiente e reconhecer o papel central que a educação desempenha na melhoria da relação entre as pessoas e o meio ambiente, por isso é necessária a realização de mais ações de conscientização nas escolas para que os alunos possam conscientizar mais as pessoas. A importância de restaurar o meio ambiente não é bom apenas para a humanidade, mas também para toda a biodiversidade.

A educação é parte da ação humana que transforma a natureza em cultura, lhe dá sentido e a traz para o campo da compreensão humana e da experiência do mundo e da participação na vida. A questão ambiental vem se configurando cada vez mais como um problema, envolvendo uma série de atores do setor educacional, fortalecendo a participação dos diferentes sistemas de conhecimento em uma perspectiva multidisciplinar, e a formação de profissionais e da comunidade universitária.

O trabalho dessa temática nas escolas requer mais apoio, pois apesar de uma semana ambiental e de um planejamento para o tema, a educação ambiental pode ser realizada todos os dias, e a participação dos alunos como educadores pode ser revelada por meio de ações praticadas no dia a dia, mudar hábitos e ferramentas motivacionais para que outras pessoas possam seguir esses hábitos.

A geografia não é a única disciplina que pode dar conta desse conteúdo. Outros professores de outras disciplinas também podem se posicionar sobre isso e fortalecer a aplicação por meio de atividades sociais. Essas atividades se estenderão ao ambiente externo da escola e promoverão projetos que os alunos possam realizar. Integre-se ativamente por meio do trabalho interdisciplinar, podendo realizar palestras, workshops e atividades educacionais envolvendo química, física e biologia para relatar conhecimentos sobre ciências naturais e educação ambiental.

Com base nos fatos encontrados na realidade social e escolar, o objetivo deste trabalho é integrar a educação ambiental ao universo interdisciplinar e promover a

possibilidade de inserção no meio social para que as pessoas possam compreender mais claramente o hábito do lixo.

Dessa forma, a escola tem um papel preponderante no processo educacional e deve estar comprometida com a reformulação de novos comportamentos relacionados ao meio ambiente e com o estabelecimento de um conceito que visa proteger e utilizar racionalmente os recursos populacionais de forma sustentável.

A educação ambiental deve atuar não apenas no nível ideológico e de disseminação da informação, mas também no nível existencial. Nesta fase, o processo cognitivo se caracteriza por realizar ações com conhecimento, capacidade de escolha e compromisso com ação.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para obter uma argumentação eficaz e coerente, foi realizado um levantamento e pesquisa bibliográfica com referência em livros sobre a temática em questão, artigos e revistas relacionada na base no Google Acadêmico.

Conforme esclarece Boccato (2006)

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

O método inclusivo é divulgar as sugestões relacionadas à educação ambiental, como inserir a proposta na educação ambiental e no trabalho na escola, de forma a estabelecer as bases da relação interdisciplinar para o método de EA.

ANÁLISE DOS DADOS

A educação é um processo delicado, pois é necessário um planejamento complexo para a obtenção de resultados satisfatórios, sendo possível observar e refletir sobre o papel do educador e seu comportamento no processo de formação e ensino.

O artigo 225 da Constituição Federal de 1988 estipula que todos têm direito a usufruir de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, propício ao uso universal das pessoas e fundamental para uma qualidade de vida saudável para a preservação para as gerações presentes e futuras.

No entanto, de acordo com o tema horizontal “Meio Ambiente” (1998) dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, o questionamento da problemática e a compreensão das consequências das mudanças ambientais ainda podem ser entendidos como um determinado comportamento de superação do ser humano diferente sob determinados contextos históricos.

Quando se trata de educação ambiental, é importante saber que ela não deve ser entendida como um tipo especial, mas sim uma série de etapas que constituem um longo e contínuo processo de aprendizagem, em que a filosofia do trabalho participativo é que todos, família, escola e a comunidade devem estar envolvidas.

No ensino, a educação ambiental (EA) é uma das profissões da educação, inspirada nos valores de respeito a todas as formas de vida e solidariedade e na aquisição de conhecimentos específicos sobre as questões ambientais.

Segundo Dias; Leal; Carpi Junior (2016, p. 12), “educação sobre o meio ambiente é pensar em criar um futuro melhor para o nosso mundo e para as pessoas que aqui vivem, o que vai mudar nossa consciência e qualidade de vida. em prática.”

No contexto de crescentes problemas de poluição ecológica e métodos de prevenção, a educação ambiental tem se fortalecido, alterando o processo histórico de degradação socioambiental causado pelo homem (BAENA SEGURA, 2001).

Dessa forma, é possível repensar as ações do ser humano sobre o meio ambiente para melhor aproveitá-lo, trazendo benefícios para a humanidade, e repassar os conhecimentos adquiridos para outras pessoas e gerações futuras [...] Todos os desenvolvimentos intelectuais de “foram passados de uma geração a outra, de forma que o lema vigente de cada geração está um degrau acima da geração anterior no campo da ciência e do senso comum” (CUBA, 2010, p. 27).

O conceito de meio ambiente como parte do currículo dos alunos é o alicerce da disciplina, para que possam ser eficazes no processo, tomar decisões e ajudar no combate a comportamentos irregulares, e começar a tirar resultados observando os costumes de descarte de resíduos e o lixo no chão e em lugares errados está diminuindo gradualmente.

Como aponta Chalita (2002):

Os alunos são colocados como sujeito central da atividade e isso caracteriza a educação como um processo de influências sobre as pessoas, conduzindo a sua transformação e capacitando-as para interagir com o meio. “A educação constitui-se na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos e consequente mudança de hábitos.” (CHALITA, 2002. p. 34)

A educação ambiental é conteúdo e aprendizagem, motivação, parâmetros e normas. São fatores interessantes e muito importantes na implementação da educação ambiental incluem pais ou responsáveis. Sua participação nesse processo pode se estender à família e ao cotidiano, consolidando tudo o que os alunos aprenderam na escola, e mesmo em situações passivas, todos estão ativamente envolvidos na proteção do meio ambiente. Nesse caso, o processo educacional pode levar a uma transição para a sustentabilidade socioambiental (BAENA SEGURA, 2001).

Este tema abre possibilidades para novos conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidos em uma perspectiva interdisciplinar, incluindo a história, discutindo assim como os humanos têm interagido com o meio ambiente nos últimos séculos, especialmente após a revolução industrial. Educar para mostrar as localizações geográficas mais afetadas pelas atividades humanas e como proteger a biologia da natureza.

Portanto, é possível compreender pelo exposto que a educação ambiental é uma forma possível de mudança de atitudes e, conseqüentemente, de mundo, pois possibilita que os alunos estabeleçam uma nova forma de compreender a realidade de suas vidas, estimulando a consciência ambiental. Cidadania em uma cultura ética de paz, unidade, liberdade, parceria e interesses comuns, habilidades, sofisticação e compartilhamento de bom senso.

Segundo a pesquisa de Reigada e Reis (2004), a educação ambiental ajuda os indivíduos a se tornarem militantes da sociedade e a aprenderem a agir individual e coletivamente na busca de soluções. Portanto, tem sido repetidamente observado que a formação de comunidades que apoiem objetivos ou trabalhem para o alcance da alfabetização ecológica é essencial para a promoção da alfabetização ecológica, disse Trigueiro (2008, p. 31). Portanto, vale ressaltar que, a partir das atividades propostas e realizadas por eles, as crianças que participaram do projeto estavam mais envolvidas com o meio ambiente como tema e assim as crianças participam de todas as atividades atenta e ativamente.

Segundo Lourenço (2007), expandir o fenômeno da educação ambiental tem grande influência e importância, podendo, geralmente, reduzir diversos tipos de desequilíbrios regionais. De acordo com as ideias do autor Medeiros, Olive e Mendonça (2011), ao estudarmos este tema no cotidiano da escola, explorar em todas as disciplinas pode “iluminar” a preocupação com a proteção do meio ambiente.

Portanto, por meio da discussão desse fato, podemos perceber que é necessário aprimorar e fortalecer a aplicação e a pesquisa do assunto para que se façam mudanças benéficas no mundo em que vivemos, pois é fácil perceber que se não fizermos, nossa qualidade de vida costuma diminuir cada vez mais, permitindo-nos ser limitados por nossas obrigações diárias (GUEDES, 2006).

A temática do projeto de EE desenvolvido na escola ao longo do ano letivo tem levado a uma atitude de reflexão crítica e consciência ambiental no dia a dia dos alunos, e acaba por se tornar uma importante ferramenta de transformação, permitindo-lhes refletir sobre as questões que os preocupam e a importância do ambiente em que vivem.

Sorrentino e Portugal (2012 apud Almeida 2013, p. 116) apontam que os projetos de EA nas escolas devem ir além do conceito de ministrar cursos, distribuir cartilhas e preparar atividades em aniversários, pois se assim for, só servirão de ensino. Instituições mostram alunos famílias a “qualidade” de seu ensino.

CONSIDERAÇÃO FINAL

De acordo com a análise, na medida em que os alunos participam integralmente das atividades de prática e intervenção educativa, quando passam a estimular a renovação dos hábitos dos outros, seus conhecimentos sobre educação ambiental serão aprimorados, podendo essas intervenções ser estendidas à sociedade.

Como as atuais condições ambientais do Brasil indicam que tem sido possível observar a absoluta necessidade da educação ambiental de forma mais sólida, para que outras gerações possam ser alcançadas no período de construção de valores e conscientização, e da mesma forma, as pessoas que se formaram. uma consciência que pode ser moldada pelo domínio do conhecimento do conteúdo adquirido por professores ou alunos intermediários e outras pessoas que vivem na vida cotidiana.

De uma forma geral, deve-se destacar que a escola é o local mais vantajoso para a implementação de iniciativas de inovação customizadas, iniciativas que não se limitam aos conceitos ambientais, mas incluem também conceitos culturais e sociais que podem alcançar um posicionamento mais elevado. Enfrente as situações encontradas no meio social, incluindo o descarte incorreto do lixo, os impactos ambientais e a biodiversidade, e os tipos de interações ecológicas que existem na relação entre o homem e a natureza.

Neste sentido, a intervenção de alunos, professores e stakeholders (relacionado ao projeto), tem valor em nível de extensão porque consegue, a partir de sua ação, atingir as pessoas que constroem a sociedade partindo do princípio de preservação e educação ambiental, e mudança conceitos e práticas exercidas. A educação ambiental é um campo do conhecimento em construção, quando as pessoas que implementam o processo praticarem todos os dias, a educação ambiental vai se desenvolver.

REFERÊNCIAS

BAENA SEGURA, D. S. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua a consciência crítica**. p. 13 e 42. São Paulo, 2001.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

CUBA, M. A. **Educação ambiental nas escolas**. Rev. ECCOM, v. 1, n. 2, p. 27, 2010. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/403>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DIAS, L. S; LEAL, A. C; CARPI JUNIOR, S. **Educação ambiental: conceitos, metodologias e práticas**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Fluminhan/publication/309179299. Acesso em: 13 mar. 2021.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso**. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

LIMA, Waldyr. **Aprendizagem e classificação social**: um desafio aos conceitos. Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. 150 p. 28. São Paulo: Cortez, 2007.

MEDEIROS, A. B; et. al. **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Rev. Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, p. 7, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacaoambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

REIGADA, Carolina; REIS, Marília F. de C. T. **Educação ambiental para crianças no ambiente urbano**: uma proposta de pesquisa-ação. Revista Ciência e Educação [online]. Volume 10, n.2. São Paulo. 2004. p.149-15.

TRIGUEIRO, André. **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

ALMEIDA, J. P. **Formação docente para a promoção da educação ambiental**: o caso de uma Escola Estadual em Maceió (AL). Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA). Brasília, V. 8, n. 1, p. 114-129, 2013.

**DESAFIO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CONTEXTO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Roseli Merquides de Alencar

Silvana dos Santos Justino Alves

Ana Paula Godinho Barbosa

Osineide Gonçalves Primo

Sandra Maria Novais Sversuti

DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Roseli Merquides de Alencar

Graduada em Pedagogia pela Impacto, pós -graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil pela FAVENI.

Silvana dos Santos Justino Alves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

Ana Paula Godinho Barbosa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras UNOPAR, pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura.

Osineide Gonçalves Primo

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, pós-graduada em educação especial com ênfase em educação infantil pela faculdade de Ensino Regional Alternativa Fera.

Sandra Maria Novais Sversuti

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela faculdade Integrada de Várzea Grande - Five.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar a inclusão de alunos com necessidade especiais, e a importância do processo de ensino é o processo de expansão da participação de todos os alunos comuns da escola. E uma reorganização que combina a experiência da escola em cultura, prática e política para lós habilita a ser capaz de lidar com a diversidade de alunos é um método humanístico e democrático que visa o crescimento, a satisfação pessoal e a participação social, de modo a perceber a disciplina e suas singularidades. No Brasil, a política Nacional de Educação para todos, do ponto de vista da educação inclusiva, garante que os alunos com deficiência

de desenvolvimento global (intelectual, físico, surdo e cego) a altamente qualificado, talentos, da educação infantil ao ensino superior, ele utiliza principalmente os conceitos do estilo Vigotski, ele entende que a participação inclusiva dos alunos pode promover o aprendizado de todos. Este artigo é baseado em Pierre Lévy (1998), Sasaki (1997), Campos (2008). Dessa forma, procurai considerar a inclusão e a ferramenta indispensável no processo de aprendizagem. Desse modo, buscou-se considerar a inclusão e uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, de modo a obter resultados satisfatórios para outros profissionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Aprendizado e Educação.

INTRODUÇÃO

Os assuntos que versam o presente estudo é fornecer uma educação de qualidade para as crianças com deficiência aprendem efetivamente nas escolas formais, usando a qualidade da aprendizagem. No entanto, na educação da aprendizagem, o campo do conhecimento como o campo da atividade profissional domina o ensino e a aprendizagem normalmente produzida não são ocupações do sistema educacional convencional.

Na educação abrangente, as crianças são consideradas problemáticas e precisam adaptar a outros alunos. Se uma criança com dificuldades especiais for incluída em uma escola regular, ela começará a se comunicar com outras pessoas e a interagir em grupos. Pierre Lévy (1998, p. 13), o ser humano está provavelmente convergindo para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho.

Ele deve prosseguir a partir do país e da própria família, usando métodos e técnicas que atendam aos códigos e idiomas da situação específica de aprendizagem da escola que fornece essas necessidades. A “experiência de aprendizado intermediário” na proposta de Pierr Lévy permite o desenvolvimento de ferramentas teóricas e metodológicas, resultando em modificabilidade cognitiva estrutural.

O presente artigo aborda que na educação é sistematizar os princípios e princípios gerais da educação básica, mas os direitos da família devem usar códigos, métodos e técnico de linguagem que considerem situações específica de aprendizagem e pertençam aos pais e a própria família.

É possível observar a importância de incorporar o processo de aprendizagem no contexto escola. Segundo Ferreira (2006, p.91) “a década de 1990 trouxe um novo

conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos”.

Na metodologia é através de levantamento bibliográfico para aprimorar o eixo da pesquisa.

As partes que compõem este artigo abrangem opiniões de teóricos, como também relato de experiência, no sentido de colaborar com o aluno especial no que diz respeito à inclusão dentro do contexto escolar.

1. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL

O principal conceito de família na escola e entender que como eles recebem alunos com dificuldades especiais. Quando realizamos pesquisa com o conhecimento existente, tentamos explicar como o autor observa a participação da família na pesquisa, que conceito a escola tem no campo da educação.

Deste a década de 1990, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a integração de escola afetada por normas internacionais tem sido uma prioridade da legislação brasileira. No entanto, a legislação nacional pressupõe que a educação inclusiva seja caracterizada pela expansão das oportunidades educacionais de grupos historicamente excluídos.

Devido ao escopo da pesquisa educacional, de acordo com a UNESCO (1968), a educação especial para crianças com deficiências mentais, sensoriais, atléticas ou emocionais são muito semelhantes aos objetivos da educação geral, a saber: maximizar o acréscimo de habilidades pessoais infectam escolas e sociedade. Primeiro, envolve a inclusão, e o mais importante é quebrar a noção de que o senso comum traz cultura. Nesse conceito, a pessoa educada é uma pessoa educada ou alguém que está ciente de certo produto intelectual dos seres humanos por causa desse conceito. A cultura vem da hierarquia social.

O significado da inclusão indica uma situação unilateral, ou seja, apenas pessoas com deficiente podem ter dificuldade para serem aceites como grupo social. Este conteúdo procura colocar a pessoa com deficiências uma estrutura que ela

considera natural, entre esses grupos, as escolas e as famílias são mais necessitadas e a inclusão deve ser estabelecida.

A inclusão é um processo social de adaptação social, de modo a incorporar pessoas com necessidades especiais em seu sistema social geral, e elas também estão preparadas para assumir seu papel na sociedade. Então, a inclusão social estabelece um processo bilateral em que as pessoas ainda são excluídas, e a sociedade busca parceira para resolver problemas, decidir sobre soluções e alcançar oportunidades iguais para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).

A inclusão é uma questão extremamente importante, que representa o modelo atual ainda sendo discutido e implantação no Brasil, ou seja, atingir a meta proposta pode ter impacto significativo na sociedade na totalidade, e especialmente na vida das pessoas, dentro de um determinado tempo poder com um espaço de tempo, pessoas com necessidades especiais.

A educação inclusiva não é tarefa fácil na prática, embora os estudantes e toda a comunidade estejam geralmente buscando as melhores escolas para todos. As condições para apoiar propostas inclusivas são numerosas e complexas. Autores nacionais e internacionais que trabalham em pesquisas inclusivas reconhecem que existem muitos obstáculos. Atualmente, adotamos um gesto de recusa e evasão, ou não os enfrentamos, ou os consideramos desafios a serem superados, e devemos tomar algumas contramedidas para isso. Tais ações são baseadas em crenças sobre o potencial humano e na vontade política se “atingir esse objetivo” (PARANÁ, 2000, p. 17).

Pode ser visto no conteúdo de pesquisa deste artigo que os alunos com necessidades especiais precisam ser avaliados de forma diferente, ou seja, escolas inclusivas se referem à educação de todos os alunos em uma sala de aula comum, o que significa todos, sem exceção receba educação e faça o mesmo curso.

O direito a educação formal permite que crianças com necessidades educacionais especiais busquem qualificações em vários campos do conhecimento e desenvolvam funções sociais e cognitivas.

Especialmente deste a década de 1990, o debate sobre a necessidade de intervir diretamente nessa população para que ela coexista tem sido amplamente discutido, incluindo o processo de estudantes com necessidades especiais. (MENDES, 2002, p. 64).

Segundo a pesquisa de Anastásio (2004), confirmou que o papel dos professores é inspirar, motivar e usar os alunos para estabelecer contato com objetos

de aprendizagem. Em alguns estágios, o objeto concorda com a falta, ajudando-os a realizar a socialização durante o treinamento exigem.

Possuir e fazer as coisas devem se tornar cada vez melhores para o ensino e a aprendizagem possa ajudar a refletir criticamente sobre temas históricos e recriar a possibilidade de métodos de ensino humanizados de uma perspectiva crítica e transformadora. (ANASTÁSIO, 2002, p. 81).

Como a relação entre existência e comportamento também deve ser analisada, a relação entre existência e analisada. Portanto, possuir conhecimento tem um valor importante e constitui um meio e ferramenta mais perfeitas e perfeitas para se tornar professor e aluno. Sob o histórico dado, seus sentidos e significados se comunicam e interagem.

Portanto, nas relações entre existência e comportamento, é necessário analisar a existência, o conhecimento tem um valor importante, constitui o relacionamento mútuo de mais meios e ferramentas, de modo melhor e perceber a relação entre professores e alunos em um campo. Sob o contexto histórico dado, o processo de comunicação e interação de seus sentimentos e significados.

Dentre esses processos de ensino e aprendizagem a escola inclusiva, em uma perspectiva dos envolvidos neste processo de ensino necessita características específicas, para que possam acolher e educar todos os alunos sem distinção ou preconceito.

Ao longo dos anos, emergiu o paradigma da integração, que procura não o excluir das escolas e propor ações para garantir a taxa de matrícula e a persistência de alunos com deficiência na educação formal. No entanto, o paradigma do isolamento está enraizado na escola e, diante de todas as dificuldades e desafios, eles acabam fortalecendo seu desejo de permanecer em u espaço especial.

Nas escolas inclusivas, os estudantes são sujeitos da lei e o foco central de todas as atividades educacionais para garantir sua jornada no processo de aprendizagem e construção das habilidades necessárias para exercer plenamente seus direitos de cidadania. Por outro lado, o objetivo será o potencial e as prioridades, em primeiro lugar, há necessidade de métodos de ensino de qualidade que tornem as escolas mais inclusivas.

1.2 DESAFIO ESCOLAR

No início deste século, o maior desafio que as escolas enfrentaram foi como efetivamente programar propostas inclusivas, ou seja, realizar trabalhos educacionais para todos. Os tempos estão mudando. Hoje, há muitos alunos com deficiências sensoriais nas salas de aula regulares. Fisicamente ou mentalmente, crianças e adolescentes consideram normal. Essas são "escolas para todos", nas quais as diferenças são reconhecidas e respeitadas, e se esforçam para promover o aprendizado e atender às necessidades de igualdade e desigualdade.

Os Princípios Orientadores da Lei Diretrizes Bases da Educação e a Lei Fundamental da Educação - 9394/96 estipulam: "[...] todas as crianças, independentemente de dificuldades e diferenças, devem aprender juntas [...]" e acreditam que "todas as pessoas educadas consiga aprender: garanta os direitos de cidadania de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, mas esse nem sempre é o caso".

O esporte durou vários anos e foi estabelecido em vários momentos históricos, com um breve relatório. 1981 foi o ponto de partida para o conceito de sociedade inclusiva do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. O período de 1983 a 1992 foi a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em Yontime, Tailândia, em 1990. Durante esse período, foram observados os esforços coletivos de algumas organizações internacionais para garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Neste grande evento, a UNESCO garante a democratização da educação, sem considerar a particularidade dos estudantes, mas seu potencial.

Após essa reunião na Tailândia, foi realizada uma reunião em Salamanca, Espanha, em 1994. A reunião formulou a "Declaração de Salamanca", que discutiu os princípios, políticas e práticas de educação para necessidades especiais.

O documento também enfatiza a obrigação de fornecer às escolas condições para atender todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Esses incidentes internacionais ocorreram entre a promulgação da Constituição Federal (1988) e a Lei dos Países Menos Desenvolvidos (1996). O Brasil possui escritórios em Chotim e Salamanca e se comprometeu a mudar sua política educacional.

A proposta inclusiva fez grandes progressos, mas, para que seja realizada, deve todos compreendam que uma sociedade inclusiva é uma sociedade que oferece oportunidades para minorias e minorias e, nessa sociedade, será necessária educação para mediar este processo.

Para integrar o máximo possível a sociedade, é necessária fornecer referências a pessoas bem-sucedidas com ou sem incapacidade permanente, mostrando que todos têm potenciais diferentes, desde que respeitem seu ritmo, todos possam enfrentar e superar desafios.

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DE ALGUNS ESTUDIOSOS

A pesquisa psicológica sobre nossas percepções dos problemas de aprendizagem entre saúde e educação geralmente fornece serviços instáveis para entender e tratar as pessoas com problemas.

O movimento inclusivo do Brasil continuou a se desenvolver e começou a focar a atenção de educadores e outros profissionais em pessoas relacionadas ou não a pessoa com deficiência, o que é consistente com o ideal de “inclusão reflete contra exclusão”. Na prática, segundo Masine (2001), esse tipo de política educacional traz outros problemas no cotidiano das escolas. Nele, o diretor tentou cumprir as instruções de não excluir nenhum aluno da convivência com crianças normais e começou a receber crianças com deficiência indiscriminadamente.

Portanto, sem chegar a um consenso sobre o significado resultante do ensino e as medidas tomadas, a imagem desse novo grupo de estudantes foi ampliada. Talvez inspirados pelo movimento de tolerância, os pais começaram a procurar escolas para encontrar condições adequadas para o crescimento de seus filhos.

A escola começou a desempenhar um papel vago na diversidade: por um lado, abriu a porta para alunos destacados; por outro lado, abriu a porta para estudantes destacados. Por outro lado, não preparou nem começou a fornecer as condições necessárias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, ele continuou a programar o plano intelectual estabelecido, e suas ações se tornaram exclusivas devido à falta de treinamento de professores: "Os professores comuns não aprendiam a lidar com outro aluno, e os profissionais não

aprendiam a lidar com outro aluno. Professor de educação” (MASINE, 2001, p. 15).

É necessário treinar professores e aceitar sua ajuda para lidar com a diversidade. É exclusivo o método de inclusão e / ou execução. Ao considerar a inclusão, não devemos esquecer-nos de vincular a inclusão à realidade da escola, para estabelecer uma estrutura para os alunos comuns desenvolverem habilidades. Este é um sistema de ensino organizado por cursos, cujo conteúdo é classificado de acordo com o desenvolvimento cognitivo e a idade desses alunos.

Ao recrutar alunos diferentes deste padrão, a estrutura enfrentada pelo sistema não é muito flexível e não pode oferecer a maior abertura possível ao cronograma de acordo com as necessidades e ritmos específicos, porque qualquer estrutura, seus componentes são estritamente organizados e qualquer for as mudanças podem mobilizar os componentes de todos e causar desequilíbrio.

Em vista desse desequilíbrio, uma reorganização foi realizada e a ordem original foi restaurada. Segundo Masine (2001), em princípio, os objetos que trabalham nessa estrutura são organizados para torná-los permanentes, trabalhar para mantê-los e precisam que eles se sintam capazes.

O sistema pré-determina e garante o conteúdo do ensino, métodos de ensino, métodos de avaliação e objetivos a serem alcançados. Nesta organização, não haverá grandes conflitos devido a possíveis contradições entre ideia e o que é feito. Lembre-se de que, nessa estrutura, o papel do coordenador é tentar resolver esses conflitos e resolvê-los de alguma forma, para que o sistema possa continuar.

Aqueles que não trabalham nessa direção podem ser excluídos ou precisar ser reajustados. Enfim, por que estamos falando de estrutura? Porque quando um aluno é incluído, ele está entrando em um sistema escolar com uma estrutura e função definida, além sua própria dinâmica. Um aluno que é único em comportamento, emoção e estrutura cognitiva se matricula, o que excede as expectativas e pode causar desequilíbrio no sistema, tornando possível o aprendizado.

Para Paulo Freire expressou a necessidade de adaptar a linguagem da sala de aula à linguagem dos alunos. A realidade escolar "deu voz" à diversidade? Algumas pessoas podem dizer isso. A maioria será o oposto. Estamos prontos para servir pessoas diferentes? Quem tem dificuldades comportamentais, emocionais e cognitivas? Existe uma estrutura escolar para esse nível de atendimento?

Em outras palavras, para que o ideal de alcançar a total integração ou exclusão

de alguma integração se torne realidade em nossa escola, devemos trabalhar em todo o ambiente em que esse processo deve ocorrer para que funcione. Caso contrário, poderá prejudicá-lo e incentivar o prejuízo dos deficientes e o princípio básico da inclusão é valorizar a diversidade.

CONCLUSÃO

Ao realizar trabalhos baseados em pesquisas bibliográficas e estudos de caso, é possível atingir o objetivo proposto, que é analisar a socialização de alunos com necessidades especiais e as políticas e respostas de inclusão no processo de aprendizagem, e observar sistematicamente interesses e interesses. O comportamento de alunos com dificuldades de aprendizagem devido a necessidades educacionais especiais. Por meio da observação, também analisamos o cotidiano da escola e verificamos até que ponto a escola se tornou realmente um espaço inclusivo.

Devido à função política da escola, a escola é um espaço de debate privilegiado. Aceitar o pensamento de inclusão não significa mudar magicamente o que existe. As escolas inclusivas, ou seja, escolas para todos, devem ser incluídas em um mundo inclusivo no qual a desigualdade é socialmente estrutural (DEMO, 1993) e não atingiu o nível de abominação em que vive.

No que diz respeito a ele, os alunos com deficiência geralmente sofrem graves atrasos na comunicação oral, portanto, sua integração social não é fácil. Além disso, o atraso no inglês falado afetará a possibilidade de aprendizado normal.

Por exemplo, no caso de crianças surdas, a fusão marginaliza a linguagem de sinais. De acordo com a opinião quase unânime da Associação de Surdos, isso é necessário para a educação de alunos surdos. O objetivo básico que o sistema educacional está tentando promover é o mesmo para todos os alunos: promover seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, de linguagem e social, promover a compreensão do mundo natural e social e fornecer as habilidades necessárias para integrar-se ao mundo e à força de trabalho O mercado e a sociedade são o mais proativos possível.

Atualmente, porém, esta palavra está voltando a ser utilizada, visto que a rejeição do termo, por si só, caracteriza um preconceito de estigmatização contra a condição do indivíduo revertida pelo uso de um eufemismo, o que pode ser observado

em sites voltados aos “deficientes” é que o termo deficiente é utilizado de maneira não pejorativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, LDB – **Lei n.º 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º9394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca adotada pela Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. UNESCO, 1994.

DEMO, P. **Questões para Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MASINI, E.F.S. A inclusão escolar. In: **Livro do V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia**. p. 23-28. São Paulo: Vetor, 2000.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

PIERRE, L. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 279.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

**QUIZ CONSUMO CONSCIENTE:
UM APLICATIVO EDUCACIONAL
PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO
CONSUMO DE PRODUTOS E
SERVIÇOS**

Fabio Ventorim Siqueira

Edilson Luiz do Nascimento

Márcia Gonçalves de Oliveira

Kamila Scalzer

QUIZ CONSUMO CONSCIENTE: UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONSUMO DE PRODUTOS E SERVIÇOS

Fabio Ventorim Siqueira¹

Servidor efetivo do Instituto de Pesos e Medidas do Estado do Espírito Santo, é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e Especialista em Informática na Educação. Atualmente, também trabalha como professor voluntário no Projeto Corte de Lovelace, filiado ao programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Edilson Luiz do Nascimento²

Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), é Doutor em Engenharia Ambiental, Mestre em Informática na área de processamento paralelo e Pós-graduado em Redes de Computadores e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Márcia Gonçalves de Oliveira³

Professora de Tecnologias Educacionais e coordenadora geral de Pesquisa e Extensão do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (Cefor/Ifes). Atua nos programas de mestrado e doutorado Educimat e do mestrado em rede ProfEPT do Ifes; coordena o Projeto Corte de Lovelace do Programa Meninas Digitais da SBC e desenvolve as ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a popularização da Ciência da Computação.

Kamila Scalzer⁴

Auxiliar em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e Especialista em Gestão Pública.

¹ fabioquiu2014@gmail.com. Mestrado

² edilsonluiz@gmail.com. Doutorado

³ clickmarcia@gmail.com. Doutorado

⁴ kamila.scalzer@ifes.edu.br. Mestrado

Resumo.

Devido à falta de orientação, todos os anos milhares de pessoas são lesadas ou se acidentam ao contratar um serviço ou utilizar um produto. Segundo o Ministério da Saúde, somente entre os anos de 2001 e 2011, no Brasil foram registradas mais de 13.776 internações com 379 óbitos decorrentes de acidentes com correntes elétricas em residências, escolas, asilos e locais de trabalho. Também é importante lembrar que, segundo o Inmetro, o choque elétrico é a terceira maior causa de morte infantil. Neste trabalho, mostramos que mais da metade da população entrevistada desconhece recomendações básicas que poderiam garantir uma relação saudável em atividades realizadas rotineiramente, como por exemplo: fazer compras em um mercado, abastecer um veículo, pagar uma refeição em um restaurante, despachar uma mala no aeroporto ou comprar um brinquedo. Com o objetivo de conscientizar a população sobre a importância de uma relação saudável no consumo de produtos e serviços, desenvolvemos o Quiz Consumo Consciente. Trata-se de um aplicativo educacional disponibilizado no Google Play que utiliza conceitos de gamificação e tem como finalidade educar, de maneira divertida e atraente, os jovens consumidores com as recomendações do Inmetro. Como resultado desta proposta de conscientização, espera-se uma redução no número de acidentes de consumo e prejuízos financeiros que diariamente afetam grande parte da população.

Palavras Chave: Educação de Consumo, Relação de Consumo, Aplicativo Educacional, Quiz Consumo Consciente.

Abstract.

Due to the lack of guidance, thousands of people suffer financial losses or suffer accidents every year when they hire a service or use a product. According to the Ministry of Health, between 2001 and 2011 alone, in Brazil more than 13,776 hospitalizations were recorded with 379 deaths resulting from accidents with electric currents in homes, schools, nursing homes and workplaces. It is also important to remember that, according to Inmetro, electric shock is the third leading cause of infant death. In this work, we show that more than half of the interviewed population is unaware of basic recommendations that could guarantee a healthy relationship in activities performed routinely, such as: shopping at a market, filling up a vehicle, paying for a meal at a restaurant, checking a suitcase at airport or buy a toy. In order to make the population aware of the importance of a healthy relationship in the consumption of products and services, we developed the Conscious Consumption Quiz. It is an educational application available on Google Play that uses gamification concepts and aims to educate young consumers in a fun and attractive way with the recommendations of Inmetro. As a result of this awareness-raising proposal, a reduction in the number of consumer accidents and financial losses that daily affect a large part of the population is expected.

Keywords: Consumer Education, Consumer Relationship, Educational App, Conscious Consumption Quiz.

1. Introdução

Nos primórdios de sua existência, o ser humano usava diferentes sistemas de medidas e isso criava muitos problemas devido à falta de padronização, principalmente para o comércio. Por isso, criou-se o conceito de Unidade de Medida, que nada mais é do que uma quantidade pré-estabelecida usada para medir diferentes grandezas físicas, como volume, tempo, capacidade e massa.

Pensando em garantir a padronização das medidas e proteger produtores e consumidores, em 1973, foi criado no Brasil o órgão que hoje é responsável pela criação de regulamentos técnicos que garantem a qualidade dos produtos e serviços consumidos no país, o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), que se faz presente em todo território nacional por meio dos Órgãos Delegados.

Mas apesar dos trabalhos desenvolvidos pelo Inmetro, são inúmeras as irregularidades praticadas no comércio de produtos e serviços. Segundo levantamento do Órgão Delegado do Inmetro no estado do Espírito Santo - Instituto de Pesos e Medidas do Estado do Espírito Santo (Ipem-ES), durante o ano de 2017 foi possível apurar que 27% dos produtos embalados fiscalizados pela autarquia apresentaram problemas, já que continham peso ou tamanho menor que o informado na embalagem do produto. Neste mesmo período também foi possível apurar inúmeras outras irregularidades que afetam diretamente os consumidores, como por exemplo: 156 bicos de bombas de combustível apresentaram irregularidades, 1.997 veículos foram autuados por ausência ou irregularidades no cronotacógrafo⁵.

As recomendações do Inmetro podem ser aplicadas nas mais diversas atividades do dia-a-dia dos consumidores. Até mesmo durante o procedimento de embarque em um aeroporto as recomendações devem ser colocadas em prática. Em julho/2018, por exemplo, o Ipem-ES realizou uma *blitz* no aeroporto de Vitória-ES. Das 13 balanças fiscalizadas, quatro foram interditadas por trazerem prejuízos aos consumidores⁶.

Outro exemplo do amplo universo de irregularidades encontradas no comércio pode ser observado durante a inspeção de segurança elétrica realizada pelo Ipem-ES

⁵ Inmetro. Disponível em: <<https://ias.inmetro.rs.gov.br>>. Acesso: 14 jun. 2018.

⁶ Reportagem Gazeta Online. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/07/fiscalizacao-flagra-balanca-irregulares-no-check-in-do-aeroporto-1014141628.html>>. Acesso: 15 jun. 2018.

no final do ano de 2017. Na ocasião, foram realizadas 53 visitas em estabelecimentos que comercializam produtos elétricos e em 13 destes locais foram encontradas irregularidades, ou seja, 24% dos locais visitados comercializavam produtos elétricos que estavam em desacordo com as normas do Inmetro, colocando em risco a vida de milhares de consumidores. No total, foram apreendidos 639 produtos, entre eles luminárias, adaptadores de plugues e tomadas, fios elétricos, extensões, tomadas e outros⁷. Para termos uma noção da gravidade que é o uso de equipamentos elétricos irregulares, entre 2001 e 2011, o DataSUS registrou 13.776 internações com 379 óbitos e mais 15.418 mortes imediatas decorrentes de acidentes relativos à exposição a correntes elétricas em residências, escolas, asilos e locais de trabalho⁸.

Devido às inúmeras irregularidades encontradas, é importante que a sociedade conheça as orientações do Inmetro tanto para prevenir-se de possíveis acidentes de consumo, como para manter uma relação justa no consumo de produtos e serviços. Gramsci (1982), em seu conceito de escola ideal, chamada de escola unitária, já havia alertado sobre a necessidade dos alunos estudarem, já nas séries iniciais, sobre seus direitos e deveres na sociedade:

[...] ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo (p. 122).

Partindo do princípio que as recomendações do Inmetro podem ser consideradas como “direitos” dos consumidores, é interessante desenvolver nas pessoas esta conscientização desde os primeiros anos de vida. Seguindo este raciocínio, a escola pode se tornar ambiente ideal para iniciar este processo.

Diante desse cenário, é importante também pensar em novos mecanismos que despertem a atenção das pessoas para a importância de manter uma relação saudável no consumo de produtos e serviços, em especial dos jovens consumidores, formados por alunos que frequentam o ensino básico, quando começam a se formar

⁷ Reportagem Ipem-ES. Disponível em: <<https://ipem.es.gov.br/Not%C3%ADcia/ipem-es-realiza-inspecao-de-seguranca-eletrica>>. Acesso: 20 jun. 2018.

⁸ Reportagem Inmetro. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br/qualidade/pluguestomadas/index.asp>>. Acesso: 14 jun. 2018.

os novos consumidores.

Nesse sentido, o uso de um jogo educativo para conscientizar o consumo de produtos e serviços apresenta-se como uma ferramenta de enorme potencial para despertar o interesse dos jovens consumidores para este importante tema. Afinal, a informática hoje se faz presente na vida das crianças desde os primeiros anos das suas vidas e uma das possíveis aplicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação de crianças e jovens são os jogos informatizados educativos.

Partindo do princípio que os jogos informatizados educativos podem exercer um papel relevante na educação das pessoas, em especial das crianças, e considerando a necessidade de conscientização desse público sobre a importância de manter uma relação saudável no consumo de produtos e serviços, esperamos neste estudo demonstrar a importância dos jogos educativos como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem, mensurar o nível de conscientização da população para questões do dia-a-dia que envolvem uma relação saudável no consumo de produtos e serviços e por fim, utilizando conceitos de gamificação, desenvolver um Objeto de Aprendizagem que permita conscientizar as pessoas sobre a importância de manter uma relação de consumo saudável, reduzindo assim a quantidade de acidentes de consumo e prejuízos financeiros gerados a partir desta relação.

2. Referencial Teórico

Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1994), cada indivíduo possui um determinado conjunto de competências e, conseqüentemente, nem todos aprendem da mesma forma. Por isso, uma das atribuições do educador em sala de aula é buscar meios para que os alunos consigam absorver o conteúdo repassado de forma significativa.

Despertar o interesse dos alunos pelos estudos é um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes. Afinal, Neri (2009) nos mostra que a falta de motivação

é o grande fator da evasão escolar no Brasil. Surpreendentemente, 40,3% dos alunos que se evadiram das salas de aula relatam a falta de interesse como o fator determinante para seu o abandono dos estudos. Muito superior, por exemplo, à necessidade de trabalho, que representa 27,1% dos casos. Esses números nos fazem refletir sobre a importância de se pensar em novos mecanismos que sejam mais atraentes para os alunos durante o processo de aprendizagem em sala de aula.

Visando suprir essa necessidade, no início desta década surgiu um novo modelo de aprendizagem, chamado de gamificação. Este novo modelo pode ser resumido como sendo a utilização da estrutura dos jogos com o intuito de alcançar objetivos que vão além do simples entretenimento, ou seja, algo que não seja simplesmente diversão.

Fardo (2013) explica que a gamificação deriva diretamente dos games (jogos digitais) e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos.

É possível observar que diversos autores já alertaram sobre a importância dos jogos e do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto Vygotsky (1989) acreditava que o lúdico possuía influência direta no desenvolvimento das crianças, Piaget (1982) afirmava que o jogo se constitui em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que, ao jogar, a criança assimila e pode transformar a realidade.

Também é possível encontrar estudos que indicam o uso de recursos oriundos da Tecnologia da Informação e Comunicação como ferramentas de apoio ao ensino e construção de novos conceitos. Um destes recursos é o Objeto de Aprendizagem (OA), definido por Sá Filho e Machado (2004) como qualquer recurso digital que pode ser usado, reutilizado e combinado com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível.

Considerando a perspectiva de que nem todos os indivíduos aprendem da mesma forma e a necessidade iminente de despertar o interesse dos alunos pelos estudos, é importante considerar os benefícios que podem ser alcançados ao fazer uso de Objetos de Aprendizagem, incluindo o método denominado de “gamificação”, como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma,

espera-se despertar nos jovens alunos o gosto pelo aprender, possibilitando que eles enfrentem desafios, criem hábitos de persistência, além de propiciar um aprendizado significativo.

3. Metodologia

Considerando os objetivos propostos neste trabalho, entendemos que ele é classificado como uma pesquisa exploratória, uma vez que buscamos obter maior familiaridade com a importância do tema caracterizado na pesquisa, e de abordagem quantitativa, já que foi utilizada a representatividade numérica para mensurar o nível de conscientização da população para questões que envolvem uma relação saudável no consumo de produtos e serviços.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas em fontes secundárias a fim de conhecer melhor os benefícios que podem ser obtidos com a utilização de jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem. Para se aprofundar no tema “metrologia legal e qualidade de produtos”, foi realizada pesquisa de campo junto a uma fonte primária, que é o Ipem-ES.

A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas, que foram realizadas com a diretoria responsável pela área técnica do Instituto, além dos gerentes e agentes fiscais.

Trata-se também de uma pesquisa que possui natureza aplicada, uma vez que buscamos desenvolver um aplicativo (*app*) que tem como intuito resolver parte de um problema apresentado no início da pesquisa, que é a falta de conscientização dos jovens consumidores.

Além de buscar conscientizar os consumidores, o *app* tem o importante papel de diagnosticar o nível de conhecimento dos usuários sobre os temas abordados na pesquisa. Ele tem o formato de um Quiz, ou seja, um jogo de perguntas e respostas, onde o jogador é submetido a responder dez perguntas, que sempre buscam conscientizá-lo com uma recomendação do Inmetro para prevenção de acidentes de consumo ou prejuízos financeiros.

Durante a pesquisa, através da troca de e-mails, foi possível obter junto ao Inmetro relatos reais de acidentes de consumo registrados pelo Sistema Inmetro de Monitoramento de Acidentes de Consumo (SINMAC) no ano de 2017 e com base nestas informações foram formuladas perguntas que se referem ao tema acidente de consumo. Para questões destinadas a Metrologia Legal, consideramos o consumo de produtos e serviços que estão presentes no dia-a-dia das pessoas, como por exemplo: almoçar em um restaurante *self service*, abastecer um veículo, despachar uma bagagem no aeroporto, fazer compras em supermercados, entre outros.

Depois de elaboradas as perguntas, elas foram submetidas à análise de alguns profissionais que atuam nas áreas técnicas, como Gerentes e Agentes Fiscais. Algumas considerações foram realizadas por estes profissionais e após os ajustes necessários, as perguntas foram inseridas na base de dados do aplicativo.

4. Desenvolvimento do App

O aplicativo foi desenvolvido através do software *MIT App Inventor*, também conhecido como *App Inventor for Android*, que é uma ferramenta gratuita, originalmente criada pela Google e atualmente mantida pelo *Massachusetts Institute of Technology*. Esta ferramenta foi escolhida porque permite a criação de aplicativos de softwares para o sistema operacional *Android*, sendo necessário ao desenvolvedor apenas o conhecimento prévio de lógica de programação.

Para o armazenamento de algumas informações utilizadas pelo aplicativo, foi adotado como base de dados o serviço conhecido como *Google Fusion Tables* (ou simplesmente *Fusion Tables*). Trata-se de um serviço gratuito oferecido pela Google para visualização de grandes conjuntos de dados, que ficam armazenados na nuvem computacional do Google.

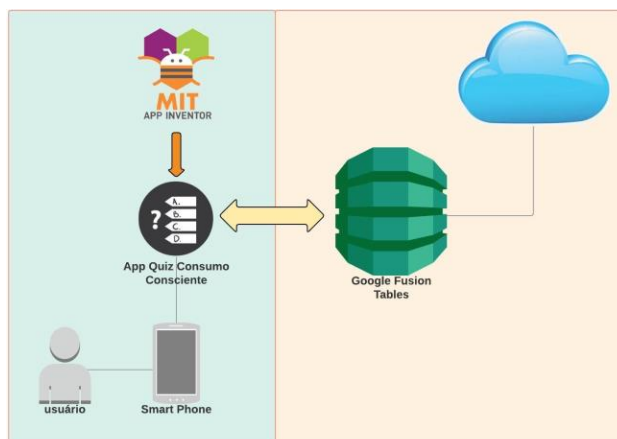


Figura 1: Camadas de desenvolvimento. Fonte: Elaborado pelo autor

No serviço *Google Fusion Tables* ficam armazenadas informações de cada jogador que respondeu às dez perguntas propostas no desafio, assim como seus acertos, seus erros e sua pontuação. A partir do registro dessas informações, será possível mensurar o percentual de conhecimento do público pesquisado acerca de cada assunto abordado no jogo, além de exibir um ranking que mostrará em tempo real como foi o desempenho de cada usuário.

5. Disponibilização e utilização do App

Com o objetivo de tornar o aplicativo mais acessível ao público, ele foi disponibilizado para download no *Google Play*, com o nome: *Quiz Consumo Consciente*. Com isso, foi criada a expectativa de que a pesquisa pudesse atingir um número maior de usuários, uma vez que a disponibilização do aplicativo para terceiros por meio de outros canais, como e-mail e *whatsapp*, requer dos usuários um conhecimento um pouco mais avançado, já que, na maioria das vezes, é necessário modificar as configurações padrões do telefone, habilitando a opção que permite a instalação de aplicativos de fontes desconhecidas.

A ferramenta *PowToon* foi utilizada para criação de duas animações, que têm como objetivo divulgar o jogo em redes sociais e grupos de *whatsapp*. As animações são de curta duração, com pouco mais de um minuto, e ambas abordam questões presentes no jogo e que podem ser vivenciadas pela maioria das pessoas. O objetivo é despertar a curiosidade de quem assiste à animação para questões que podem ser

vivenciadas por ela e também mostrar que através do jogo *Quiz Consumo Consciente* é possível adquirir mais conscientização.

O jogo funciona da seguinte forma: o *app* seleciona dez perguntas aleatórias de sua base de dados e as apresenta ao usuário, uma a uma. Para cada pergunta, são exibidas quatro alternativas de resposta, onde o usuário deve selecionar a única opção correta. Após o usuário escolher a opção desejada, o aplicativo informa se a resposta do usuário está correta e em seguida exibe um texto explicando qual a recomendação do Inmetro para a pergunta em questão. Com isso, independente de acertar ou errar a resposta, todo usuário tomará conhecimento de qual a recomendação do Inmetro para o assunto em questão.

Para cada resposta certa o aplicativo computa dez pontos. Respostas incorretas não tem ponto algum computado. Durante o processo de perguntas e respostas, o aplicativo incentiva o jogador a responder as dez perguntas utilizando imagens e recursos de áudio para tornar a brincadeira mais divertida, fazendo assim com que o usuário conclua o jogo e conseqüentemente adquira mais conhecimento a respeito do tema abordado na pesquisa.

Após respondidas as dez perguntas, o aplicativo apura a pontuação do usuário e exibe o resultado final. Em seguida, o usuário é classificado em uma das três categorias, sendo: consumidor bronze (para aqueles que somaram até quarenta pontos), consumidor prata (para aqueles que somaram entre cinquenta e setenta pontos) e consumidor ouro (para aqueles que alcançaram entre oitenta e cem pontos).

Há ainda uma premiação diferente para cada categoria. Como premiação, o mesmo jogador poderá ganhar até três ingressos para assistir ao filme de sua preferência nos cinemas. O aplicativo também contém uma tela de ajuda que explica em detalhes como ocorre o processo de premiação. O jogador pode ainda comparar o seu desempenho com os demais jogadores através do *ranking*, que mostra de forma ordenada a pontuação de cada jogador.

6. Resultados e Discussões

Apesar de ter como intenção educar o jovem consumidor, esta pesquisa foi aplicada a população em geral mediante disponibilização de download do aplicativo no *Google Play*.

Considerando que também participaram da pesquisa alguns colaboradores que trabalham em Órgãos Delegados do Inmetro, para fins de apuração dos resultados os usuários do aplicativo foram divididos em duas categorias distintas, sendo a primeira delas composta pelos servidores de Órgãos Delegados, que serão chamados nesta seção de “grupo de controle”. Já a segunda categoria, chamada de “grupo de experimento”, compreende a população formada por pessoas que não trabalham nos órgãos delegados do Inmetro e que, em tese, possuem menor familiaridade com o tema pesquisado.

É importante lembrar que todas as questões abordadas no aplicativo foram elaboradas com base no cotidiano das pessoas e que, portanto, saber a resposta correta é uma necessidade de todos os consumidores, independente do grupo no qual ele está classificado. Afinal, conhecer os seus direitos, as recomendações do Inmetro e a legislação vigente, são requisitos importantes para que exista uma relação saudável no consumo de produtos e serviços.

O aplicativo foi disponibilizado no *Google Play* em 19/07/2018. Em aproximadamente dez dias, segundo a ferramenta de gerenciamento da plataforma, foi possível observar que haviam sido realizados 68 downloads, sendo que nove pessoas haviam avaliado o aplicativo. Todos com nota máxima, neste caso, cinco pontos.

Considerando que nem todas as pessoas que realizaram download do aplicativo concluíram as dez perguntas que fazem parte do jogo e que somente após responder a décima pergunta as informações da pesquisa são salvas no banco de dados, após decorridos dez dias de sua publicação foi possível constatar que 54 usuários, sendo 25 do grupo de controle e 29 do grupo de experimento, haviam jogado o aplicativo, sendo que alguns destes usuários jogaram o aplicativo mais de uma vez. Por isso, para fins de apuração do nível de conscientização dos usuários estaremos considerando apenas a primeira participação do usuário no aplicativo. Diante desse cenário, foi possível apurar que a média de respostas corretas dos usuários que compreendem o grupo de controle foi de 79%, ao passo o grupo de experimento teve um aproveitamento inferior, de 66%. Estes números refletem uma pequena

discrepância no nível de informação dos dois grupos a respeito dos temas abordados na pesquisa e que, portanto, as pessoas que compõem o grupo de experimento carecem de mais informações para equiparar-se ao nível de conhecimento já adquirido pelas pessoas que representam o grupo de controle. Por outro lado, quando analisamos o aproveitamento dos jogadores por temas abordados durante o jogo, é possível observar que, assim como o grupo de experimento, o grupo de controle também carece de informações.

Os números apresentados no gráfico da Figura 2 mostram o percentual de respostas incorretas, separados por tema, registradas no *app*. Esses números são explicados nos próximos parágrafos e nos permitem compreender um pouco melhor os principais resultados da pesquisa, além de servirem de base para algumas conclusões.

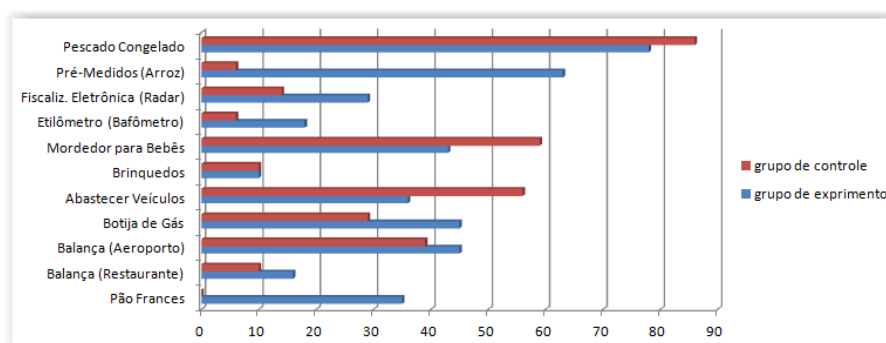


Figura 2: Gráfico de resultados. Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os jogadores do grupo de controle que participaram da pesquisa mostraram conhecer que o pão francês somente pode ser comercializado baseado em seu peso, ou seja, seu preço não pode ser baseado na quantidade, conforme estabelecido na portaria do Inmetro nº 146, de 20 de junho de 2006. Ao passo que 35% do grupo de experimento demonstrou não conhecer esta informação.

Enquanto 16% do grupo de experimento mostrou desconhecer as orientações do Inmetro ao fazer uso de uma balança em um restaurante self-service, apenas 10% do grupo de controle demonstrou não conhecer estas orientações. Porém, quando o assunto abordado na pergunta foi a utilização das balanças usadas para despachar bagagem nos aeroportos, 45% do grupo de experimento mostrou desconhecer seus direitos, frente a 39% do grupo de controle.

Nesse sentido, é possível concluir que ambos os grupos carecem de mais informações quanto aos seus direitos de consumidores na utilização de serviços que

utilizam o instrumento balança, uma vez que a recomendação do Inmetro é a mesma para ambos os tipos de balança (aeroporto e restaurante), ou seja: observar se a balança possui o selo de verificação do Inmetro e se ele está válido, exigir o certificado de verificação do instrumento, exigir que o produto seja pesado na presença do consumidor e observar se foi descontado o peso do recipiente (tara) quando for o caso.

Quando o assunto abordado foi o direito do consumidor no processo de compra de uma botija de gás de cozinha, o resultado da pesquisa mostrou que 29% do grupo de controle não souberam informar quais são os direitos do consumidor ao comprar este item. Ao passo que quase a metade do grupo de experimento, 45%, respondeu de forma incorreta. Um número preocupante, se considerarmos que se trata de um item essencial na casa de muitos brasileiros.

Em relação aos questionamentos sobre quais características é importante observar na bomba de combustível ao abastecer um veículo, o resultado mostrou um nível de desconhecimento muito grande de ambos os grupos, já que mais da metade do grupo de controle, 56%, e 36% do grupo de experimento, mostraram desconhecer as recomendações do Inmetro quanto a observar se a bomba de combustível foi zerada antes de iniciar o abastecimento e se ela possui o selo do Inmetro válido (ano corrente ou posterior).

A maioria do público pesquisado demonstrou ainda que conhece a importância de ficar atento ao selo de qualidade do Inmetro e a faixa etária recomendada pelo fabricante ao se adquirir brinquedos para crianças, diminuindo assim a probabilidade da ocorrência de acidentes de consumo. Afinal, aproximadamente 90% de ambos os grupos, demonstraram conhecer estas recomendações do Inmetro.

Ainda relacionado ao tema acidente de consumo, quando os consumidores foram questionados sobre qual a recomendação do Inmetro na compra do item mordedor, destinado aos bebês, o resultado foi um pouco mais preocupante, já que 41% do grupo de controle respondeu de forma correta e 43% do grupo de experimento optou pela alternativa incorreta.

Quando o assunto abordado foi o uso do etilômetro, popularmente conhecido como bafômetro, a grande maioria das pessoas que compõem o grupo de controle, 94%, souberam informar quais os pré-requisitos para que este instrumento seja

utilizado durante as fiscalizações de trânsito, enquanto que 82% do grupo de experimento mostrou conhecer a necessidade deste equipamento possuir a etiqueta de verificação do Inmetro válida. Números semelhantes foram obtidos quando o questionamento apontou para o instrumento utilizado na fiscalização eletrônica, popularmente conhecido como radar, onde, novamente, o grupo de controle atingiu um percentual de acerto de 86%, ao passo que 29% do grupo de experimento mostrou desconhecer a importância de consultar o Portal de Serviços do Inmetro nos Estados e verificar se o instrumento (radar) está apto a ser utilizado em fiscalizações eletrônicas.

Quando os usuários foram confrontados sobre qual ação deveria ser tomada ao suspeitar de uma irregularidade no peso de um produto pré-embalado, como por exemplo, um saco de arroz de 5Kg, podemos observar um grau de conscientização bem discrepante nos dois grupos, já que a grande maioria das pessoas que formam o grupo de controle, 94%, optaram pela opção correta ao informar que o Órgão Delegado do Inmetro deveria ser contactado. Ao passo que a mesma informação é desconhecida por grande parte do grupo de experimento. Afinal 63% optaram pela opção incorreta.

Estes números tornam-se preocupantes, já que os produtos pré-medidos representam 85% de tudo que consumimos⁹. Fato que se agrava ainda mais quando verificamos que 27% dos produtos desta natureza fiscalizados pelo Ipem-ES no ano de 2017 apresentaram problemas, já que continham peso ou tamanho menor que o informado na embalagem do produto. O baixo índice de acerto neste questionamento também reflete o desconhecimento, por parte do grupo de experimento, do serviço de fiscalização realizado pelos Órgãos Delegados do Inmetro.

Ambos os grupos demonstraram que também carecem de informações quando identificarem, ou suspeitarem, de irregularidades no glaciamento, ou congelamento, de pescado. Isso porque apenas 14% do grupo de controle e 22% do grupo de experimento, mostrou conhecer que o Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento (MAPA) deve ser contactado caso sejam detectados indícios de fraudes neste quesito.

⁹ Reportagem Inmetro. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br/consumidor/premedidos.asp?iacao=imprimir>>. Acesso: 14 jun. 2018.

Com relação ao aplicativo *Quiz Consumo Consciente*, foi possível observar que mais de 10% dos usuários participaram do jogo mais de uma vez, mostrando assim que de alguma forma esses usuários sentiram-se estimulados a utilizá-lo novamente, seja para melhorar o seu conhecimento nos temas abordados ou para alcançar uma melhor posição no ranking do aplicativo. Esses números reafirmam que o jogo tem potencial de atuação como um grande motivador no processo de aprendizagem, conforme explicado por Godinho (2004).

Outro fato que também merece destaque é que todos os usuários que jogaram o aplicativo mais de uma vez, tiveram sua pontuação melhorada na segunda tentativa, mostrando assim que o jogo pode ser uma importante ferramenta educacional, conforme já alertado por Moratori (2003), além de auxiliar na aprendizagem, conforme já frisado por Godinho (2004).

Por fim, com base no baixo número de acertos em algumas questões que abordam temas do cotidiano de grande parte da população, como abastecer um veículo, comprar uma botija de gás ou utilizar um serviço de táxi, foi possível constatar que toda a população pesquisada precisa conhecer melhor os seus direitos, as recomendações do Inmetro e a legislação vigente. Somente desta forma será possível alcançar relações mais saudáveis no consumo de produtos e serviços.

7. Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa abordou um tema pouco explorado, mas que tem forte impacto na vida da sociedade: a importância de uma relação saudável no consumo de produtos e serviços.

Por meio de pesquisa bibliográfica, verificamos a importância dos jogos informatizados educativos como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

O produto deste trabalho de pesquisa foi a criação de um Objeto de Aprendizagem, que utiliza conceitos de gamificação, para mensurar o nível de conscientização da população e educá-la a respeito de questões que envolvem uma

relação saudável no consumo de produtos e serviços. Podemos entender como saudável, aquela relação que é justa, ou seja, que não traz prejuízo ao consumidor, e que não expõe a sua saúde a qualquer tipo de risco.

Por meio do *app Quiz Consumo Consciente* identificou-se que grande parte do público pesquisado desconhece os principais direitos no âmbito da metrologia legal e qualidade, o que em alguns casos poderia evitar prejuízos ao consumidor ou até mesmo danos a sua saúde. Desta forma, verificou-se que é importante trabalhar junto aos consumidores ações que resultem em maior divulgação das orientações do Inmetro, tanto para prevenir o cidadão de possíveis acidentes, como para manter uma relação justa no consumo de produtos e serviços.

Devido às características do aplicativo e do processo de gamificação que foi adotado, também podemos observar que as pessoas que fizeram uso do jogo adquiriram uma aprendizagem significativa sobre atividades que fazem parte do seu dia a dia, mas que eram desconhecidas até a utilização do *app*, como por exemplo: que o pão francês somente pode ser comercializado com base no seu peso, que as e as bombas de combustível e balança presentes nos estabelecimentos comerciais (sorveteria, supermercado, restaurantes, etc) somente podem ser utilizadas se possuírem o selo do Inmetro atualizado (anualmente), entre outros.

Com o intuito de ampliar esse processo de educação do consumidor, existe a expectativa de que a continuidade na implementação deste projeto seja incentivada pelo Inmetro e realizada em parceria com outros órgãos governamentais que trabalham em defesa do consumidor, como o Procon e Mapa, onde novos temas poderão ser abordados no jogo.

Por fim, existe a perspectiva que o governo federal, por meio do Inmetro, ou os governos estaduais, por intermédio dos Órgãos Delegados do Inmetro, possam dar continuidade a este processo de educação do consumidor, principalmente dos alunos do ensino fundamental e médio, através de visitas as escolas com o objetivo de divulgar e incentivar o uso do *app*, mostrando a importância da metrologia e como ela está inserida no dia a dia das pessoas.

Referências

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação*, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GODINHO, Maisa Basso. O papel do jogo computacional veritek na alfabetização. 2004. 81 f. Monografia (Especialização em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/37199>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MORATORI, P.B. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?. 2003. 33 f. Dissertação (Mestrado de Informática aplicada à Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

NERI, Marcelo et al. *Motivos da evasão escolar*. FGV Social - Centro de Políticas Sociais. Abr. 2009. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SÁ FILHO, Clovis Soares; MACHADO, E. de C. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*.

In: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2003, Belo Horizonte. *Anais Eletrônicos...*, Belo Horizonte: ABED, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *O papel do brinquedo no desenvolvimento*. In: _____. *A formação da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Capítulo 18

**TEMPO ESCOLA E TEMPO
COMUNIDADE: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DA ÁREA
RURAL**

Maria Ângela Pereira Pedroso

Kleide Ferreira de Jesus

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ÁREA RURAL¹

TIME SCHOOL AND TIME COMMUNITY: An experience report in a Municipal Public School in the rural area

Maria Ângela Pereira Pedroso - SEMED/MS

Graduação em Pedagogia na Habilidade de Administração Escolar e Licenciatura pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Reunida - FAR (2010). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Braz – Curitiba/PR (2014). Possui Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização e Linguagem pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Pós-Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Atualmente é Técnica Pedagógica, lotada na Secretaria Municipal de Paranaíba/MS - SEMED, responsável pelas instituições escolares localizadas na zona rural do município e atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Membro do Fórum Estadual de Educação do Campo – Educampo/MS, Líder da Associação Integra Costa Leste – AICL – Eixo Educação. Membro do Conselho Municipal de Cultura do município de Paranaíba/MS – Representante de Instituição de Ensino e Pesquisa. Atualmente cursa Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização matemática pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Coordenação Pedagógica pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR. Têm experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação no/do Campo, Políticas Públicas Educacionais,

¹ Artigo apresentado no Seminário Educação 2020 – Educação Intercultural e Direitos Humanos em Tempo de Pandemia.

Formação de Professores, Alfabetização e Letramento, Linguagem Matemática no Ensino Fundamental.

Kleide Ferreira de Jesus

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena – pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em Desenvolvimento Local e Especialização em Coordenação Pedagógica - pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), graduada em Pedagogia com Especialização em Educação do Campo - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professora, lotada na Secretaria Municipal de Educação - Campo Grande/MS. Atuante na área de Educação, nos seguintes temas: alfabetização, educação infantil, educação patrimonial/ambiental, gestão escolar e educação do campo.

Resumo:

O presente artigo traz considerações sobre relato de experiência da educação no Campo com reflexões mais incisivas sobre o Tempo Comunidade (TC) vivenciadas em uma Escola Pública Municipal, situada no Distrito Alto Tamandaré do município de Paranaíba/MS. O interesse por este tema surgiu de inquietações, dificuldades e desafios encontrados no planejamento e na execução das atividades propostas para o TC, período este que faz parte da Pedagogia da Alternância de Períodos de Estudos Tempo escola e Tempo comunidade. O TC é a etapa em que o educando têm para ampliar/aprofundar os seus estudos fora do âmbito escolar com as atividades propostas pelo professor no Tempo Escola, momento em que se destacam diversas dificuldades no planejamento e na aplicabilidade dos objetivos propostos, os quais se fundam em fatores particulares como: falta de entendimento dos professores para uma proposta pedagógica de trabalho eficaz, falta de compreensão pelos alunos e famílias da proposta de trabalho, pois em casa, muitas vezes os alunos tendem a ajudar seus pais com afazeres domésticos, deixando de cumprir com seus deveres escolares, às vezes por falta de conscientização da importância da realização das atividades de TC, pois esses dias faz parte das 800 horas e duzentos dias letivos que é direito do aluno e dever da escola.

Palavras-chave: Tempo Escola; Tempo Comunidade; Educação do Campo.

Abstract

This article presents considerations about the experience of education in the field with more incisive reflections on The Community Time (TC) experienced in a Municipal Public School, located in the Distrito Alto Tamandaré do município de Paranaíba/MS. The interest in this theme arose from concerns, difficulties and challenges encountered in the planning and execution of the activities proposed for the CT, a period that is part of the Pedagogy of The Alternation of Periods of Studies School Time and Community Time. The CT is the stage in which the student has to expand/deepen their studies outside the school environment with the activities proposed by the teacher in The School Time, when several difficulties in the planning and applicability of the proposed objectives stand out, which are based on particular factors such as: lack of understanding of teachers for an effective pedagogical proposal of work, lack of understanding by students and families of the work proposal, because at home, students often tend to help their parents with household duties, failing to comply with their school duties, sometimes due to lack of awareness of the importance of performing CT activities, because these days are part of the 800 hours and two hundred school days that is the student's right and school duty.

Keywords: School Time; Community Time; Country Education.

1 Introdução

A Escola Municipal, situada no Distrito Alto Tamandaré, Paranaíba/MS, atende em média de 100 a 130 alunos, conta com 09 (nove) salas de aula, sala para direção e coordenação, sala dos professores, secretaria, sala de tecnologia, sala de recursos, cozinha e refeitório, banheiro feminino e masculino (separados) e quadra poliesportiva.

A escola está inserida em uma comunidade rural, onde a clientela são filhos de pequenos sítiantes, de assentados (Assentamento Serra) e filhos dos empregados das fazendas da região. Segue a corrente Histórico - crítica, teoria utilizada por Saviani que parte da prática social inicial do conteúdo, ou seja, toma como ponto de partida que os estudantes e o educador já possuem conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, num processo ensino/aprendizagem onde o professor é mediador e não detentor do conhecimento, utilizando-se do sistema de alternância: tempo escola e tempo comunidade (TE/TC).

Durante o período de vivência na educação do campo na escola Dona Maria Paula percebe-se que as atividades referentes ao tempo comunidade perpassam por grandes desafios e dificuldades no âmbito do aluno e do professor, e em muitos momentos diverge-se do proposto pela legislação, por diversos fatores. Sendo assim

duas questões surgem para reflexão: Como realizar o TC de forma concreta de acordo com a legislação considerando as particularidades do aluno do Campo? Os professores realmente entendem, planejam e desenvolvem o TC de forma satisfatória?

[...] A pedagogia da alternância é uma metodologia de organização do processo de ensino-aprendizagem que contempla experiências ao longo de tempos e espaços distintos, sendo essencial a integração entre esses momentos formativos no meio em que vive e trabalha a/o educando e no ambiente escolar. Esta articulação permite a contextualização do processo de aprendizagem e a relação entre a teoria e prática, pois se focaliza o conhecimento acumulado historicamente, considerando sempre as experiências concretas das/os educandas/os [...] (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

O relato de experiência se deve ao período de docência com os alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental no ano de 2014, entre os meses de fevereiro a dezembro. Durante este período surgem inquietações com relação à Tempo comunidade; por trabalhar com séries bem distintas entre si em termo de expectativas de aprendizagem, mas com um contexto em comum: o meio em que vivem e as dificuldades enfrentadas, que eram as mesmas para todos os alunos.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas a análise documental dos Planos de aula do período em questão e dos documentos e registros do TC, relacionados às atividades desenvolvidas neste período a fim de verificar as dificuldades dos alunos em realiza-las e dos professores em planeja-las. Os dados coletados foram através da observação feita no decorrer do ano como docente, identificando as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao entendimento das atividades do TC.

2 Por Uma Educação Básica do Campo

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, representou uma conquista política importante para o Movimento Nacional de Educação do Campo. Mais que isso, mostrou que não se pode mais ficar indiferente diante desse “movimento de renovação pedagógica” existente no campo (ARROYO, 2008). No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2º, demarcou com

clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002)

Com base nessas definições de educação do campo e escolas do campo, contidas nas Diretrizes Operacionais, o conceito de educação do campo supera as significações de educação no campo ou para o campo, entendidas pelos movimentos sociais, como uma educação que não é própria do campo, que não respeita as singularidades e nem é produzida pelo povo a quem se destina. Ainda, com relação ao conceito de educação no e do campo, Caldart (2008) explica que o prefixo *no* é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo *do*, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e também define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008)

Logo, se faz evidente que esse documento reconhece a legitimidade das lutas do Movimento Sem Terra (MST), tanto que aponta em seu texto que a Educação Básica é um direito dos assentados e acampados da Reforma Agrária.

O modelo da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo-cidade é uma ação de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços.

A visão do campo como um espaço que tem suas singularidades e que é ao mesmo tempo um campo de alternativas da relação dos seres humanos com a

produção das condições de existência social. A Educação do Campo tem o papel de promover reflexões que acumulem força e espaço no sentido de cooperar na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade. A Educação do Campo traz a reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento, onde deva fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e levar a sociedade em geral compreender que não há hierarquia entre campo e cidade, pois, a cidade não vive sem campo e esse não vive sem cidade. (Almeida, 2008).

A Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local - global - local. Neste sentido, é importante recolocarmos a seguinte pergunta: qual é o campo da Educação do Campo? Esta pergunta é necessária porque vivemos em uma sociedade desigual em que o processo de expropriação do Camponês é intenso. A destruição do território camponês significa também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito. E esse processo acontece com a territorialização de outro modelo de desenvolvimento: o agronegócio.

Ainda, de acordo com Almeida (2008) o agronegócio nada mais é, que um modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, de interesse próprio onde prevalece o poder centralizado em alguns grupos políticos e burgueses. Esse modelo não é novo, sua origem é desde o movimento das capitania hereditárias, hoje grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação, enriquecendo alguns grandes grupos, onde se exporta também a riqueza e saúde do Brasil. Desde o início do capitalismo em suas diversas fases, esse modelo passa por transições e adaptações, fortalecendo a exploração da terra e do homem.

Em meio a essa tribulação temos a agricultura camponesa que vem sendo esmagada pelo agronegócio a qual não é favorável ao produtivismo, ou seja, não produz uma única cultura e nem tem exclusividade para o mercado, não utiliza insumos externos. Sua produção de alimentos está na diversidade, no uso dos recursos naturais. Nas regiões onde há pequenos agricultores e assentados da reforma agrária, onde a desigualdade é menor e, por com isso os índices de desenvolvimento estão entre os maiores.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e

vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

O campo vai muito além que um espaço geográfico; é o panorama de várias lutas e movimentos sociais; traz varias reflexões sociais; é um ambiente próprio culturalmente, possuidor de tradições, místicas e costumes próprios; sendo um espaço com extensões temporais autônomas. Por fim os povos do campo são sujeitos historicamente arquitetados a partir de definidas sínteses sociais, que são específicas, de extensões diferentes das urbanas.

Assumir essa conclusão pressupõe a afirmação da carência da extensão da escola urbana para o campo. Um dos efeitos manifestos no Brasil da reivindicação da especificidade da educação do campo está presente na inserção de tal elemento na legislação educacional brasileira, mais especificamente nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

O movimento de isenção social que distingue a problemática da educação do campo, pontuada do ponto de vista dialético, trás consigo uma positividade, pois uma vez diante da realidade excludente, o social oferecerá elementos capazes de atuar apontando à reversão desse quadro.

A afirmação transcreve a forma de intervenção que se pretende atingir frente a esse quadro: colocando a escola no debate de que não são suficientes as condições dadas na organização social atual, para tornar viável qualquer possibilidade de emancipação humana ou social valorizando a identidade cultural dos povos do campo, ao proferir que a educação harmônica com as necessidades desse povo vai muito além da inquietação de novas técnicas agropecuárias, ao procurar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como potencialidades humanas) está se anunciando um projeto social pautado em valores que concede privilégio ao ser em detrimento do ter, que constituem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se indicando uma sociedade que busque na solidariedade e não na competição base para as relações sociais.

O objetivo maior posto é a organização da sociedade em volta da questão da educação do campo implementando ações e reflexões, no movimento de busca e de construção coletiva, materializar as condições para efetivação do direito à escola para a população do campo.

De forma restrita à educação formal, os integrantes da Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo" intitulam as seguintes conquistas: ampliação da Educação de Jovens e Adultos; implementação de programas de formação para os educadores do campo; garantia da Educação Infantil e da Educação Fundamental nas comunidades do campo; formação técnica voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização profissional dos educadores do campo; implantação de bibliotecas, brinquedotecas, salas de leitura, salas de informática com acesso à Internet nas escolas do campo; criação de secretaria ou coordenação da Educação do Campo no Ministério da Educação; criação de política de financiamento para a educação do campo, em todos os níveis.

Essa articulação merece uma atenção. Trata-se de um movimento que incorpora forças sociais pautadas às questões camponesas, de diferentes orientações políticas e que, numa identidade coletiva, demanda um atendimento educativo harmônica com as necessidades sociais dos sujeitos que formam o campo demandatário. E cabe ainda salientar que a organização de um projeto educativo almejado se contrapõe ao projeto de campo e de agricultura vigente no país, tornando a tarefa do referido movimento mais doloroso, portanto, mais significativa.

3 Um pouco sobre a escola parceira

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014) da Escola Municipal mantida pela Prefeitura Municipal de Paranaíba – MS. Localizada no Distrito do Alto Tamandaré funciona no turno diurno, oferecendo Educação Básica. A organização do ensino na instituição se dá sequencialmente, de forma presencial (tempo escola - TE) e em ambientes externos (tempo comunidade - TC), constituindo, assim uma organização de ensino intitulada de Alternância Regular de Períodos de Estudos. O horário de funcionamento é de 3 (três) dias na semana, sendo das 7 (sete) horas e 40 (quarenta) minutos às 15 (quinze) horas, com 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada, excluindo o tempo destinado ao almoço dos educandos do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano; exceto o almoço dos educandos da educação infantil ao 5º (quinto) ano que é realizado no horário de aula com acompanhamento dos educadores de cada ano.

Nesta Unidade Escolar a Educação básica atende 11 turmas, sendo Jardim II e III e 3º e 4º anos multisseriados. Totalizando em média 130 (cento e trinta) estudantes. O número de educandos passa por alterações constantes, devido à grande rotatividade pelo fato de que os pais dos mesmos são empregados de fazendas, donos de pequenas propriedades rurais e assentados. Ainda em relação a organização do ensino na instituição que se dá sequencialmente e de forma presencial com o tempo escola e em ambientes externos por meio do tempo comunidade (TC), vale ressaltar que esse ensino ocorrido fora da instituição é regulamentado pelo Parecer de n. 001/2012 e pela deliberação CME/PBA n. 004 de 18 de outubro de 2012, que dispõe:

Art.16. §2º. Será admitida a educação a distância como forma de ensino complementar para a educação básica nas escolas do campo.

Art. 17. A oferta da educação básica mediante organização em alternância regular de períodos de estudos, nas escolas do campo, será admitida quando peculiaridades locais, inclusive as relativas ao clima e economia, dificultarem o acesso e a frequência diária dos estudantes à escola, caracterizando-se pela divisão do período letivo em tempo-escola e tempo-comunidade.

§1º. O tempo-escola e o tempo-comunidade realizar-se-ão de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico e com o efetivo acompanhamento do professor.

§2º. O tempo-escola se desenvolve no âmbito da unidade escolar por meio de atividades da natureza educativa previstas no Projeto Político Pedagógico.

§3º. O tempo-comunidade se desenvolve em espaços externo ao ambiente escolar, abrangendo atividades de pesquisa, estudos orientados, leituras e outras atividades previstas no Projeto Político Pedagógico, as quais deverão ser acompanhadas e avaliadas pelo professor e coordenação pedagógica, com regulamentação específica. **Art.18.** Quando houver peculiaridades locais, inclusive de ordem climática e econômica, o calendário escolar deverá garantir a adequação necessária, sem com isso reduzir o número de horas letivas, cuja aprovação é de órgão competente.

Neste sentido, a escola parceira se organiza nesses espaços buscando, formar seus educandos de maneira autônoma, introduzindo os conteúdos acadêmicos no tempo escola e a margem agrega valores junto à comunidade e o meio ambiente que o cerca, através de pesquisas, entrevistas dentre outras metodologias abordadas durante o Tempo comunidade. Tais tempos se fundamentam, no regime ou sistema de alternância que consiste na estruturação curricular fundada em dois tempos/espaços distintos, mas que se inter-relacionam o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC.

Portanto, a partir de tal estrutura curricular é preciso pensar a formação do educador, pois o mesmo deve atuar em momentos distintos assegurando sentido e valor ao processo ensino aprendizagem. Para tanto, é preciso conhecer e desenvolver trabalhos junto à comunidade do campo, produzindo saberes, seja em espaços escolares e não escolares, formais e não formais de educação.

Vale destacar que uma organização curricular em regime de alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), passa a permitir o acesso e a permanência em formações dos educadores e educadoras do Campo que já estão em exercício, mas que ainda não possuem a capacitação teórica adequada para poder potencializar e melhorar suas práticas nos diversos processos educativos em que atuam.

4 Planos de Ensino e de Aula

Para elaborarmos uma boa aula, primeiramente precisamos ter um bom plano. Os planos em relação à educação se classificam em três níveis: de ensino, da escola e de aula. O primeiro se refere à previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, composto por objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, tempo provável e desenvolvimento metodológico. O segundo é um documento mais completo; expressa as orientações gerais que resumem, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, do outro, as ligações do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola com os planos de ensino propriamente ditos. E o último é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter específico (LIBÂNEO, 1994).

O plano de aula é um detalhamento, uma especificação do plano de ensino, o qual é fundamental para se obter uma maior qualidade no ensino, portanto ele é indispensável para a rotina do professor. Primeiramente, deve-se considerar que a aula é um período de tempo variável, sendo assim, os conteúdos devem ser distribuídos sabendo-se que às vezes é preciso mais do que uma aula para finalizá-lo. Nesta preparação, o professor deve reler os objetivos gerais das matérias e a sequência dos conteúdos, para então redigir objetivos específicos por conteúdo a ser trabalhado; assim como desenvolver a metodologia necessária para cada assunto e para finalizar sempre avaliar a própria aula (LIBÂNEO, 1994).

Para Libanêo (1994) a aula é a forma principal de se organizar todo o processo do ensino para o aluno. Dessa forma, o autor, apresenta alguns pontos considerados essenciais ao se planejar uma aula, tais como: ampliação do nível cultural e científico dos alunos; seleção e organização das atividades promovendo um ensino criativo e independente, empenho na formação dos métodos e hábitos dos estudos, formação de hábitos, costumes e convicções relacionadas à vida prática dos alunos; valorização da sala de aula como meio educativo e por fim a formação do espírito solidário, coletivo, e de ajuda recíproca sem deixar de lado a individualidade.

Dessa forma para se planejar uma boa aula é preciso levar em conta critérios que favoreçam o ensino/aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a criatividade e a flexibilidade por parte do professor. Libâneo (1994) descreve algumas etapas didáticas consideradas por ele essencial em um planejamento que são as seguintes: preparação e introdução do conteúdo, visando criar condições de estudo, atenção e motivação. Tratamento didático do conteúdo novo - a assimilação do conteúdo novo é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, tendo o processo de transmissão-assimilação como a base metodológica para o tratamento didático desse novo conteúdo. Estabilização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e habilidades.

A estabilização do conhecimento pode acontecer em qualquer fase do processo didático, podendo ser reprodutiva, de generalização e criativa. A aplicação, fase da culminância do processo de ensino que tem por objetivo estabelecer ligaduras entre os conhecimentos e a vida. Controle e avaliação dos resultados escolares, esta função percorre todas as etapas do ensino, cumprindo três funções básicas, a pedagógica, diagnóstica e de controle que integradas dão à avaliação um caráter mais geral.

E por fim, o autor citado, comenta a importância do papel da tarefa escolar que perpassa os muros da escola proporcionando uma integração social entre a tríade família-escola-aluno, assim, a tarefa não deve ser apenas meros exercícios, mas sim atividades preparatórias ou de aprofundamento da matéria. (Projeto Político Pedagógico da escola parceira)

5 Tempo escola e Tempo comunidade

O Parecer Nº001/2012 da Câmara de Legislação e Normas sobre a Regulamentação do Tempo-escola, do Tempo-comunidade e da Formação Continuada dos Profissionais de Educação das Escolas do Campo, no Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba, diz o seguinte sobre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade:

I – Por tempo-escola: o período em que o educando deverá permanecer no espaço da unidade escolar, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, pesquisando, debatendo e interagindo com os demais, e os educadores. Neste período, serão desenvolvidas aprendizagens sobre os conteúdos técnico-científicos das disciplinas curriculares, trabalhos em grupos, entre outras atividades pedagógicas.

– Por tempo-comunidade: o período em que o educando permanecerá com a família, e nele desenvolverá pesquisas, projetos, leituras, relatórios, diário de bordo, portfólio entre outras atividades, com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos educadores. No desenvolvimento do tempo-comunidade, os educandos receberão orientações dos educadores para a realização de atividades práticas, estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, pesquisas na comunidade, implementação de projetos produtivos, etc.

III – Por formação continuada: “Constitui-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educado²”. Ainda mais: “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades³”.

Recomenda-se que tempo-escola e tempo-comunidade realizem-se de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico e com o efetivo acompanhamento do professor. Que o tempo-escola se desenvolva de modo coerente com o Projeto Político Pedagógico. O tempo-comunidade sendo desenvolvido em espaço externo ao ambiente escolar deverá abranger atividades de pesquisa, estudos orientados, leituras e outras atividades, também previstas no Projeto Político Pedagógico, as quais deverão ser

² (Vygotsky, 1994, 1998,) in. “O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA” Maria Aparecida de Oliveira Silva (FURB). Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc, acessado em 20/11/2018.

³ (FERRY, 1983, p.36 ap. PERRENOUD, 1992: 22) in. “FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS PARA ENSINAR E APRENDER”. Dra. Margareth de Fátima Maciel (UNICENTRO). Disponível em: <http://www.facrei.edu.br/gc/anexos/diartigos32.pdf>, acessado em 20/11/2018.

acompanhadas e avaliadas pelo professor e coordenação pedagógica, Art. 17, § 3º. Deliberação CME/ Paranaíba Nº 004, de 18 de outubro de 2012.

O desenvolvimento e acompanhamento das atividades a serem realizadas durante o tempo-comunidade deverá ser planejado pelo grupo de educadores, orientados pelo coordenador pedagógico da escola, de modo a garantir resultados satisfatórios na formação do educando. Deve-se também promover a integração do currículo com a realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades. Os educadores devem conhecer as formas de vivência dos educandos e dessa maneira planejar melhor o trabalho pedagógico.

Ao analisar o Artigo 42, §§ 1º, 2º, 3º da Lei Complementar Nº 51, de 09 de dezembro de 2011, constatou-se que a carga horária dos educadores das escolas do campo é diferenciada dos demais, com o intuito de garantir um bom planejamento e desenvolvimento do tempo-comunidade; bem como, para propiciar tempo suficiente para uma formação continuada de qualidade e formação de grupos de estudos acerca da temática da educação do campo.

Em relação ao tempo-comunidade, interpretou-se que para o educando é o período em que ele permanece no contexto familiar e/ou no meio sócio-profissional, com acompanhamento e participação da família, da comunidade e caracterizam-se por atividades escolares orientadas, monitoradas e avaliadas pelo professor voltadas para estudos, leituras, pesquisa, experiências com registros, relatórios, produções escritas e outras. Para os educadores, o tempo-comunidade é o período onde, coletivamente, planejam, elaboram e avaliam o desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos alunos na escola e fora dela. Assim, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED destina semanalmente, 02 (dois) períodos nos dias não letivos nas escolas do campo para os docentes desenvolverem as atividades relacionadas ao tempo-comunidade e formação continuada.

Esses períodos são reservados nas terças ou quintas feiras, podendo ocorrer no turno matutino ou vespertino, de acordo com o planejamento da SEMED, porém, recomenda-se que no início de cada ano letivo esses dias e períodos sejam definidos. Assegurar-se-á que todas as unidades escolares da educação do campo cumpram simultaneamente o tempo-comunidade, salvo em virtude de determinação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

6 Considerações Finais

Os apontamentos aqui apresentados são fruto da sistematização de análises de fontes bibliográficas teóricas e de documentos produzidos pelo Conselho Municipal de Educação do Município de Paranaíba/ MS além, da reflexão resultante da atuação de educadora durante o ano letivo de 2014 na escola parceira e de participação no Tempo Comunidade destinado aos educadores que atuam nas escolas do Campo do município, materializado por diálogo com professora regente do 5º ano e coordenadora pedagógica da Unidade Escolar.

Foi possível constatar que o TE se constitui em tempo presencial e que os estudantes estão na escola, onde desenvolvem as aulas teóricas e orientações para trabalhos práticos nas comunidades de origem. Porém, a proposta de planejamento e orientações para as atividades que devem ser desenvolvidas durante o TE são na maioria das vezes atividades sequenciais do tempo escola, classificadas como “tarefa” diferente de uma proposta de atividade prática.

Já o TC, é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, onde deveriam desenvolver suas ações educativas, bem como outras atividades práticas, de estudo e de pesquisa. A proposta é que esse tempo seja tanto para trabalhos individuais de cada educando, como tempo reservado para os coletivos regionais, com orientações pedagógicas, seria a continuidade do processo de formação, mantendo o enraizamento com a comunidade ou coletivo de origem (trabalho na roça), e de participação no Movimento (na organicidade da luta, se for o caso) um momento de experimentação, socialização e pesquisa de campo, além de atividades orientadas pela escola (leitura e outras).

De acordo com as observações realizadas ainda há muito a ser feito e entendido em relação às atividades a serem propostas no TC tanto pelos educandos como para os educadores, da maneira que esta sendo realizada não condiz com o proposto pelas normas legais aqui já citadas.

Contudo, visualizamos o Tempo Comunidade direcionado aos professores como uma possibilidade de progresso, que são estudos realizados sob a coordenação de educação do campo da SEMED que acontecem durante 04 horas semanalmente. Nesse momento ocorrem estudos com temáticas voltadas a educação do campo, palestras, roda de conversa e também planejamentos coletivos por ano e disciplina, tendo como público alvo todos os educadores/as lotados nas escolas do campo na rede municipal de ensino, ainda que este necessite ser planejado conforme as

condições objetivas de cada escola, na perspectiva de potencializar a formação dos sujeitos, o que não significa abrir mão do construído até agora, mas implica em avançar cada vez mais na construção do sistema ou regime de alternância, que vem se constituindo como principal forma de garantir o acesso dos Povos do Campo à escola, sem que esses sejam obrigados a deixar o campo para estudar nas cidades.

Outro fator a ser ressaltado é que a organização curricular a partir da estruturação em TE e TC, potencializa, desde o início do ano letivo, o vínculo indispensável entre teoria e prática, nas atividades, tanto de formação, como de docência, que, por muitas vezes, tem se destacado como ponto frágil nos processos de formação de educadores/as no desenvolvimento e planejamento de aulas.

Somente um educador/a bem preparado pode mudar a realidade na formação dos sujeitos do campo, fortalecendo assim sua permanência no lugar que escolheu viver.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire A. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão**

multidisciplinar. Campo Grande: Editora da UFMS, 2008.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2008, Campinas, SP: Unicamp. pp. 157-176.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

Brasília/DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.
Resolução CNE/CEB n. 1, 3 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2008.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo**.

Deliberação CME/PBA n. 004 de 18 de outubro de 2012. Paranaíba, 2012.

FERRY, 1983, p.36 ap. PERRENOUD, 1992: 22, in. “**FORMAÇÃO HUMANA: reflexões sobre uso das tecnologias para ensinar e aprender**”. Dra. Margareth de Fátima Maciel (UNICENTRO). Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos32.pdf>, acessado em 20/11/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RESOLUÇÃO nº 2, de 28 de abril de 2008, **estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 227-242, 2008.

Projeto Político Pedagógico (2014) da Escola Municipal Dona Maria Paula de Oliveira – Pólo

Parecer N°001/2012 da Câmara de Legislação e Normas sobre a **Regulamentação do**

Tempo-escola, do Tempo-comunidade e da Formação Continuada dos Profissionais de Educação das Escolas do Campo, no Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba,

VYGOTSKY, 1994, 1998, in. “**O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**” Maria Aparecida de Oliveira Silva (FURB). Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc, acessado em 20/11/2018.



Autores

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Biografias

Ana Paula Godinho Barbosa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras UNOPAR, pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura.

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 – MT.

Celita Fernandes de Oliveira e Silva

Professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Eder Luz Xavier dos Santos

Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduado em Administração, especialista em Marketing e Docência do Ensino Superior, Mestre em desenvolvimento Rural Sustentável – E-mail: ederpadrao@gmail.com.

Edilson Luiz do Nascimento

Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), é Doutor em Engenharia Ambiental, Mestre em Informática na área de processamento paralelo e Pós-graduado em Redes de Computadores e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Emanoelle Darabas da Costa

É atualmente estudante do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Araranguá.

Eroncina da Silva Tavares

Graduada em História pela U. F. R – RO. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA <http://lattes.cnpq.br/0895283497957228>.

Fabiana Alves Vendramel

Graduada em Administração Geral pelas Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr, Pós-Graduada em Psicologia Organizacional pelas Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr. Mestrado e Doutorado em Administração pela Christian University - Orlando Flórida. Administradora do Hospital Particular Monte Sinai-Ariquemes-Rondônia. Coordenadora do Curso de Administração Geral das Faculdades Associadas de Ariquemes-FAAr-Ariquemes-Rondônia. <http://lattes.cnpq.br/3996925601865379>. <https://orcid.org/0000-0002-7848-9761>.

Fabio Ventorim Siqueira

Servidor efetivo do Instituto de Pesos e Medidas do Estado do Espírito Santo, é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e Especialista em Informática na Educação. Atualmente, também trabalha como professor voluntário no Projeto Corte de Lovelace, filiado ao programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Franciele Martins Guilherme

Olá! Meu nome é Franciele Martins Guilherme, tenho 35 anos. Sou original de Ivinhema-MS e atualmente trabalho como professora na Rede Municipal de Naviraí - MS na área da Educação Infantil, sou formada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Tenho pós-graduação em Mídias da Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Francieli Ferrari Ferraz

É atualmente estudante do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Araranguá.

Guilherme Rosso da Silva

É atualmente graduando do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e atuou como monitor de Matemática. Seus interesses de pesquisa relacionam-se com temas voltados à Educação Científica e ao Ensino de Física.

Ilderlanio Ferreira de Almeida

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

ilderlaniobiologia@gmail.com

Ivani Cristina Voos

É atualmente Prof. Dra. no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC - campus Palhoça Bilíngue.

Janielson Araújo da Silva

Graduado em Letras – Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Jaqueline Sandra Diel

Professora Mestre em Educação, da Rede Municipal de Sinop/MT, atuando na área da Educação Infantil.

Juliana de Andrade Boel Neves

Professora de Ciências da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Kamila Scalzer

Auxiliar em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e Especialista em Gestão Pública.

Kelen A. Galvão Pinheiro

Professora da Rede Municipal de Sinop/MT, atuando na área da Educação Infantil. Mestranda em Educação pela UFMT.

Kelly Sheila Inocência Costa Aires

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Kleide Ferreira de Jesus

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena – pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em Desenvolvimento Local e Especialização em Coordenação Pedagógica - pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), graduada em Pedagogia com Especialização em Educação do Campo - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professora, lotada na Secretaria Municipal de Educação - Campo Grande/MS.

Laiene Maria Rodrigues dos Santos

Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Educação em Ciências (PPGE/UFMT). Licenciada em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Técnica em Alimentos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (2014-2016). E-mail: laienemariarodrigues@gmail.com.

Letícia Nunes de Sousa

Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduada em Ciências Contábeis, especialista em Recursos Humanos– E-mail: leticiansousa@hotmail.com.

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

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 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.

Márcia Gonçalves de Oliveira

Professora de Tecnologias Educacionais e coordenadora geral de Pesquisa e Extensão do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (Cefor/Ifes). Atua nos programas de mestrado e doutorado Educimat e do mestrado em rede ProfEPT do Ifes; coordena o Projeto Corte de Lovelace do Programa Meninas Digitais da SBC e desenvolve as ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a popularização da Ciência da Computação.

Maria Ângela Pereira Pedroso

Graduada em Pedagogia na Habilidade de Administração Escolar e Licenciatura pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Reunida - FAR (2010). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Braz – Curitiba/PR (2014). Possui Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização e Linguagem pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Pós-Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Atualmente é Técnica Pedagógica, lotada na Secretaria Municipal de Paranaíba/MS - SEMED, responsável pelas instituições escolares localizadas na zona rural do município e atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Membro do Fórum Estadual de Educação do Campo – Educampo/MS.

Maria Antônia Ramos Costa

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes-Fiar, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai. Tutora presencial do Instituto Federal de Rondônia – UBA/IFRO e Unopar – Ariquemes-Rondônia. Professora Docente do Programa de Mestrado e Doutorado da IPE- em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida -EUA. ID Lattes: 2148215873821260. <https://orcid.org/0000-0002-7474-8359>

Maria José Basso Marques

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Docente da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Pesquisadora/Membro do Projeto Questões Urbanas em Linguagem (QUEL) Portaria 1012/2020. Organizadora do grupo de estudos Introdução à Linguística em Colíder-MT. Atua na área de Linguística História, Dialetologia, Sociolinguística.

Maria Madalena dos Santos

Professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Osineide Gonçalves Primo

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em Educação Infantil pela faculdade de Ensino Regional Alternativa Fera.

Priscila Carla Hauco Toro

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP e Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais e AEE e Sala de Recursos Multifuncionais pela faculdade Faveni e Futura. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/9737976669475629>. <https://orcid.org/0000-0003-2963-5424>.

Regina Uemoto Maciel Martins

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Docente efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Pesquisadora/Membro do Projeto Questões Urbanas em Linguagem (QUEL) Portaria 1012/2020. Organizadora do grupo de estudos Introdução à Linguística em Colíder-MT. Atua na área de Linguística, Análise do Discurso.

Rian Lucas da Silva

Graduando no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). rian.lucas@academico.ifpb.edu.br

Roseli Merquides de Alencar

Graduada em Pedagogia pela Impacto, pós -graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil pela FAVENI.

Sandra da Conceição Donato

Professora Mestre em Educação, da Rede Municipal de Sinop/MT, atuando na área da Educação Infantil.

Sandra Maria Novais Sversuti

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela faculdade Integrada de Várzea Grande – Five.

Silvana dos Santos Justino Alves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

Simone de Sousa Naedzold

É graduada em Letras – Línguas Portuguesa e Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá – Unic, campus Sinop, 2006); Mestra em Letras – Linguagens e Letramentos pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Sinop, ProfLetras, 2018); Doutoranda em Linguística PPGL – Unemat – Cáceres, 2020-2024. Sua linha de pesquisa é Estudos dos Processos Discursivos – Análise de Discurso, sob orientação de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ‘Educação e Estudos da Linguagem’ – GEdEL, no Projeto de Pesquisa ‘Questões Urbanas em Linguagens’ (QUEL). Participa de movimentos de estudos e análises ligados à educação tanto Estadual (Documentos de Referência Curricular - DRC/MT) quanto Federal (Base Nacional Comum Curricular - BNCC). É membro da Academia Sinopense de Ciências e Letras - ASCL, cadeira 33, Patrono: Santiago Villela Marques. E em 2020 publicou o livro de poesias “Poesias Dispersas” e o de contos “O encantador de borboletas” pela Editora Ações Literárias.

Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ensino Superior Vanguarda. Atualmente atua como professora efetiva na rede estadual de Mato Grosso.



ISBN 978-65-994079-4-9



Editora
MultiAtual